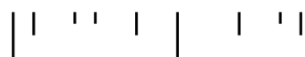


ABORDAGEM INSPIRADA NAS *CEM*  
*LINGUAGENS*: IMPACTO NA PROMOÇÃO DA  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA  
TURMA DE 3.º ANO

Joana Gaspar Leopoldo

Relatório de Prática de 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 Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



ABORDAGEM INSPIRADA NAS *CEM*  
*LINGUAGENS*: IMPACTO NA PROMOÇÃO DA  
DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA  
TURMA DE 3.º ANO

Joana Gaspar Leopoldo

Relatório de Prática de 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 Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

**Júri**

Presidente: Professor Doutor António Almeida

Arguente: Professor Doutor Tiago Tempera

Orientador: Professora Doutora Dalila Lino

2024-2025

| | ' | | ' |

# AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Não faria qualquer sentido iniciar os agradecimentos por outra pessoa. Ela é mãe, amiga, resiliência, inspiração, força, compromisso e tudo o que uma filha precisa. Eu e ela, e está tudo certo. Estará sempre enquanto nos tivermos uma à outra.

A ti mãe, um eterno obrigado por todas as oportunidades que me tens vindo a proporcionar ao longo da vida. Se neste momento escrevo e entrego este relatório foi porque me permitiste chegar aqui, sem desistir, sem perder o foco, sem deixar de acreditar. Um dia, falarei de ti aos meus alunos como o maior orgulho e melhor exemplo. Amo-te.

Tia, aquela que desde sempre me alerta para as dificuldades e desvalorização desta profissão, mas que a vive com um brilho nos olhos. Obrigada por me mostrares que este é um dos papéis mais bonitos de se ver e viver. Mostras-me diariamente que, apesar dos desafios, vale a pena lutar por uma educação mais inclusiva, justa e baseada na entrega e afeto. És, sem dúvida, uma das razões pelas quais acredito que escolhi o caminho certo.

André, o melhor amigo que neste processo foi um par de mãos extra, conselheiro, apoiante, orientador, revisor e arguente, sem nunca se esquecer do papel mais importante, o de namorado. Obrigada por teres sido um abraço constante e presente em mais uma etapa da minha vida que, aos poucos, se torna nossa.

Um agradecimento especial aos três, por me fazerem acreditar nas minhas capacidades e confiar no meu percurso. Mesmo nos momentos de dúvida, ajudaram-me a reconhecer o impacto positivo que estava a ter na vida das crianças com quem tive o privilégio de partilhar esta última intervenção enquanto estagiária. O vosso apoio foi imprescindível para que eu acreditasse, verdadeiramente, no valor do meu contributo.

Por fim, não podia deixar de mencionar Lisboa, que durante cinco anos foi casa. Refiro-me às pessoas, aos professores e às atividades de integração académica, que durante cerca de 1200 dias foram o quotidiano de uma estudante deslocada.

Levo no coração a Bea, a Rochinha, a Inês, a Mariana, a Martinha, a Mel e, como uma das melhores surpresas deste percurso, a Marta. Cada uma, à sua maneira, marcou esta etapa com amizade, apoio e horas incondicionais de conversas e partilhas.

A ESELx viu-me sorrir, chorar, frustrar-me, duvidar, ganhar confiança... Mas acima de tudo, viu-me crescer e ser feliz. Estes cinco anos não se repetirão, mas serão para sempre guardados com um carinho muito especial.

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

(Ricardo Reis, 1933)

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

A investigação intitulada *abordagem inspirada nas Cem Linguagens: impacto na promoção da diferenciação pedagógica numa turma de 3.º ano*, surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório final encontra-se estruturado em duas partes principais: (i) análise das intervenções desenvolvidas em contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e (ii) apresentação do estudo e análise dos seus resultados.

O objetivo geral consiste em investigar de que forma a abordagem inspirada nas *Cem Linguagens* potencia a expressão individual dos alunos. Para orientar o processo investigativo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as *linguagens* preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas *linguagens* na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento; (ii) compreender os contributos da abordagem inspirada nas *Cem Linguagens* na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos e (iii) compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo.

Face aos objetivos supracitados, delineou-se uma metodologia qualitativa, com carácter exploratório e características de investigação-ação. Foram mobilizados para recolha de dados, um questionário, uma entrevista semiestruturada, gravações de áudio, diários de bordo e grelhas de observação. Estes instrumentos permitiram análises de conteúdo e estatística descritiva que, complementadas com triangulação teórica enriqueceram as conclusões do estudo.

Os resultados evidenciam que a valorização das *múltiplas linguagens* da criança, e a implementação de uma pedagogia orientada para a promoção da diferenciação pedagógica em sala de aula favorecem a expressão individual dos alunos. Verifica-se ainda que o estudo proporcionou o aprimoramento de competências transversais, nomeadamente ao nível da autoestima, autonomia, respeito pelo outro e trabalho cooperativo.

**Palavras-chave:** *Cem Linguagens*; *linguagem*; diferenciação pedagógica; escuta ativa; cooperação

ABSTRACT

| | ' ' | | ' ' |

The research entitled *the approach based on the Hundred Languages: impact on pedagogical promotion and differentiation in a 3rd grade class* was carried out as part of the Prática de Ensino Supervisionada II curricular unit of the Master's Degree in Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

This final report is structured in two main parts: (i) analysis of the interventions developed in the Elementary and Middle School and (ii) the study and analysis of the results.

The main objective is to investigate how the approach inspired by the *Hundred Languages* enhances the students individual expression. To steer the research process, the following specific objectives were defined: (i) to identify the students preferred languages for expressing themselves in the academic context and to find out how they use these languages in interpersonal communication and in the construction of knowledge; (ii) to understand the contributions of the approach inspired by the *Hundred Languages* in promoting students autonomy and self-esteem and (iii) to understand how active listening helps to develop group work skills.

In terms of the objectives mentioned above, a qualitative methodology was outlined, with an exploratory nature and action-research characteristics. To gather data, a questionnaire, a semi-structured interview, audio recordings, logbooks, and observation grids were employed. These tools enabled content and descriptive statistical analyses which, when theoretical triangulated, significantly enriched the study's findings.

The results showcased that valuing children's *multiple languages* and implementing a pedagogy geared towards promoting pedagogical differentiation in the classroom promotes students individual expression. Furthermore, the study also enhanced transversal competencies, particularly in areas like self-esteem, autonomy, respect for others, and cooperative work.

**Keywords:** *hundred languages; language; pedagogical differentiation; active listening; cooperation*

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB .....	4
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
1.1.1. A instituição.....	5
1.1.2. A turma .....	5
1.1.3. A ação pedagógica do Professor Cooperante (PC).....	6
1.2. Problemática e objetivos de intervenção .....	7
1.3. Estratégias gerais de intervenção e atividades implementadas .....	7
1.4. Avaliação e regulação.....	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB .....	10
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	11
2.1.1. A instituição .....	11
2.1.2. As turmas .....	11
2.1.3. A ação pedagógica da PC.....	12
2.2. Problemática e objetivos de intervenção.....	13
2.3. Estratégias gerais de intervenção e atividades implementadas.....	13
2.4. Avaliação e regulação .....	14
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS .....	16
3.1. Desenvolvimento e respectivas competências esperadas dos alunos .....	17
3.2. Métodos de ensino/aprendizagem.....	18
3.3. Relação pedagógica .....	19
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais....	20
PARTE II .....	22
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....	23
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia.....	27

2.2. A abordagem das <i>Cem Linguagens</i> .....	29
2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas .....	31
2.4. A Diferenciação Pedagógica.....	32
2.5. Aplicação das teorias de Malaguzzi e Gardner na diferenciação pedagógica .....	34
3. METODOLOGIA .....	36
3.1. Natureza do estudo.....	37
3.2. Caracterização dos participantes.....	38
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	39
3.4. Plano de Intervenção da investigação .....	41
3.5. Técnicas de análise de dados .....	44
3.6. Princípios éticos do processo de investigação .....	44
4. RESULTADOS.....	46
4.1. Diagnóstico inicial .....	47
4.2. Desempenho nas diferentes <i>linguagens</i> .....	50
4.3. Desempenho nas categorias de análise .....	58
4.4. Taxa de sucesso das competências promovidas.....	67
5. CONCLUSÕES .....	71
6. REFLEXÃO FINAL .....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
ANEXOS .....	86
ANEXO A- POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES- 3.º ANO.....	87
ANEXO B- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM 1.º CEB .....	89
ANEXO C- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM 1.º CEB.....	92
ANEXO D- AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI EM 1.º CEB .....	96
ANEXO E- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM 2.º CEB .....	99
ANEXO F- AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM 2.º CEB .....	101
ANEXO G- AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PI EM 2.º CEB .....	104
ANEXO H- DIÁRIO DE BORDO DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO.....	107
ANEXO I- QUESTIONÁRIO .....	111
ANEXO J- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	113

ANEXO K– DIÁRIOS DE BORDO DO PERÍODO DE INTERVENÇÃO .....	115
ANEXO L- GRELHAS EM EXCEL REFERENTES AOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	140
ANEXO M- TRANSCRIÇÃO DE ASSEMBLEIAS DE TURMA .....	142
ANEXO N- PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES DA INVESTIGAÇÃO .....	146
ANEXO O- RECURSOS DAS ATIVIDADES DA INVESTIGAÇÃO .....	202
ANEXO P– FOLHA DE CONSENTIMENTO.....	216
ANEXO Q– PRODUÇÕES DA <i>LINGUAGEM</i> ESCRITA .....	218
ANEXO R– FOTOGRAFIAS DE ATIVIDADES DA <i>LINGUAGEM</i> LÓGICO-MATEMÁTICA .....	222
ANEXO S– FOTOGRAFIAS DAS PRODUÇÕES DA <i>LINGUAGEM</i> VISUAL .....	225
ANEXO T– FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES DA <i>LINGUAGEM</i> TEATRAL .....	228

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Exemplos de respostas dos participantes à Questão 1 do questionário.....	48
<b>Figura 2</b> Exemplo representativo das respostas dos participantes à Questão 2 do questionário .....	48
<b>Figura 3</b> Exemplos de respostas dos participantes à Questão 3 do questionário.....	48
<b>Figura 4</b> Exemplos de respostas dos participantes à Questão de ordenação .....	49
<b>Figura 5</b> Contagem de cada linguagem dita preferida.....	49

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	39
<b>Tabela 2</b> Plano de intervenção da investigação .....	43
<b>Tabela 3</b> Taxa de sucesso de cada linguagem .....	50
<b>Tabela 4</b> Taxa de sucesso da atividade Laboratório de Linguagens.....	57
<b>Tabela 5</b> Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 1 .....	59
<b>Tabela 6</b> Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 2 .....	63
<b>Tabela 7</b> Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 3 .....	65
<b>Tabela 8</b> Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 1.º objetivo ....	67
<b>Tabela 9</b> Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 2.º objetivo ....	68
<b>Tabela 10</b> Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 3.º objetivo ..	69

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABRP	Atividades Baseadas na Resolução de Problemas
AE	Aprendizagens Essenciais
AL	Atividades Laboratoriais
CEB	Ciclo de Ensino Básico
IM	Teoria das Inteligências Múltiplas
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professor Cooperante
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PLNM	Português Língua não Materna
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
SPCE	Sociedade Portuguesa da Ciência da Educação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório final surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no 4.º semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este documento representa a etapa culminante de um percurso académico, refletindo uma experiência significativa nos contextos de 1.º e 2.º CEB.

O relatório, intitulado *abordagem inspirada nas Cem Linguagens: impacto na promoção da diferenciação pedagógica numa turma de 3.º ano*, está segmentado em duas partes principais.

A primeira parte centra-se na descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de 1.º e 2.º CEB. Para facilitar a leitura, cada ciclo está estruturado em quatro subcapítulos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, contempla a apresentação das especificidades da instituição, da prática pedagógica do professor cooperante e o perfil das turmas; (ii) problemática e objetivos de intervenção, identifica-se o foco da intervenção e os objetivos delineados; (iii) estratégias e atividades desenvolvidas, integra uma descrição sucinta das estratégias selecionadas e das atividades implementadas no decorrer da prática e (iv) avaliação e regulação, onde se analisam os processos utilizados para avaliar e regular as turmas.

A segunda parte, de maior extensão, integra o estudo metodológico realizado com uma turma do 1.º CEB. Esta parte está organizada em cinco capítulos: (i) apresentação do estudo, define e explicita o tema de investigação, os objetivos geral e específicos, bem como as questões orientadoras do processo investigativo; (ii) fundamentação teórica, apresenta a revisão da literatura e aborda os conceitos fundamentais relacionados com a temática; (iii) metodologia, inclui uma caracterização sumária do contexto e dos participantes do estudo, assim como as opções metodológicas adotadas; (iv) resultados, apresenta os resultados do estudo, relacionando-os com as questões e objetivos específicos e, (v) conclusão, sintetiza as principais conclusões do estudo e reflete sobre os contributos para a prática educativa.

Por fim, o relatório culmina com uma reflexão final, onde são explicitados os contributos da experiência em PES II e do processo de investigação para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

PARTE I

| | ' | | ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

|' '' | | ''

O presente capítulo expõe uma síntese descritiva da intervenção educativa decorrida no 1.º CEB, no âmbito da UC de PES II, numa turma de 3.º ano de escolaridade.

## **1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1.1. A instituição**

A intervenção decorreu numa escola pública com oferta formativa desde o Jardim de Infância até ao 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), localizada numa freguesia densamente populosa do concelho de Lisboa e caracterizada por uma comunidade maioritariamente de classe média-alta.

A missão deste agrupamento de escolas, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), é garantir “(...) o desenvolvimento integral de cada aluno, por forma a que sejam felizes, socialmente integrados, responsáveis, solidários, com sentido crítico e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em transformação” (PEA, 2023, p. 22). Os valores institucionais assentam no rigor, tolerância, justiça, liberdade, responsabilidade, inclusão e solidariedade.

### **1.1.2. A turma**

A PES II no 1.º CEB foi desenvolvida numa turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e, no ano letivo anterior, não se registaram retenções.

No que diz respeito ao apoio educativo, nenhum dos alunos estava abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, não se verificando a existência de Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) nem de Programas Educativos Individuais (PEI). Contudo, à data da intervenção, dois alunos encontravam-se em processo de avaliação diagnóstica com o objetivo de despistar uma eventual Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

A turma revelava um bom nível de desenvolvimento e de aproveitamento escolar, evidenciado pelos resultados obtidos na avaliação final do 2.º período. A maioria dos alunos alcançou classificações entre “Bom” e “Muito Bom” nas disciplinas de Matemática e Estudo do Meio. Na disciplina de Português, registou-se uma maior

variabilidade, com classificações distribuídas entre os níveis de “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”. Já nas áreas de Educação Artística e Educação Física, apesar de não serem lecionadas pelo professor titular, os resultados foram, de forma geral, mais consistentes, refletindo-se em níveis de “Muito Bom”.

Inicialmente, a turma apresentava um comportamento adequado ao contexto de sala de aula, sendo frequentemente descrita pelo PC como simpática e afetuosa. No entanto, com o decorrer das semanas de estágio, os alunos passaram a adotar uma postura mais agitada e, por vezes, geradora de conflitos. A oralidade assumia um papel predominante na dinâmica da sala de aula, manifestando-se de forma contínua ao longo dos diversos momentos letivos. Esta característica exigia uma atenção permanente à gestão comportamental dado que os alunos evidenciavam dificuldades em regular as suas intervenções.

### 1.1.3. A ação pedagógica do Professor Cooperante (PC)

A prática pedagógica desenvolvida pelo PC caracterizava-se por uma valorização consistente da abordagem interdisciplinar, privilegiando-se, na maioria das dinâmicas propostas, a expressão oral como principal meio de comunicação. No que se refere aos recursos didáticos, destacava-se a utilização de fichas elaboradas pelo próprio docente, complementadas, de forma mais pontual, pela construção de cartazes e pela utilização de manuais escolares.

Conforme partilhado em conversas informais, ainda que tal prática não tenha sido diretamente observada, o PC referiu atribuir particular relevância ao desenvolvimento de trabalhos por projetos, considerando-os essenciais para a promoção de competências socioemocionais nos alunos. Para além disso, destacou recorrer, de forma regular, ao questionamento ativo como estratégia pedagógica, com o intuito de monitorizar a apropriação dos conteúdos por parte dos discentes.

No domínio da avaliação, o PC destacou a adoção de metodologias de carácter formativo, com particular ênfase na promoção da autoavaliação e na discussão em grande grupo. Segundo o docente, estas práticas constituem importantes facilitadores do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos relativamente ao seu próprio desempenho.

## **1.2. Problemática e objetivos de intervenção**

Através da aplicação de diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, os diários de bordo, a entrevista ao Professor Cooperante (PC) e conversas informais, foi possível identificar, de forma sistemática, tanto as fragilidades como as potencialidades evidenciadas pelos alunos (Anexo A). Com base na análise desses dados, foi definida a seguinte problemática de investigação: *“Como desenvolver a compreensão de enunciados orais e escritos, através do trabalho colaborativo?”*

Em consonância com a problemática enunciada, estabeleceram-se os seguintes objetivos gerais para a intervenção pedagógica: (i) desenvolver a compreensão de textos orais de diferentes tipologias (instruções e orientações práticas); (ii) desenvolver a compreensão textos escritos de diferentes tipologias (enunciados, bandas-desenhadas e textos narrativos); (iii) colaborar com os outros em tarefas e projetos comuns.

## **1.3. Estratégias gerais de intervenção e atividades implementadas**

Com o intuito de potenciar as capacidades identificadas na turma e, de colmatar as suas fragilidades, foi delineado um plano de ação a ser implementado ao longo de toda a intervenção (Anexo B). Este plano integra estratégias gerais para cada área curricular, bem como orientações direcionadas ao desenvolvimento de competências sociais.

No que respeita ao primeiro objetivo, “Desenvolver a compreensão de textos orais de diferentes tipologias (instruções e orientações práticas)”, foram privilegiados momentos de diálogo nas disciplinas de Português, Estudo do Meio e Artes Visuais, com o propósito de fomentar a escuta ativa e a reflexão. Em Matemática, destacaram-se as partilhas orais de estratégias de resolução de problemas. No âmbito da Educação Artística, exploraram-se estratégias de compreensão auditiva através da escuta de canções e composições. Estas práticas foram complementadas por estratégias transversais, como dinâmicas de foco e atenção, assembleias de turma e a concretização de um projeto comum.

Relativamente ao segundo objetivo, “Compreender textos escritos de diferentes tipologias (enunciados, bandas-desenhadas e textos narrativos)”, propôs-se a produção e

leitura regular de narrativas e bandas desenhadas (Português), a leitura coletiva de enunciados (Matemática), bem como a implementação da atividade “caça aos erros”, orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico (Português e Matemática). Em Estudo do Meio, promoveu-se a leitura de notícias, enquanto, em Educação Artística, foram trabalhadas a leitura e interpretação de canções, bem como a utilização de textos como ponto de partida para dramatizações.

Por fim, o terceiro objetivo, “Colaborar com os outros em tarefas e projetos comuns”, foi desenvolvido através de dinâmicas de grupo de diferentes dimensões, que visaram a promoção da cooperação, da partilha de responsabilidades, do *feedback* entre pares e da comunicação clara.

#### **1.4. Avaliação e regulação**

Com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos nas diferentes áreas curriculares, foram definidos objetivos com base nas Aprendizagens Essenciais (AE). A monitorização foi realizada através do preenchimento de grelhas semanais, recorrendo à escala de Likert, numerada de 1 a 5, com base em indicadores de desempenho previamente estabelecidos. A avaliação incluiu o cálculo da moda e da média por semana e no final das cinco semanas de intervenção (Anexo C). O número de registos variou em função dos conteúdos abordados, do tempo dedicado a cada componente e de ausências pontuais de alguns alunos, que influenciaram os resultados obtidos.

No que respeita à componente de Português, o desempenho global foi positivo, com a moda semanal maioritariamente no Nível 5, excetuando a semana de 19 a 23 de maio (Nível 4), devido à dificuldade demonstrada nos conteúdos abordados. A média final situou-se no Nível 4 (4,4). Em Matemática, não se registaram níveis 1 e 2 e os resultados revelaram um desempenho consistente, influenciado pela utilização de atividades lúdicas. As médias oscilaram entre 4,3 e 4,8, sendo a final de 4,5. Por sua vez, em Estudo do Meio observou-se uma evolução significativa. A moda semanal passou do Nível 2 para o Nível 5 e a média final foi de 4,0, refletindo um aumento da motivação dos alunos.

Os alunos não tinham contacto com a maioria das áreas de Educação Artística pelo que a sua implementação teve de ocorrer de forma gradual. Apesar de não terem sido

trabalhadas com a frequência desejada, os alunos referiram que as demais contribuíram significativamente para enriquecer a sua aprendizagem.

Na componente de Teatro, observaram-se oscilações no desempenho, com médias entre 3,6 e 4,4. A média final foi 3,9, e a moda manteve-se no Nível 5. Em Artes Visuais, destacou-se a consistência no Nível 5 como moda semanal e uma média final de 4,3. Música e Educação Física foram lecionadas de forma pontual, mas registaram desempenhos muito positivos, com médias finais de 5,0 e 4,9, respetivamente.

Em síntese, os dados revelam um progresso, apoiado numa diversidade de estratégias pedagógicas e experiências significativas.

À semelhança das aprendizagens dos alunos, também os objetivos do PI foram monitorizados e avaliados por meio de observação direta e do preenchimento de grelhas semanais. A análise posterior desses dados permitiu determinar a taxa de sucesso associada a cada objetivo (Anexo D).

Relativamente ao primeiro objetivo, todos os indicadores registaram uma taxa de sucesso positiva, entre 68,6% e 87,5%. A principal dificuldade observada foi a atenção dispersa, que interferiu na aplicação correta das instruções. Apesar de compreenderem os discursos orais das professoras estagiárias, os alunos revelaram dificuldades na sua reprodução, evidenciando fragilidades na escuta ativa. Nos indicadores do PI, a taxa de sucesso ronda os 80%, o que indica que, na maioria dos casos, os alunos conseguiam extrair informação essencial e responder adequadamente, embora subsistissem casos que exigiam acompanhamento individualizado.

Quanto ao segundo objetivo, os resultados foram igualmente positivos. A taxa de sucesso nas atividades didáticas variou entre 80,8% e 100%, sugerindo que, apesar do número reduzido de tarefas, a intervenção foi eficaz. Nos indicadores do PI, a taxa situou-se entre 80,2% e 90%, sendo a resposta a questões sobre textos lidos o aspeto mais bem-sucedido.

No terceiro objetivo, os resultados mantiveram-se favoráveis. As atividades didáticas apresentaram taxas entre 80% e 93,3%, enquanto os indicadores do PI variaram entre 74,5% e 82,2%. A maioria dos alunos demonstrou competências sólidas de trabalho em grupo, embora alguns casos de interação menos eficaz tenham sido identificados. Estas situações, contudo, não comprometem a média geral da turma.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

O presente capítulo expõe uma síntese descritiva da intervenção educativa decorrida no 2.º CEB, no âmbito da UC de PES II, em duas turmas de 6.º ano de escolaridade.

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

### **2.1.1. A instituição**

A intervenção foi realizada numa escola pública, com oferta formativa do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, situada na grande Lisboa. É uma escola ao abrigo do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo que englobava um número considerável de alunos em risco de vulnerabilidade social.

A missão deste agrupamento de escolas consiste em proporcionar aos alunos “(...) experiências de aprendizagem que lhes permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal (...)” (PEA, 2021, p. 6), contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade. Os valores da instituição baseiam-se no rigor, exigência, respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação e qualidade.

### **2.1.2. As turmas**

A prática pedagógica em PES II no 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, designadamente o 6.ºA e o 6.ºB.

A turma 6.ºA era composta por 24 alunos, dos quais 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades entre os 10 e os 14 anos. Este grupo destacava-se pela sua diversidade cultural, integrando alunos de 11 nacionalidades distintas: Portugal (9), Brasil (3), Rússia (3), Ucrânia (2), Cabo Verde (1), Guiné-Bissau (1), Iraque (1), Paquistão (1), China (1), Angola (1) e Nepal (1).

Em consequência dessa heterogeneidade, sete alunos estavam matriculados em Português Língua Não Materna (PLNM), e dois dispunham de Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Foi ainda identificado um caso de absentismo escolar severo, que culminou na retenção por faltas e consequente transferência de escola durante o período de intervenção.

No que respeita ao desempenho escolar, a PC referiu que os alunos, este ano letivo, evidenciavam uma postura generalizada de desmotivação, imaturidade e falta de concentração. Ainda assim, caracterizou o grupo como sendo composto por alunos bem formados e respeitadores.

A turma 6.ºB, por sua vez, era constituída por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. A maioria dos discentes era de nacionalidade portuguesa, com exceção de um aluno proveniente de Angola.

Aproximadamente um terço da turma beneficiava de diferentes tipos de apoio, quer de natureza social, quer pedagógica. No âmbito social, destacava-se a colaboração da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. No domínio pedagógico, os alunos tinham acesso a serviços especializados, como terapia da fala, apoio psicológico e acompanhamento em psicomotricidade. Esta turma integrava ainda dois alunos com Programa Educativo Individual (PEI) e três com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Em termos comportamentais, tratava-se de uma turma com dificuldades ao nível da pontualidade e da assiduidade, sendo frequente o registo de suspensões e ocorrências disciplinares. Por vezes, observavam-se comportamentos desestabilizadores e atitudes maliciosas entre os alunos.

### 2.1.3. A ação pedagógica da PC

As disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, em ambas as turmas, eram lecionadas pela mesma docente. A prática pedagógica adotada caracterizava-se por uma abordagem predominantemente expositiva, complementada pontualmente com a projeção de vídeos e a realização de trabalhos em pares.

A docente afirmou ter alterado o seu método de avaliação no presente ano letivo, passando a integrar regularmente questões-aula como instrumento sumativo. Esta estratégia exigia dos alunos um estudo frequente e sistemático, o que se refletiu na melhoria dos resultados obtidos nesse instrumento. Em contraste, nas fichas de avaliação, os resultados revelavam-se significativamente inferiores, evidenciando dificuldades na consolidação das aprendizagens a médio e longo prazo.

A diferenciação pedagógica era praticada, sobretudo, em momentos de avaliação sumativa, através da adaptação do grau de dificuldade dos exercícios. Ainda assim, a docente reconhecia que não dispunha de tempo nem de recursos suficientes para prestar um acompanhamento individualizado aos alunos com maiores dificuldades durante as aulas.

## **2.2. Problemática e objetivos de intervenção**

A partir da aplicação de diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, entrevista à PC, conversas informais e notas de campo, foi possível identificar, de forma sistemática, tanto as potencialidades como as fragilidades dos alunos. Com base nessa análise, definiu-se a seguinte problemática: *“O trabalho de grupo como estratégia de promoção da comunicação em Matemática e Ciências Naturais no 6.º ano de escolaridade.”*

Em conformidade com esta problemática, foram delineados dois objetivos gerais para a intervenção: (i) desenvolver a comunicação matemática e científica e (ii) promover a capacidade de argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.

## **2.3. Estratégias gerais de intervenção e atividades implementadas**

O plano de ação teve como objetivo valorizar as potencialidades da turma e colmatar as suas fragilidades. Apesar do reconhecimento do trabalho da PC, identificou-se a necessidade de implementar mudanças, nomeadamente a descentralização do papel do professor. Assim, definiram-se estratégias gerais de intervenção (Anexo E) previstas para cada disciplina e ao nível das competências sociais.

No âmbito da disciplina de Matemática, foram privilegiadas atividades de carácter exploratório, com recurso a materiais manipuláveis, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e aproximando os conteúdos da realidade dos alunos. O trabalho em grupo promoveu a partilha de raciocínios e estratégias, sendo complementado por momentos de discussão no final de cada tarefa, visando a consolidação coletiva das

aprendizagens. Manteve-se ainda o projeto “Problema do Mês”, com a resolução de um desafio em dez minutos, no início de cada mês.

Em Ciências Naturais, foi implementada a dinâmica das “Curiosidades diárias”, promovendo o envolvimento dos alunos. Utilizaram-se metodologias ativas como Atividades Baseadas na Resolução de Problemas (ABRP), pesquisas orientadas e Atividades Laboratoriais (AL), fomentando a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento. Também nesta disciplina foram promovidas partilhas e pequenas discussões em grupo. De forma pontual, integrou-se a exposição direta, com recurso a apresentações *Canva* e exercícios dos manuais, assegurando a continuidade da prática pedagógica da PC.

## **2.4. Avaliação e regulação**

Com o intuito de analisar de forma criteriosa a prestação dos alunos, foram preenchidas grelhas semanais, recorrendo à escala de Likert, numerada de 1 a 5. Estas grelhas incluíam indicadores de desempenho delineados para avaliar a aprendizagem dos conteúdos em cada disciplina, bem como os objetivos definidos do PI.

A avaliação final das aprendizagens (Anexo F) baseou-se na análise dos indicadores de desempenho associados aos conteúdos lecionados, considerando a média, moda e os níveis mínimo e máximo obtidos. O número de registos variou consoante os conteúdos e a duração da sua consolidação, sendo os resultados pontualmente influenciados por ausências de alguns alunos.

Na disciplina de Matemática, observaram-se diferenças de desempenho entre as turmas A e B. No 6.ºA, o melhor resultado foi obtido no tema "Área do Círculo", enquanto no 6.ºB destacou-se o conteúdo "Polígonos", o que evidenciou o impacto da motivação dos alunos. Curiosamente, o conteúdo com melhor desempenho numa turma correspondeu ao de menor aproveitamento na outra.

Apesar de pequenas adaptações metodológicas, as atividades propostas foram semelhantes. Ambas as turmas apresentaram, na maioria, os níveis 4 e 5 como moda, sendo o 6.ºB consistentemente superior. As médias no 6.ºA variaram entre 3,2 e 4,2 e no 6.ºB, entre 3,6 e 4,1. Esta última turma registou ainda menos ocorrências nos níveis 1 e 2.

As fichas de avaliação confirmaram estas tendências, com médias de 67,6% (6.ºA) e 71,5% (6.ºB), tendo-se registado apenas duas classificações inferiores a 50% em cada turma.

Na disciplina de Ciências Naturais, a turma A apresentou melhor desempenho do que a turma B. A moda dos resultados da primeira turma situou-se maioritariamente no nível 5, enquanto no 6.ºB fixou-se no nível 4.

No 6.ºA, as médias variaram entre 3,6 e 4,4, destacando-se o conteúdo "Trocas entre as plantas e o meio", apesar do menor número de indicadores de desempenho avaliados. Verificou-se alguma heterogeneidade na avaliação, com níveis entre 2 e 5 e uma presença significativa do nível 2, sugerindo dificuldades pontuais.

Já no 6.ºB, as médias oscilaram entre 3,3 e 3,7, sendo o "Sistema Urinário e Pele" o conteúdo com melhor desempenho. Apesar de bons resultados nos "Sistemas Reprodutores", registou-se o nível 1 como mínimo, apontando desafios para alguns alunos. A distribuição dos resultados foi mais homogénea nesta turma.

À semelhança das aprendizagens dos alunos, também os objetivos do PI foram monitorizados e avaliados por meio de observação direta e do preenchimento de grelhas semanais. A análise posterior desses dados permitiu determinar a taxa de sucesso associada a cada objetivo (Anexo G).

Relativamente ao primeiro objetivo, as atividades didáticas registaram taxas de sucesso entre 65,02% e 82,86%, evidenciando um desempenho globalmente positivo. No entanto, muitos alunos revelaram dificuldades em explicar o raciocínio e as estratégias usadas. Nos indicadores do PI, a taxa variou entre 65,21% e 74,86%, sendo a mobilização de conceitos matemáticos o maior desafio. Por outro lado, a coerência e concisão, do discurso superaram os 74%.

Quanto ao segundo objetivo, as taxas de sucesso foram também positivas, variando entre 61,67% e 81,12% nas atividades didáticas. A justificação dos argumentos foi a principal dificuldade, com discursos curtos e pouco desenvolvidos. Apesar disso, observou-se bom desenvolvimento da escuta ativa e respeito por opiniões diferentes. Nos indicadores do PI, os valores oscilaram entre 64,03% e 75,34%, destacando-se a inclusão dos diversos elementos nas atividades, embora a argumentação continuasse como principal fragilidade.

### 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Esta secção apresenta uma análise crítica, reflexiva e fundamentada dos dois contextos de estágio realizados no 1.º e no 2.º CEB. A comparação incide sobre quatro dimensões: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

### **3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos**

O ensino e a aprendizagem no Ensino Básico português são orientados por referenciais normativos que reconhecem as diferentes fases do desenvolvimento das crianças e jovens, destacando-se, entre outros, as AE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Neste sentido, os objetivos delineados nos PI de ambos os ciclos, articulavam-se com os documentos referidos, visando assegurar uma resposta adequada não só às exigências curriculares como ao desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

A ação educativa em 1.º CEB, de acordo com Martins et al. (2017), deve privilegiar a aquisição e consolidação de competências basilares, como a leitura e compreensão de textos, a produção escrita com clareza, coerência e correção, bem como a realização de operações matemáticas elementares. Já em 2.º CEB, os mesmos autores referem que as exigências se intensificam, sendo esperado que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, resolvam problemas mais complexos e mobilizem conhecimentos em contextos cada vez mais abstratos.

Considerando estes aspetos, a turma de 3.º ano revelou-se globalmente alinhada com as competências esperadas a nível cognitivo e, por vezes, emocional. As turmas de 6.º ano, embora afetadas por um contexto socioeconómico mais desfavorecido, evidente nos documentos disponibilizados pela PC, demonstraram segurança emocional, mas dificuldades no domínio cognitivo.

Posto isto, apesar das diferenças, inerentes a cada etapa do crescimento, era expectável encontrar maior respeito, colaboração e autonomia nos grupos. As competências sociais mostraram-se pouco desenvolvidas em ambos os ciclos, assim como

o domínio cognitivo no 6.º ano. Nesse sentido, os projetos implementados procuraram minimizar essas lacunas, promovendo uma aprendizagem mais integrada e significativa.

### **3.2. Métodos de ensino/aprendizagem**

Conforme mencionado nas secções anteriores, as práticas pedagógicas implementadas pelos PC revelaram-se bastante distintas. No 1.º CEB, privilegiava-se uma abordagem centrada no aluno, com frequentes oportunidades de participação, sobretudo através da partilha de ideias. Em contraste, no 2.º CEB, predominava uma metodologia de carácter expositivo, menos centrada na experimentação e na interação dos alunos com o conhecimento. Perante estas realidades, a minha intervenção teve de ser ajustada a cada contexto, procurando promover experiências de aprendizagem significativas.

Com a turma do 3.º ano, dada a flexibilidade e abertura demonstradas pelo PC, tive a oportunidade de concretizar muitas das propostas pedagógicas que havia idealizado ao longo do meu percurso académico. Foram promovidas dinâmicas de trabalho em grupo, com partilhas frequentes de *feedback* construtivo. Implementei atividades lúdico-pedagógicas, como jogos didáticos de matemática (ex.: bingo, *stop*, simulações de compras), confeção de bolos com receitas diversas e atividades de ‘caça aos erros’ em palavras e problemas. Destaco ainda os debates, a construção de objetos tridimensionais, a exploração de laboratórios gramaticais e o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre o “dinheiro”, com o objetivo de promover a consciência e responsabilidade financeira.

Importa ainda salientar a importância atribuída às aulas fora da sala, nomeadamente numa varanda exterior, onde se realizaram experiências educativas em contacto com o meio envolvente.

Reconheço que a receptividade e envolvimento dos alunos foram determinantes para o sucesso das dinâmicas implementadas, as quais, por terem sido cuidadosamente preparadas, potenciaram aprendizagens efetivas, com os alunos a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste contexto, optei por não recorrer ao manual, privilegiando propostas pedagógicas mais motivadoras, que permitissem aos alunos adquirir e consolidar os conteúdos curriculares de forma mais significativa.

No final da PES, foi notório algum cansaço e agitação por parte dos alunos, possivelmente relacionado com a intensidade das atividades e a fase final do ano letivo. Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância de equilibrar momentos de maior exigência com outros mais tranquilos, que favoreçam a autorregulação e o bem-estar. Esta aprendizagem será tida em conta na minha futura prática docente.

No 6.º ano de escolaridade, privilegiou-se, inicialmente, o método expositivo, por forma a dar continuidade às rotinas já estabelecidas. No entanto, integraram-se progressivamente atividades centradas na exploração e experimentação.

Na disciplina de Matemática, foram dinamizadas atividades de medição, incentivando os alunos a descobrir autonomamente as fórmulas. No estudo das figuras geométricas, exploraram-se diferenças entre perímetro e área, bem como regularidade e concavidade, com recurso a guiões orientadores e momentos de discussão em grande grupo. Por sua vez, em Ciências Naturais, implementaram-se metodologias ativas, com destaque para as ABRP e, pontualmente, uma AL. Ambas se revelaram eficazes, como comprovado pelos resultados da avaliação formativa e sumativa.

Apesar da maior segmentação disciplinar e da pressão para cumprir o planeamento no 2.º CEB, considero que, em ambos os ciclos, as práticas pedagógicas foram ajustadas aos contextos. No 3.º ano, a aprendizagem decorreu com metodologias ativas. No 6.º ano, embora a abordagem inicial fosse expositiva, foi progressivamente substituída por práticas mais interativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada com uma pedagogia contemporânea.

### **3.3. Relação pedagógica**

A relação entre professor e aluno, sustentada por uma comunicação eficaz e um ambiente respeitoso, é essencial no contexto educativo (Aniceto, 2023). Esta interação, segundo a mesma autora, favorece o desenvolvimento intelectual, emocional e físico dos alunos, sendo decisiva para o sucesso escolar e pessoal. Considerando este um dos pilares da minha prática, procurei manter uma relação pedagógica de proximidade e afeto com todos os alunos, independentemente do ciclo.

No contexto do 1.º CEB, atentando a faixa etária e as características próprias da personalidade dos alunos, senti que foi mais fácil integrar-me, ser ouvida e respeitada,

assumindo também, sempre que necessário, uma postura mais maternal. Esta necessidade de proximidade emocional revelou-se mais frequente entre as meninas.

Destaco também o papel da monodocência que, pela carga horária contínua com o mesmo grupo, facilitou a criação de laços. A rotina semiestruturada, as atividades lúdicas, assembleias de turma, trabalhos cooperativos e partilhas regulares contribuíram para a motivação e o fortalecimento da relação pedagógica.

Já no 2.º CEB, a faixa etária dos alunos, o contexto social e a metodologia mais expositiva sugerida constituíram, numa fase inicial, um desafio à construção dessa relação. A postura dos grupos exigia maior firmeza e contenção na expressão, visando corrigir atitudes desajustadas. Além disso, a pluridocência limitava o tempo de contacto, raramente ultrapassando os 100 minutos diários.

Todavia, após este início mais conturbado, as dinâmicas de grupo e, sobretudo, as atividades exploratórias revelaram-se fundamentais. Estas não só fortaleceram a relação entre pares, como também permitiram o desenvolvimento de uma maior proximidade entre professora e alunos.

Em conclusão, considero que promovi uma comunicação aberta e respeitosa, construindo em ambos os contextos um ambiente seguro e motivador. Esta relação foi determinante para o envolvimento dos alunos e para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

### **3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**

Avaliar é “um processo pedagógico que se destina a apoiar as aprendizagens” (Fernandes, 2022, p. 14). Para que essa função se concretizasse de forma eficaz, foi imprescindível a definição de instrumentos e critérios orientadores. Como destaca Silva (2005) “não se pode avaliar tudo, importa decidir, antes de desencadear a acção [*sic*], o que se vai querer saber, como recolher e registar essa informação, quem analisa e quando” (p. 3).

Em ambos os ciclos de ensino, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos foram amplamente influenciados

pelas práticas dos PC. Apesar da valorização da avaliação formativa e contínua, no 2.º CEB observou-se maior exigência na aplicação sistemática da avaliação sumativa, com uso frequente de instrumentos como questões-aula e fichas de avaliação.

Ao refletir sobre o impacto destes dois tipos de avaliação, percebo que, nas turmas de 6.º ano, os resultados obtidos através dos instrumentos formais assumiam um peso maior do que o próprio processo de construção do conhecimento. Neste sentido, Barreira et al. (2006) destacam a avaliação formativa como positiva por ter um carácter processual, permitindo ajustes que promovam o sucesso dos alunos em várias competências, para além da cognitiva.

Já no 3.º ano, privilegiaram-se exclusivamente momentos de avaliação formativa, através da observação direta, análise dos diários de bordo e grelhas em *Excel*. Adicionalmente, e como sublinha Fernandes (2022), a avaliação e o feedback são processos inseparáveis, pelo que o feedback construtivo foi utilizado de forma regular em ambos os ciclos. Esta prática foi essencial para orientar os alunos quanto ao seu desempenho, contribuindo para o seu progresso e para uma perceção mais positiva da avaliação.

Por fim, no que respeita à regulação dos comportamentos sociais, registaram-se diferenças significativas entre os dois contextos. No 1.º CEB, observou-se uma turma coesa, com alunos que demonstravam entreajuda e poucos conflitos. Quando surgiam desentendimentos, os envolvidos adotavam geralmente uma postura mais reservada. Ainda assim, o comportamento em sala de aula, adequado à faixa etária, exigia a implementação de estratégias moderadoras, sobretudo face ao elevado nível de ruído e às intervenções fora da vez.

Já no 2.º CEB, os alunos revelavam, de forma geral, um comportamento adequado, sendo raras as situações que exigiam chamadas de atenção constantes. Contudo, considerando o contexto socioeconómico da turma, descrito em documentos fornecidos pela PC, tornou-se evidente a necessidade de mediação adulta na gestão de conflitos interpessoais, pois os alunos manifestavam dificuldades em resolver autonomamente os atritos com os colegas.

## PARTE II

| | " | | "

# 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

|''''|''

A presente secção do relatório destina-se à definição e apresentação do estudo desenvolvido no contexto da PES II realizado com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Para isso, 12 alunos disponibilizaram-se a participar num estudo, cujo objetivo geral é *investigar de que forma a abordagem inspirada nas Cem Linguagens potencia a expressão individual dos alunos*.

É amplamente reconhecido que cada criança possui características singulares que se refletem em vocações distintas, tanto na forma como compreende o mundo que a rodeia como na maneira como se expressa (Malaguzzi, 2016). Esses fatores, aliados ao contexto social e cultural em que está inserida e à relação que estabelece com os outros (Vygotsky, 2007), originam diferentes predisposições face às componentes do currículo.

Ao longo do período inicial de observação, constatei que, como era de esperar, os alunos demonstravam maior interesse e motivação em determinadas atividades, revelando preferência por algumas áreas. No entanto, essas atividades eram pouco exploradas pelo PC, cuja prática pedagógica, embora abrangente ao nível dos conteúdos, priorizava a *linguagem* oral. Essa abordagem condicionava a participação de alguns alunos, dificultando o seu envolvimento e o reconhecimento de outras potencialidades, inclusive desconhecidas, como a expressão através do teatro ou da música.

Adicionalmente, dada a ausência de trabalhos em grupo durante a primeira semana de observação, considerou-se essencial, ainda nesta fase inicial e antes de avançar para a intervenção, ouvir os alunos sobre esta questão. Quando questionados, os discentes afirmaram: “nós só fazemos dois a dois ou três a três, não fazemos muito com quatro ou mais pessoas, só às vezes em artes” e “quando somos mais ou ficamos com pessoas que não são tão próximas de nós, as coisas não correm bem” (Anexo H), evidenciando ser este um domínio prioritário a promover.

Dado o supramencionado, surgiu não só o interesse em promover práticas que valorizassem as diferentes formas de expressão, mas também, que permitissem desenvolver competências cooperativas, com vista a estimular áreas menos trabalhadas e, igualmente, consolidar e expandir outras em que os alunos já evidenciavam aptidões.

Para além de o tema escolhido se relacionar com as necessidades identificadas no grupo, este vai ao encontro dos meus interesses e inquietações enquanto futura profissional na área da educação. Neste sentido, Sousa e Baptista (2011) salientam que

“a seleção do campo e do tema específico da investigação deve resultar de uma forte motivação pessoal” (p. 19), reforçando a importância do envolvimento pessoal e intencional no processo investigativo.

Após a definição do objetivo geral, estabeleceram-se três questões de investigação com a finalidade de orientar o processo:

- (i) De que forma a *linguagem* preferida pelos alunos contribui na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento?
- (ii) A abordagem das *Cem Linguagens* contribui para o desenvolvimento de autonomia e de autoestima nos alunos?
- (iii) De que forma a escuta ativa contribui para o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo entre os alunos?

Adicionalmente, foram delineados três objetivos específicos para auxiliar na fundamentação da análise dos dados recolhidos:

- (i) Identificar as *linguagens* preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas *linguagens* na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento;
- (ii) Compreender os contributos da abordagem inspirada nas *Cem Linguagens* na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos;
- (iii) Compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo.

Importa salientar que o presente estudo assume um carácter marcadamente subjetivo. Embora Malaguzzi (1999; 2016) defenda a existência das *Cem Linguagens* e aborde algumas delas de forma geral, não apresenta uma definição rigorosa ou sistematizada. Essa organização foi, por isso, realizada por mim, com base na análise dos dados recolhidos e sustentada em literatura. Além disso, a avaliação assenta essencialmente em processos de observação, incorporando a minha perspetiva enquanto investigadora.

Em suma, pretende-se, com este estudo, não só responder às questões formuladas, mas também contribuir para uma prática pedagógica mais ativa, inclusiva e equitativa, onde a diversidade de formas de expressão é reconhecida e valorizada através da abordagem inspirada nas *Cem Linguagens*.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo serão abordados os principais conceitos e teorias que sustentam o estudo sobre o impacto da abordagem das *Cem Linguagens* na expressão individual dos alunos.

## **2.1. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia**

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia constitui uma filosofia educativa que emergiu no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, numa pequena cidade situada no norte de Itália. Loris Malaguzzi, pedagogo e psicólogo italiano, ao reconhecer a necessidade de reconstrução social educativa, numa comunidade marcada pelo impacto da guerra, impulsionou e sistematizou esta abordagem, sustentada na sua convicção do vasto potencial de desenvolvimento e criatividade das crianças (Edwards et al., 2016).

Segundo os mesmos autores, esta abordagem pedagógica baseia-se numa união de pressupostos e perspetivas de quatro importantes convenções: as vertentes europeia e americana da educação progressista, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio-construtivistas de Vygotsky, as políticas de reforma italianas pós-guerra e a filosofia europeia pós-moderna.

Esta abordagem pedagógica distingue-se por defender uma visão da criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-a como um sujeito dotado de competências, curiosidade e múltiplas potencialidades. Assim, Edwards et al. (2016) reforçam a ideia de que os alunos possuem não só capacidades inatas para aprender, mas também o direito de participar ativamente na construção do seu conhecimento. Segundo Lino (2013), a criança é idealizada como um ser com direitos, um aprendiz ativo e capaz de formular e testar, de forma contínua, teorias sobre si mesma e sobre o meio que a envolve.

Contrariamente ao que se verifica nas abordagens educativas tradicionais, em Reggio Emilia, os educadores e professores, segundo Edwards et al. (2016) desempenham um papel de: (i) coconstrutores [*sic*] de conhecimento; (ii) criadores do ambiente como terceiro educador; (iii) promotores de partilhas; (iv) apoiantes da criança competente; (v) documentadores e pesquisadores; (vi) parceiros dos pais e (vii) provocadores e negociadores de significado. Um professor tem, portanto, o dever de acompanhar e documentar o percurso dos seus alunos, sem impor o conhecimento, mas sim,

proporcionando contextos ricos, estimulantes e que incentivem à reflexão, expressão e diálogo.

A escuta assume-se, nesta abordagem, como princípio ético e metodológico imprescindível para a construção colaborativa de conhecimento, tanto nos adultos, como nas crianças. Esta é uma atitude ativa, empática e recetível à multiplicidade de formas de comunicação e interpretação do mundo. Rinaldi (2016) reforça esta ideia referindo que a escuta é “sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos (...) deve reconhecer muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e comunicar” (p.236). Inspirada nas ideologias de Malaguzzi, esta pedagogia entende o ato de ouvir como um processo contínuo de descoberta, interpretação e diálogo, onde o aluno e o professor constroem conhecimentos de forma colaborativa e reflexiva.

Outro pilar fundamental da abordagem é o envolvimento ativo da comunidade. Spaggiari, afirma em entrevista com Gandini (2016) que a educação é uma tarefa demasiado complexa para ser assumida apenas pelas instituições escolares. Neste contexto, Malaguzzi (2016) defende uma responsabilidade partilhada, cooperativa, colaborativa e coordenada, entre educadores, professores, famílias, técnicos e restantes elementos da sociedade. Também Lino (2013) destaca que a aprendizagem deve ocorrer forma partilhada entre escola e famílias, sendo um processo em que todos aprendem uns com os outros.

Neste movimento, que emerge em Reggio Emilia, o espaço é considerado um elemento pedagógico ativo, frequentemente referido como o *terceiro educador*. Este é intencionalmente concebido para estimular a investigação e a experimentação, disponibilizando diversos materiais. Em entrevista com Gandini (2016), Vecchi refere que o *atelier* serve dois propósitos, “é um espaço que possibilita às crianças encontrar contextos interessantes e atraentes, onde elas podem explorar diversos materiais, assim como técnicas que tenham possibilidades expressivas e combinatórias” (p.301) e, por outro lado, visa ainda, auxiliar os adultos na compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos.

Esta filosofia educativa prioriza o direito de cada criança a uma educação de qualidade, onde a sua identidade, ritmos e formas de expressão são respeitados. É a partir

desta visão de uma criança múltipla e criativa que se desenvolve o conceito das *Cem Linguagens da Criança*, que será explorado na secção seguinte.

## 2.2. A abordagem das *Cem Linguagens*

O conceito de *Cem Linguagens da Criança*<sup>1</sup> surge como metáfora que representa as diversas formas pelas quais as crianças são capazes de compreender e expressar-se (Pereira, 2021).

Para Malaguzzi (2016) era imperativo haver uma rutura das práticas educativas tradicionais uma vez que estas restringiam o potencial das crianças, centrando-se quase exclusivamente na expressão através da *linguagem* oral e escrita. Para o autor, era prioritário as escolas incorporarem “maneiras de viver em conjunto, de intensificar relações entre os três protagonistas centrais, de garantir atenção total aos problemas da educação e de tornar a participação e a pesquisa mais ativas” (Malaguzzi, 2016, p.59).

Nesta perspetiva, emerge a abordagem em questão que visa promover as interações sociais e o desenvolvimento intelectual através do incentivo à exploração e à expressão, por meio de *múltiplas linguagens*. Estas incluem as dimensões expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional (Reggio Children, 2010, citado por Edwards et al., 2016).

Um dos alicerces das *Cem Linguagens* é a integração de uma escuta ativa, afetuosa, atenta e respeitosa, tanto por parte dos adultos quanto dos pares (Vecchi, 2017). Escutar, como referido no subcapítulo anterior, exige a ativação de todos os sentidos e ao fazê-lo, constroem-se relações significativas, identificam-se e valorizam-se as múltiplas formas de expressão que cada individuo utiliza para comunicar. Neste sentido, quanto mais sistemática for a implementação desta estratégia, mais ricos serão os processos de experimentação, exploração, significação e aprendizagem das crianças (Pereira, 2021).

---

<sup>1</sup> A criança é feita de cem. // A criança tem cem mãos cem pensamentos // cem modos de pensar de jogar e de falar. // Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. // Cem alegrias para cantar e compreender. // Cem mundos para descobrir. // Cem mundos para inventar. // Cem mundos para sonhar. // A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove. (...) Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. // A criança diz: ao contrário, as cem existem.” Poema *As Cem Linguagens da Criança*, Malaguzzi (1997)

Importa salientar ainda que, o investimento numa base sólida da integração de metodologias ativas nas práticas pedagógicas docentes, segundo esta abordagem, não é suficiente para assegurar o sucesso dos alunos. Entre inúmeros fatores decisivos, constata-se a organização curricular que, por ser maioritariamente fragmentada nas pedagogias contemporâneas, compromete a construção de conhecimento integrado nas diferentes áreas. Vecchi (2010) citada em Cooper (2016) corrobora esta afirmação sublinhando que “uma cultura educacional que separa as disciplinas perde muito do significado de união das coisas” (p.298).

À luz destas ideologias, as *Cem Linguagens* defendem uma narrativa de interdisciplinaridade através, por exemplo, de trabalhos por projetos. Estas dinâmicas oferecem aos alunos a possibilidade de explorar áreas do seu interesse, recorrendo a diversas *linguagens* como meios para a construção de conhecimento, resultando em aprendizagens significativas. Paralelamente, esta estratégia contribui para o desenvolvimento de competências sociais fundamentais, como o respeito pelas ideias dos outros, a cooperação, a colaboração e a capacidade de argumentar pontos de vista de forma construtiva (Edwards et al., 2016).

Na visão de Malaguzzi, e em concordância com o supracitado, nos primeiros anos de escolaridade, é ainda fundamental, promover a aquisição de diversas competências que facilitem a integração das crianças na sociedade, entre elas destaca-se a capacidade de trabalhar em grupo. Em entrevista com Gandini (2016), Malaguzzi sublinha a importância das relações de cooperação entre crianças, referindo que estas possibilitam a partilha de ideias, o reconhecimento de que cada indivíduo tem um ponto de vista único, bem como a perceção de que os confrontos se podem solucionar através de negociação e diálogo. Ademais, é salientado que este tipo de interação contribui significativamente para o desenvolvimento ético dos alunos. Loris Malaguzzi realça ainda que, proporcionar momentos de trabalho em grupo deve ser uma prioridade, uma vez que as crianças, sentem-se inseridas num “laboratório transformativo” (p.83), onde aprendem e desenvolvem-se em conjunto.

Por se incorporar no modelo pedagógico de Reggio Emilia, espera-se então que o professor adquira uma postura de observador, documentador e facilitador. Em entrevista com Gandini (2016), Malaguzzi refere que o papel central dos adultos é ativar,

preferencialmente, de forma indireta, “as competências de criação de significado nas crianças como a base de toda a aprendizagem” (p.71). O mesmo autor defende ainda a adoção de uma postura atenta às escolhas, ações e comportamentos dos alunos pois, na maioria das vezes, através delas, verificam-se os seus interesses, pré-disposições e motivações.

Deste ponto de vista, a abordagem das *Cem Linguagens* revela-se enriquecedora por promover uma pedagogia focada na escuta, na participação e no reconhecimento da pluralidade, onde cada criança é protagonista da sua própria aprendizagem.

### 2.3. Teoria das Inteligências Múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) foi proposta pelo psicólogo Howard Gardner, em 1983, como crítica aos testes de Quociente de Inteligência desenvolvidos por Alfred Binet. Para Gardner, a inteligência de um indivíduo não se restringe às dimensões linguística e lógico-matemática, pois existem diferentes formas de inteligência, sendo todas elas igualmente válidas e necessárias para a compreensão do mundo (Souza & Sitko, 2022). Assim, o autor define inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo” (Gardner, 2005, p.21).

Ao longo da sua investigação, Gardner identificou oito tipos de inteligência, sistematizados por Gama (2014) da seguinte forma: (i) **linguística**, sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras; (ii) **lógico-matemática**, pré-disposição para padrões, experimentação, manipulação de objetos ou símbolos, sistematização e raciocínio; (iii) **espacial**, capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa; (iv) **musical**, habilidade para apreciar, compor ou reproduzir sons, música e ritmos; (v) **cinestésica**, pré-disposição para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo; (vi) **interpessoal**, capacidade de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos e motivações de outras pessoas; (vii) **intrapessoal**, habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, necessidades, sonhos

e ideias e (viii) **naturalista**, sensibilidade para reconhecer a flora e a fauna, atuando produtivamente no mundo natural.

Os seres humanos, segundo Howard Gardner (2005), possuem diferentes níveis de desenvolvimento em cada uma das inteligências, bem como, distintas formas de as combinar e organizar, o que origina uma variedade infinita de competências intelectuais. Para além disso, apesar de considerar que as inteligências apresentam uma certa autonomia, este psicólogo, enfatiza que raramente atuam de forma completamente isolada (Gama, 2014).

Esta visão pluralista da mente humana sugere que é urgente adotar práticas pedagógicas diversificadas, que respeitem as particularidades de cada indivíduo e estimulem as suas diferentes potencialidades (Albino & Barros, 2021).

No que diz respeito à avaliação, Gardner destaca a importância de processos flexíveis e abrangentes. Embora reconheça o valor das avaliações quantitativas, critica o ênfase excessivo que as escolas tradicionais conferem a instrumentos como as fichas de avaliação sumativas. Para o autor, esse tipo de avaliação é limitativo, uma vez que não valoriza a diversidade de habilidades dos alunos. A avaliação deve ser um processo que destaca tanto o trabalho individual como o coletivo, favorecendo momentos de reflexão e interação entre todos os envolvidos (Souza & Sitko, 2022).

## **2.4. A Diferenciação Pedagógica**

Em Portugal, as turmas são, habitualmente, organizadas por faixas etárias, contudo, ao compararmos duas crianças da mesma idade, constatamos diferenças evidentes em termos de altura, peso, personalidade, *hobbies* e interesses. Estas particularidades refletem-se não só ao nível do desenvolvimento, mas também nas suas necessidades e estilos de aprendizagem, tornando a heterogeneidade uma característica natural e inevitável em qualquer contexto escolar. Roldão (1999) relembra que é importante reconhecer que todos têm direito a uma educação de qualidade. Para isso, é necessário repensar e transformar a escola, de forma a construir um currículo que se adapte às diferenças de cada aluno, tornando o percurso escolar mais significativo e adequado às necessidades de todos.

Adicionalmente, também o Decreto-Lei 17/2016 corrobora esta prioridade, referindo que “o rigor e a exigência se constroem pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens” (p. 1123)

Dada a longevidade e alcance de resultados positivos destes princípios, seria expectável que os mesmos fossem aplicados de forma consistente pelos educadores e professores, mas de facto, tal não se verifica (cf, Civitillo et al., 2016; Prud’homme et al., 2005; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2016, citados por Freire, 2020). Esta realidade emerge, em grande parte, do desconhecimento da estratégia de diferenciação pedagógica, da escassez de recursos humanos ou da sua aplicação inadequada no contexto educativo (Freire, 2020).

Com vista ao esclarecimento deste conceito, Tomlinson (2008) define diferenciação pedagógica como “agitar um pouco as águas” (p.13) quanto ao que se vive em sala de aula, de modo que os alunos “disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir [sic] sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender (...) uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções” (p.13), garantindo que cada discente tenha oportunidade a uma aprendizagem eficaz.

Para garantir o sucesso dos seus alunos, um professor deve adaptar a sua prática às características individuais do grupo, seleccionando estratégias diversificadas que deem resposta às necessidades identificadas (Sá, 2001). Nesta linha de pensamento, Lopes (2012) enfatiza que só existe verdadeira igualdade de oportunidades quando não se é indiferente às diferenças. Note-se que quando se fala em proporcionar igualdade de oportunidades não significa oferecer a todos os estudantes os mesmos materiais, atividades ou horários, mas sim, reconhecer e respeitar as suas diferentes formas e ritmos de aprendizagem (Gomes, 2011). Numa escola que se pretende inclusiva, este cuidado é imprescindível, pois uma abordagem única e uniforme não conseguirá atender à diversidade presente no contexto escolar.

A pedagogia diferenciada é considerada por muitos autores, nomeadamente Niza (2000) um direito fundamental do aluno, enquadrando-a inclusivamente nos Direitos da Criança. Para que esta estratégia se concretize de forma justa, inclusiva e com qualidade, é crucial valorizar o contexto social e económico, bem como o nível de desenvolvimento

de cada aluno, dando usufruto às competências e saberes prévios que cada criança já apresenta.

## **2.5. Aplicação das teorias de Malaguzzi e Gardner na diferenciação pedagógica**

Ambos os autores são amplamente reconhecidos pela sua investigação e contributo na área da educação. As suas teorias têm sido implementadas em diversos países e territórios, sendo objeto de experimentação e, em alguns casos, de estudos específicos sobre a sua aplicação. No entanto, permanece ainda limitado o número de investigações que estabelecem uma correlação direta entre essas abordagens e os benefícios concretos que proporcionam no âmbito da diferenciação pedagógica.

Como sublinham Edwards et al. (2016), apesar de a abordagem pedagógica de *Reggio* ser conhecida internacionalmente, a mesma não é uma fórmula ou receita, pelo contrário, é algo que é construído pelo tempo, dedicação e adaptação aos sujeitos.

Rinaldi e Piccinini (2016) salientam que a abordagem das *Cem Linguagens* enaltece o “valor da pluralidade e do pluralismo, das diferenças e do diálogo entre as diferenças. Uma teoria que tem o pluralismo como premissa para todas as discussões sobre qualidade e democracia” (p. 352). Por sua vez, como referido anteriormente, também há já muitos anos, Gardner reconhecia que as práticas educativas tradicionais dificilmente atenderiam às especificidades cognitivas, emocionais e sociais de cada aluno.

Considerando o supracitado, as premissas de Malaguzzi e Gardner convergem ao defender que cada criança é um indivíduo singular, dotado de características, interesses e habilidades únicas (Edwards et al., 2016). Essa perspetiva exige que a sociedade reconceptualize a imagem da criança, reconhecendo-a como um ser intrinsecamente dotado de recursos e potencialidades (Lino, 2013).

A tarefa dos intervenientes que se envolvem no processo educativo é valorizar a expressão das diferenças e facilitar o diálogo e a negociação, através da partilha e confronto de ideias, reconhecendo tanto as características individuais como as diversas formas de *linguagem* (Rinaldi, 2004 citada por Lino, 2013). Assim, a compreensão, por parte do professor, das conceções associadas à abordagem das *cem linguagens*, bem como

à teoria das inteligências múltiplas, permite-lhe reconhecer que cada aluno apresenta diferentes aptidões e dificuldades no seu processo de aprendizagem. Perante esta diversidade em sala de aula, torna-se imperativa a aplicação de uma diferenciação pedagógica, ajustada às necessidades de cada discente e que vise promover um ensino equitativo e significativo que forme cidadãos críticos e conscientes.

### 3. METODOLOGIA

| | | | |

O presente capítulo expõe as metodologias adotadas em cada uma das etapas da investigação e encontra-se segmentado em: (i) natureza do estudo; (ii) caracterização dos participantes; (iii) técnicas e instrumentos de recolha de dados; (iv) plano de intervenção da investigação; (v) técnicas de análise de dados e (vi) princípios éticos do processo de investigação.

### **3.1. Natureza do estudo**

A presente investigação apresenta uma metodologia qualitativa, enquadrada no paradigma interpretativo, com um carácter exploratório. Embora existam alguns estudos sobre as potencialidades das *Cem Linguagens*, são ainda escassos os que articulam esta abordagem na promoção da diferenciação pedagógica em sala de aula, sobretudo em território nacional. Assim, a investigação insere-se na categoria de estudos exploratórios, uma vez que visa responder a questionamentos e compreender fenómenos educativos que carecem de aprofundamento, envolvendo os participantes num processo de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento (Lösch et al., 2023).

A pesquisa qualitativa destaca-se por valorizar a compreensão dos contextos com base na perspetiva dos próprios participantes, desenvolvendo-se em ambientes naturais e exigindo uma interpretação rigorosa dos dados recolhidos (Aspers & Corte, 2019). As metodologias deste tipo partilham algumas ideias-base fundamentais, como: complexidade, subjetividade, descoberta e lógica indutiva (Coutinho, 2011). Dados os argumentos, esta é considerada a metodologia mais adequada às Ciências Sociais por abordar a complexidade dos comportamentos humanos, que nem sempre podem ser representados por dados numéricos (Minayo, 2019 citada em Junior et al., 2021).

Ademais, uma das particularidades que a torna relevante para esta investigação, é a sua flexibilidade quanto à sequência de procedimentos a adotar ao longo do processo (Amado, 2014). O investigador parte do reconhecimento de que a realidade é dinâmica e mutável (Costa et al., 2021), permitindo ajustar a recolha de dados às particularidades do estudo e às necessidades dos participantes.

O presente estudo assume características de investigação-ação, dado que se rege por processos relacionais entre a investigação, a ação e a formação com vista a promoção de uma melhoria (Bartolomé, 1986; Lomax, 1990 citados por Coutinho, 2011), porém

não pode ser definido na sua totalidade como tal pois, dado o reduzido tempo de intervenção, não foi possível aplicar todas as etapas do processo sistemático e cíclico definido por Coutinho (2011).

### **3.2. Caracterização dos participantes**

A investigação foi desenvolvida no contexto de 1.º CEB, no âmbito da PES II. Embora a intervenção realizada no âmbito do estudo tenha sido concretizada com os 24 alunos da turma, a análise de dados incidiu apenas sobre um grupo de 12 alunos, dos quais 6 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

De modo a assegurar a heterogeneidade no que concerne às potencialidades nas diferentes *linguagens*, foi definido um grupo de participantes com base nas suas competências cognitivas e sociais. Estas foram identificadas a partir das classificações obtidas no segundo período, mas, sobretudo, através da observação das intervenções em contexto de sala de aula e das interações entre pares.

No que respeita ao apoio educativo, nenhum dos sujeitos estava abrangido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, porém, um dos alunos, à data da intervenção, encontrava-se em processo de avaliação diagnóstica com o objetivo de despistar uma eventual PEA.

Ao nível das aprendizagens e competências evidenciadas, os participantes demonstravam interesse pelos conteúdos, gosto pela leitura e uma curiosidade notória relativamente a temáticas atuais da sociedade, como o direito ao voto e à liberdade, as divergências entre a esquerda e a direita políticas e o acesso à educação. Além disso, a maioria apresentava classificações de excelência. Contudo, apesar destas potencialidades, observavam-se fragilidades significativas ao nível da ortografia, do trabalho colaborativo e da gestão da postura em contexto de sala de aula, sobretudo no que se refere à participação ordeira e ao respeito pelas opiniões divergentes dos colegas, de forma autorregulada. Importa ainda referir que, antes da implementação do estudo, o grupo não tinha contacto regular com a área da educação artística, à exceção das artes visuais, pontualmente desenvolvidas pelo PC.

### 3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de obter dados diagnósticos e, posteriormente, informações que possibilitassem a análise e avaliação das atividades implementadas, revelou-se imprescindível a aplicação de técnicas e instrumentos de recolha de dados.

De modo a facilitar a leitura das técnicas e instrumentos mobilizados na presente investigação, os mesmos foram sintetizados na Tabela 1.

**Tabela 1**  
*Técnicas e instrumentos de recolha de dados*

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
1- Identificar as <i>linguagens</i> preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas linguagens na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento	Pesquisa documental	Pauta de frequência relativa ao 2.º período; Produções dos alunos
	Inquérito por questionário	Questionário
	Entrevista semiestruturada	Guião de entrevista
	Observação	Gravações de áudio; Diários de bordo; Grelhas de observação
2- Compreender os contributos da abordagem inspirada nas <i>Cem Linguagens</i> na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos	Observação	Gravações de áudio; Diários de bordo; Grelhas de observação
3- Compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo		

*Nota. Realizado pela autora*

Relativamente ao primeiro objetivo delineado, foram mobilizadas quatro técnicas de recolha de dados. A primeira consistiu numa pesquisa documental na pauta de frequência referente ao 2.º período, com o intuito de averiguar as classificações dos alunos e perceber se estas refletiam os seus interesses. Este documento permitiu uma verificação objetiva das competências e aptidões demonstradas pelos participantes, isenta da influência da observação direta ou da subjetividade dos inquiridos.

Embora esta técnica se revele enriquecedora, na medida em que permite extrair evidências para construir ou fundamentar afirmações, por constituir uma fonte natural de informação, contextualizada no tempo e no espaço, e por apresentar maior objetividade devido ao distanciamento entre o investigador e o objeto de estudo (Coutinho, 2011), é importante “ter em mente que nem sempre os documentos retratam a realidade” (Coutinho, 2011, p. 299). Por esse motivo, o investigador deve adotar uma postura crítica e questionadora na sua análise.

O inquérito por questionário constituiu uma das técnicas fundamentais para identificar as *linguagens* preferidas dos alunos. Com o objetivo de aceder às suas preferências, foi entregue a cada discente um questionário (Anexo I), composto por três questões de caráter aberto e uma questão final, de caráter fechado, que solicitava a ordenação de diferentes atividades por ordem de interesse. Esta técnica é particularmente adequada quando se pretende recolher informações sobre uma determinada realidade social junto de um grupo de indivíduos, permitindo identificar características sobre os mesmos e, posteriormente, realizar inferências com base nos dados obtidos (Coutinho, 2011).

Adicionalmente, recorreu-se à entrevista semiestruturada (Anexo J) com o objetivo de aprofundar a compreensão das escolhas dos participantes obtidas no questionário. Em alguns casos, as respostas fornecidas mostraram-se inconclusivas, o que exigiu uma exploração mais detalhada dos interesses dos alunos. Esta técnica revelou-se fundamental para clarificar determinados aspetos, uma vez que alguns dos participantes demonstraram sinais de desconforto, indecisão ou influência externa ao preencherem o questionário, o que comprometeu a fiabilidade de algumas respostas.

A entrevista semiestruturada, considerada um equilíbrio entre uma estrutura rígida e uma totalmente aberta, permite ao investigador orientar a recolha de informação com base num conjunto de perguntas-guia. Estas questões, formuladas de forma flexível, servem de referência durante a conversa, podendo ser ajustadas conforme o desenvolvimento da entrevista (Batista et al., 2021). Hill (2014) citado por Batista et al., (2021) sublinha ainda que o investigador tem liberdade para decidir se utiliza todas as perguntas elaboradas previamente e pode também alterar a sua ordem, adaptando-se à dinâmica do diálogo com o entrevistado.

Por fim, comum aos três objetivos específicos delineados numa primeira fase, foi aplicada tanto a observação direta como a indireta aos participantes do estudo, ao longo de toda a intervenção. Silva et al. (2016) referem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Esta recolha de dados foi registada através de três instrumentos específicos, o diário de bordo (Anexo K), que permitiu anotar situações específicas de forma descritiva, mas também notas e inferências, as grelhas de observação (Anexo L), utilizadas para registar de forma sistemática a postura dos alunos e ainda, as gravações de áudio, imprescindíveis nos momentos de assembleia de turma (Anexo M).

Ambos os tipos de observação possibilitam “por parte de quem observa, (para além da aquisição e clarificação de informações sobre uma dada realidade), a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos” (Mónico et al., 2017, p. 724).

### **3.4. Plano de Intervenção da investigação**

Além de definir a natureza do estudo e os instrumentos de recolha adequados ao mesmo, é igualmente essencial delimitar o seu plano de intervenção, ou seja, a forma como a investigação é estruturada. A mesma foi organizada em três momentos distintos: recolha de dados, intervenção e análise dos dados recolhidos.

Loris Malaguzzi, como referido anteriormente, acreditava no vasto potencial das crianças e na sua capacidade de se expressarem por múltiplas formas, dando assim, origem à conhecida expressão “as cem linguagens da criança”. No entanto, o autor não propõe uma categorização fechada destas *cem linguagens*. Neste sentido, com base no diagnóstico realizado aos participantes e inspirando-me em dimensões referidas por Malaguzzi e Gardner, construí uma definição própria.

Este diagnóstico, como referido na secção anterior, assentou na análise das respostas recolhidas através de um questionário (Anexo I) e de uma entrevista semiestruturada (Anexo J).

Das inúmeras *linguagens* que um indivíduo pode utilizar para se expressar e interagir com o meio que o envolve, defini seis. São elas:

- **Linguagem Oral**- a *linguagem* da fala, que permite a expressão através de interações verbais com os outros;
- **Linguagem Escrita**- utilização de símbolos, mais especificamente letras, para representar ideias, pensamentos e conhecimento;
- **Linguagem Lógico-Matemática**- comunicação através do raciocínio e da resolução de problemas. É utilizada em circunstâncias de operação, classificação e medição;
- **Linguagem Visual**- integra a expressividade que se manifesta através do desenho, da pintura, da construção, recorte e colagem;
- **Linguagem Teatral**- exploração de emoções e narrativas através da improvisação e dramatização de situações ou personagens;
- **Linguagem Musical**- envolve a comunicação através de sons, ritmos, melodias e canções. Nesta *linguagem* recorre-se ao canto, criação de sons e exploração de instrumentos.

Importa salientar que, nos instrumentos de recolha de dados aplicados, as *linguagens* não foram apresentadas com uma designação formal, mas sim através de um vocabulário adaptado à faixa etária dos participantes, facilitando a identificação das suas preferências. As categorias anteriormente descritas foram, assim, definidas com base nos interesses manifestados pelos sujeitos do estudo, nomeadamente a partilha de ideias por meio verbal, o gosto pela redação de histórias, o entusiasmo pela resolução de desafios e a realização de atividades relacionadas com as artes, em particular o desenho e a pintura, o envolvimento em brincadeiras de faz de conta e o apreço por cantar.

Com o objetivo de garantir que todos os participantes tinham oportunidade de contactar com a sua *linguagem* dita preferida, foi delineado um plano de intervenção que incluía múltiplas sessões dedicadas a cada uma dessas *linguagens*. A planificação de cada sessão, estruturada de forma formal e específica, bem como os recursos construídos para cada uma, encontram-se disponíveis nos Anexos N e O, respetivamente. A Tabela 2 apresenta uma síntese deste plano.

**Tabela 2**  
Plano de intervenção da investigação

Linguagem promovida	Atividade	Data(s) de implementação
Oral	Debate sobre gestão financeira	5 de maio
	Debate sobre a utilização da internet	3 de junho
Escrita	Escrita de uma Banda Desenhada	20 de maio
	Escrita de um texto narrativo sobre as “Salas de aula do Futuro”	27 de maio
	Laboratório de <i>Linguagens</i> : escrita de uma carta à <i>internet</i>	3 de junho
Lógico-Matemática	Caça aos erros	6 de maio
	Bingo	12 de maio
	<i>Masterchef kids</i>	19 de maio
	Laboratório de <i>Linguagens</i> : detetives de gráficos de barras	3 de junho
Visual	Projeto de construção de um mercado e objeto tridimensional	5, 6, 22 e 29 de maio
	Ilustração de uma Banda Desenhada	20 de maio
	Laboratório de <i>Linguagens</i> : construção de um cartaz de sensibilização	3 de junho
Teatral	Improvisação de um Teatro Radiofónico	15, 19 e 26 de maio
	Laboratório de <i>Linguagens</i> : interpretação de um cenário de telejornal	3 de junho
Musical	Aprendizagem da canção “Menina estás à janela”	23 de maio e 6 de junho
	Laboratório de <i>Linguagens</i> : interpretação de uma canção	3 de junho

Nota. Realizado pela autora

Adicionalmente, para além das sessões dedicadas à expressão através de cada uma das *linguagens* anteriormente identificadas, foi realizada, na última semana de intervenção, uma aula em que os participantes tiveram autonomia para escolher, a partir de uma lista proposta, a atividade que desejavam realizar. Esta sessão teve como objetivo permitir que cada aluno, no mesmo momento de aprendizagem, consolidasse os conteúdos usando a *linguagem* com que se sentia mais à vontade. Além disso, visava também verificar se a atividade escolhida correspondia à *linguagem* previamente identificada como a sua preferida.

### **3.5. Técnicas de análise de dados**

Tendo em consideração os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados, torna-se agora relevante destacar os métodos de análise adotados.

Destaca-se como método priorizado a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1997) caracteriza-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38) objetivando a inferência de conhecimentos relativos aos contextos de produção e fundamentada por indicadores, segundo o mesmo autor.

No estudo em questão, recorreu-se a este método para analisar as produções realizadas pelos alunos, os registos dos diários de bordo (Anexo K) e o *feedback* obtido em momentos de assembleia de turma (Anexo M).

Adicionalmente, por se tratar de uma análise dedutiva, foram mobilizadas categorias alinhadas com os três objetivos específicos do estudo. Estas categorias estavam associadas a indicadores de desempenho observáveis nas atividades realizadas, os quais foram avaliados de forma sistemática ao longo da intervenção, num ficheiro Excel (Anexo L). A avaliação atribuída seguiu uma escala de Likert, numerada de 1 a 5, sendo: 1- nunca; 2- poucas vezes; 3- algumas vezes; 4- muitas vezes e 5- sempre.

A partir dos dados recolhidos, calcularam-se médias percentuais e taxas de sucesso, com vista a dar resposta às questões iniciais do estudo. Esta análise enquadra-se na estatística descritiva.

Por fim, objetivando uma discussão robusta dos resultados, foi aplicada uma triangulação metodológica. Esta assume-se como relação entre os dados provenientes dos diversos instrumentos de recolha de dados e os objetos de análise, culminando numa síntese interpretativa conclusiva (Borrinho et al., 2015).

### **3.6. Princípios éticos do processo de investigação**

Tal como qualquer cidadão, também o investigador está igualmente sujeito ao cumprimento de princípios éticos, particularmente quando a sua atividade envolve dimensões de natureza humana, social e científica. O Código de Conduta Ética na Investigação sublinha que um investigador deve “guiar-se por princípios que garantam a

construção de conhecimento como um empreendimento de bem, com responsabilidade e prestígio social” (CIED, 2018, p.2). E que, portanto, a sua conduta, de acordo com o mesmo autor, deve ser regida por integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor.

O estudo em questão integra-se num quadro de respeito pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa da Ciência da Educação (SPCE) formalizada por Baptista (2014), pelos direitos humanos e pelos valores democráticos de todos os intervenientes. Neste sentido, em todos os momentos do estudo objetivou-se “proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e (...) assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006, p. 145)

Dado o enunciado, para a realização da presente investigação, foi necessário obter o consentimento informado por escrito dos encarregados de educação (Anexo P), tendo em conta a menoridade dos participantes. Como salienta Lima (2006), é fundamental que a participação de qualquer indivíduo em contexto de investigação seja formalizada mediante o preenchimento e assinatura de um termo de consentimento, antes da sua integração no estudo.

Adicionalmente, antes da intervenção, foi realizada uma conversa com o grupo de participantes com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas relativas ao tema em análise. Esta estratégia, assim como as atividades desenvolvidas, procurou salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes, minimizando qualquer potencial desconforto associado à sua participação na investigação.

## 4. RESULTADOS

| | | | |

A presente secção do relatório dedica-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos ao longo de todo o processo investigativo. A recolha de dados foi realizada de forma sistemática durante cinco semanas de intervenção, permitindo uma visão abrangente e fundamentada do percurso realizado. Para garantir uma discussão mais robusta, serão considerados não apenas os dados registados nas grelhas de observação (Anexo L), mas também as informações provenientes dos diários de bordo (Anexo K) e das assembleias de turma (Anexo M). Estes instrumentos revelaram-se fundamentais não só para compreender as opiniões e atitudes dos alunos, como também para reajustar continuamente as atividades desenvolvidas no âmbito do estudo. A partir deles, é possível realizar uma análise integrada dos dados recolhidos por diversas fontes, os quais serão posteriormente triangulados com o referencial teórico sustentado por vários autores.

De forma a retomar alguns aspetos já abordados, importa salientar que, ao longo do período de observação, foi clara a predominância da *linguagem* oral como principal meio de comunicação, tanto entre pares quanto ao nível da aprendizagem e consolidação de conteúdos. Apesar de demonstrarem um bom domínio da oralidade, conseqüente do uso frequente no âmbito de sala de aula, os participantes mostravam dificuldades em recorrer a outras formas de comunicação. Nas artes visuais, por exemplo, notava-se falta de originalidade nas produções, muitas vezes concretizadas com base nas sugestões do PC ou no trabalho de colegas (Anexo H, nº 2).

Ademais, outro aspeto imperativo a minimizar, era a resistência que o grupo demonstrava em escutar ativamente os colegas e trabalhar de forma colaborativa e cooperativa com os mesmos. Face a estes dados, e reconhecendo-se um grupo desenvolvido, autónomo, participativo e com bom desempenho curricular, tornou-se relevante *investigar de que forma a abordagem das Cem Linguagens potencia a expressão individual dos alunos*, visando não apenas colmatar as lacunas identificadas, mas sobretudo valorizar as suas potencialidades.

#### **4.1. Diagnóstico inicial**

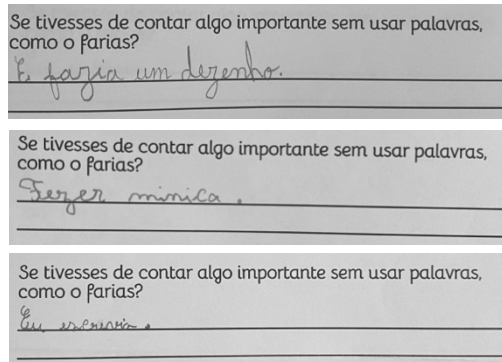
O primeiro passo a dar no processo de recolha de dados foi identificar as *linguagens* ditas preferidas pelos participantes. Para isso, foram distribuídos questionários (Anexo I) dos quais se extraíram informações revelantes.

*Questão 1: Se tivesses de contar algo importante sem usar palavras, como o farias?*

A maioria das respostas baseou-se nas *linguagens* escrita, visual e teatral.

**Figura 1**

*Exemplos de respostas dos participantes à Questão 1 do questionário*

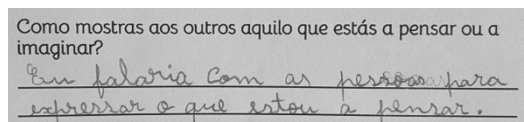


*Questão 2: Como mostras aos outros aquilo que estás a pensar ou a imaginar?*

No que diz respeito a esta questão, a totalidade dos alunos optou pela *linguagem* oral, o que é compreensível e esperado dado ser o meio de comunicação mais utilizado, tanto em contexto de sala de aula, quanto no quotidiano dos participantes.

**Figura 2**

*Exemplo representativo das respostas dos participantes à Questão 2 do questionário*

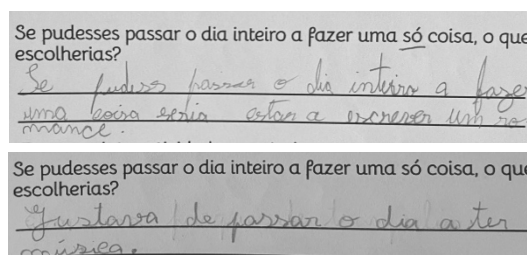


*Questão 3: Se pudesses passar o dia inteiro a fazer uma só coisa, o que escolherias?*

Nesta questão, os exemplos de resposta obtidos já são ligeiramente mais variados. Os participantes referem que gostariam de usufruir do tempo para pintar, construir objetos, escrever romances, resolver desafios e ter atividades de música e teatro.

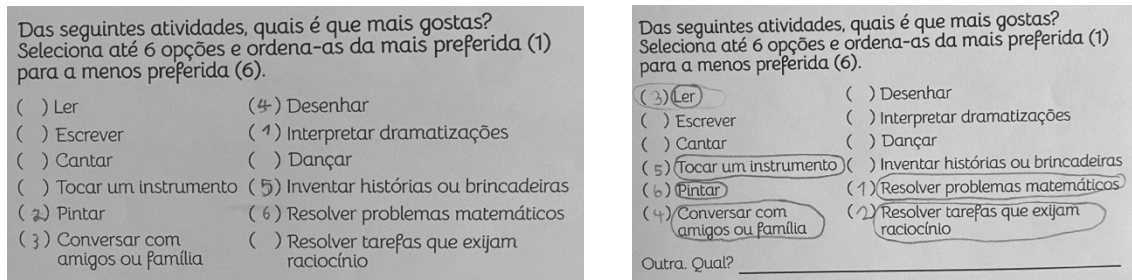
**Figura 3**

*Exemplos de respostas dos participantes à Questão 3 do questionário*



Por fim, os participantes foram convidados a ordenar, por grau de preferência (de 1 a 6, sendo 1 a mais apreciada), atividades associadas às diferentes *linguagens*. Também nesta questão, as respostas foram bastante variadas.

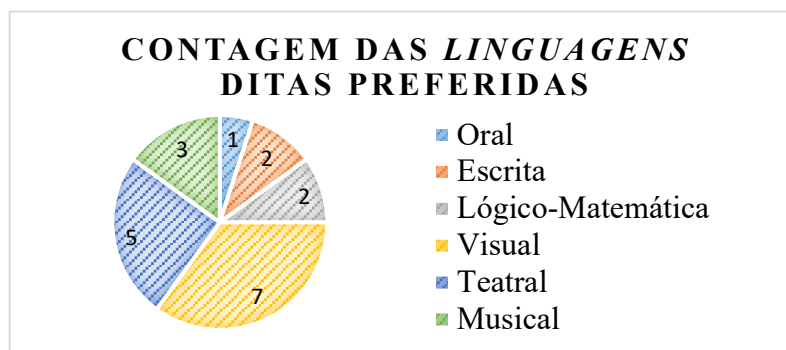
**Figura 4**  
Exemplos de respostas dos participantes à Questão de ordenação



Após uma leitura e análise dos questionários, verificou-se que nem todas as respostas eram claras e objetivas, surgindo assim, a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada (Anexo J), com algumas questões-guia, adaptáveis a cada aluno e ao desenrolar da conversa. Com esta técnica de recolha, permitiu-se uma abertura ao diálogo com os participantes, que foi essencial para chegar a um consenso quanto às *linguagens* preferidas por cada um.

Importa referir que, inicialmente, não havia restrição quanto ao número *linguagens* preferidas. No entanto, após a análise dos dados, optou-se por delimitar a investigação, considerando que cada participante revelava uma a duas formas de expressão predominantes. A Figura 5 apresenta a frequência absoluta do número de alunos por *linguagem*.

**Figura 5**  
Contagem de cada *linguagem* dita preferida



Nota. Realizado pela autora

Estes resultados revelaram-se surpreendentes, pois as *linguagens* associadas à educação artística foram as mais mencionadas. Importa lembrar que, antes da investigação, o grupo não tinha contacto regular com estas formas de expressão. Tal confirma a hipótese inicial de que alguns alunos não viam os seus interesses, potencialidades e predisposições valorizados, o que poderia estar a limitar uma aprendizagem mais participativa e eficaz.

Ter uma *linguagem* preferida não implica ser aquela em que se tem melhor desempenho. Tendo isso em conta, foi realizado, através de conversas informais, um levantamento das áreas em que os participantes se consideravam mais competentes, sendo essas posteriormente associadas a uma ou mais das *linguagens* previamente definidas.

Concluída a recolha dos dados para realizar a avaliação prévia à intervenção, deu-se início à elaboração das atividades que viriam a integrar a presente investigação. Estas tiveram como mote alguns aspetos: proporcionar oportunidade de experienciar diversas *linguagens*, incentivar uma escuta ativa e desenvolver competências de autonomia, autoconfiança e trabalho em grupo.

## 4.2. Desempenho nas diferentes *linguagens*

Apresenta-se, de seguida, uma análise sintética do desempenho e do *feedback* dos participantes relativamente a cada *linguagem*, com as respetivas taxas de sucesso. Para elaborar a Tabela 3, foram selecionados os indicadores de desempenho mobilizados nas atividades associadas a cada *linguagem* e apuradas as pontuações máximas e obtidas, quer pelos que a escolheram como preferida, quer pelos restantes. As variações nos resultados devem-se à frequência absoluta distinta por *linguagem* e à ausência de alguns alunos em determinadas dinâmicas. A taxa de sucesso foi calculada dividindo a pontuação obtida pela máxima e multiplicando o resultado por cem.

**Tabela 3**  
Taxa de sucesso de cada *linguagem*

	<i>Linguagem</i> Oral		<i>Linguagem</i> Escrita		<i>Linguagem</i> Lógico-Matemática	
	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> não preferida	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> não preferida	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> não preferida
Pontuação obtida	98	877	225	920	427	1880
Pontuação máxima	145	1240	250	1250	460	2300
Taxa de sucesso da <i>linguagem</i>	68%	71%	90%	74%	93%	82%

	<i>Linguagem Visual</i>		<i>Linguagem Teatral</i>		<i>Linguagem Musical</i>	
	<i>Linguagem dita preferida</i>	<i>Linguagem não preferida</i>	<i>Linguagem dita preferida</i>	<i>Linguagem não preferida</i>	<i>Linguagem dita preferida</i>	<i>Linguagem não preferida</i>
Pontuação obtida	1273	871	1437	1581	212	525
Pontuação máxima	1680	960	1600	2080	225	810
Taxa de sucesso da <i>linguagem</i>	76%	91%	90%	76%	94%	65%

Nota: Realizado pela autora

### **Linguagem Oral**

As atividades implementadas para mobilizar esta *linguagem* (Debate sobre gestão financeira e Debate sobre as salas de aula do futuro), descritas no anexo N (números de registo: 1 e 15) promoveram essencialmente as competências de escuta ativa e o respeito pelo outro, isto porque, em ambas as dinâmicas, era exigido aos participantes que se ouvissem, não interrompessem quem falava e que articulassem argumentos que, de forma fundamentada, refutassem o dos restantes colegas.

Dada a reserva demonstrada por alguns alunos na primeira atividade, foi promovida uma discussão em assembleia de turma (Anexo M, nº 1) sobre estratégias e ajustes a implementar, com o intuito de garantir uma participação mais equilibrada por todos os alunos do grupo da investigação. Apesar da melhoria observada em todas as categorias associadas à escuta ativa e ao desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo na segunda dinâmica proposta, continuou a verificar-se uma baixa adesão por parte de alguns elementos. Considerando as características e a personalidade de cada sujeito do estudo, pressupõe-se que tal resistência se deveu à falta de confiança e validação por parte dos pares (Anexo K, nº 1 e 2).

No que diz respeito à taxa de sucesso associada à promoção desta *linguagem*, observa-se na Tabela 3 que, contrariamente ao esperado, os alunos que não a indicaram como preferida obtiveram uma taxa mais elevada, 71% frente a 68%. Importa salientar que esta *linguagem* foi escolhida apenas por um aluno, o qual, à data da intervenção, se encontrava em fase de diagnóstico de PEA, o que poderá constituir um fator determinante. Os registos indicaram níveis elevados de iniciativa, participação e autoconfiança. Contudo, observaram-se fragilidades na relação com os outros, no respeito interpessoal e na autorregulação. O aluno demonstrava desagrado quando não lhe era concedida a vez

de intervir, interrompendo colegas com opiniões contrárias e adotando um discurso desrespeitoso. Por vezes, quando lhe era finalmente dada a vez, recusava-se a participar como forma de protesto por não ter obtido prioridade (Anexo K, nº 2).

### **Linguagem Escrita**

As dinâmicas propostas para explorar este meio de comunicação (escrita de uma Banda Desenhada e redação de um texto sobre as salas de aula do futuro), descritas no Anexo N (nº 9 e 13), tinham como principal objetivo promover a construção de conhecimento a partir dos conteúdos semanais, nomeadamente o uso do discurso direto e indireto, os contributos das abelhas para o planeta e as possíveis transformações no contexto escolar nas gerações futuras. Paralelamente, visavam desenvolver a autonomia e a clareza na comunicação, considerando que escrever exige um nível de complexidade superior ao da oralidade.

Apesar da tentativa de promoção, esta *linguagem* foi alvo de comentários menos positivos, como “porque é que escolheste uma atividade que eu não gosto” e “escrever é uma seca” (Anexo K, nº 3). Durante a implementação das atividades, verificaram-se dificuldades já identificadas anteriormente, sobretudo ao nível da ortografia. Entre os erros mais recorrentes, destacam-se trocas fonológicas (“ferra” em vez de “ferro”), uso incorreto de tempos verbais (“vam trabalhar” em vez de “vão trabalhar”) e confusões entre palavras homófonas (“a ver” em vez de “haver”) (Anexo K, nº 3). Ainda assim, as dinâmicas permitiram acompanhar essas fragilidades e, após momentos de partilha em grande grupo e correções individualizadas, observou-se uma progressiva superação dos erros. Apesar dos obstáculos iniciais, ambas as propostas deram origem a produções criativas e enriquecedoras (Anexo Q).

A análise da Tabela 3 corrobora esta perceção, evidenciando que os alunos que não identificaram esta *linguagem* como preferida obtiveram uma taxa de sucesso mais baixa (74%), em comparação com os que revelaram motivação intrínseca e a selecionaram como favorita, alcançando uma taxa de sucesso de 90%.

### **Linguagem Lógico-Matemática**

Para mobilizar esta *linguagem*, foram realizadas três atividades (caça aos erros, bingo matemático e confeitaria de bolos de iogurte), descritos no Anexo N (nº 3, 5 e 7). Estas atividades revelaram-se essenciais no percurso dos participantes, pois permitiram-lhes construir conhecimento através de dinâmicas lúdico-pedagógicas e exploratórias (Anexo R). A manipulação de recursos como moedas e notas facilitou o reconhecimento dos diferentes valores monetários, bem como a compreensão das múltiplas combinações possíveis para alcançar um determinado montante. Por sua vez, a medição da massa de ingredientes, recorrendo a uma balança digital e a objetos com medidas não convencionais, promoveu a apropriação de noções fundamentais de quantificação e comparação, reforçando a ligação entre os conteúdos matemáticos e situações do quotidiano.

Adicionalmente, em todas as atividades foi promovido o trabalho em grupo, o que possibilitou a continuidade do desenvolvimento de competências sociais. Este trabalho colaborativo revelou-se imprescindível nesta *linguagem*, uma vez que apenas dois alunos a identificaram como preferida, enquanto os restantes demonstravam falta de autonomia e segurança para concretizar as tarefas de forma independente (Anexo K, nº 4). Assim, a cooperação entre pares constituiu uma estratégia essencial para o reforço da autoestima e da proatividade, contribuindo para uma construção do conhecimento mais significativa.

Uma vez mais, os resultados da Tabela 3 refletem esta interpretação, evidenciando uma taxa de sucesso superior entre os alunos que identificaram esta *linguagem* como preferida (93%) face aos restantes (82%). Apesar desta diferença, reconhece-se que foi uma das *linguagens* com maior sucesso entre os participantes, o que evidencia que a aplicação da abordagem das *Cem Linguagens*, aliada a estratégias de trabalho em grupo, motivam e proporcionam oportunidades de experimentação para aqueles que revelam mais fragilidades, mas também beneficiam os restantes, ao desenvolver o seu potencial.

### **Linguagem Visual**

Para promover esta *linguagem*, foi desenvolvido um projeto sobre gestão financeira (Anexo N, nº 2, 4, 10 e 14), no qual os alunos criaram artigos e letreiros para um mercado e construíram um objeto tridimensional para leiloar. Embora exaustivo, o

processo foi recompensador, tendo resultado em produtos finais de qualidade (Anexo S). Ao longo das semanas, observou-se um progresso significativo em competências como o trabalho colaborativo, com os alunos a recorrerem às opiniões dos colegas para avançar nas tarefas. Destacaram-se também o respeito mútuo e a capacidade de argumentação, evidenciada tanto na aceitação das sugestões dos pares como na defesa fundamentada das próprias ideias. Verificou-se ainda uma crescente aplicação dos conhecimentos adquiridos, nomeadamente na compreensão da estrutura das sessões e no reconhecimento dos diversos materiais disponíveis, aspetos que não se evidenciavam no início.

Devido à estrutura mais livre das dinâmicas, o *feedback* recolhido em assembleia de turma evidenciou a reduzida autorregulação dos participantes como um fator determinante para o seu sucesso. Os alunos reconheceram retrospectivamente que o ruído produzido era excessivo para o contexto em que se inseriam e admitiram dificuldades na gestão autónoma de conflitos (Anexo M, n.º 2), aspetos que condicionaram o decorrer das atividades.

No que diz respeito à Tabela 3, verifica-se uma exceção ao padrão esperado: os alunos que não identificaram esta *linguagem* como preferida obtiveram uma taxa de sucesso superior (91%) face aos que a escolheram (76%). Este resultado pode dever-se ao facto de a *linguagem* visual já ser promovida pelo PC antes da intervenção, permitindo o desenvolvimento prévio de competências e, apesar de não ter sido definida como prioritária por alguns alunos, foi identificada como área de interesse e motivação nos questionários e entrevista semiestruturada. Importa referir que, os alunos que a indicaram como preferida apresentavam maior frequência de comportamentos conflituosos e algumas dificuldades ao nível da comunicação, o que poderá justificar a sua taxa de sucesso mais baixa.

### **Linguagem Teatral**

À semelhança da *linguagem* anterior, foi implementada uma sequência didática, neste caso, centrada numa improvisação de teatro radiofónico (Anexo N, nº 6, 8 e 12).

Dada a inexistência de contacto prévio com esta área antes da intervenção, foi crucial, desde o início, realizar sessões com uma estrutura delineada e bem definida,

visando a apropriação gradual das etapas que compõem uma aula que mobiliza esta *linguagem*.

Por este motivo, a primeira sessão revelou-se particularmente desafiante, exigindo constantes chamadas de atenção e a repetição frequente das mesmas indicações. Contudo, com o tempo e a implementação regular de atividades para promover esta *linguagem*, os participantes foram-se apropriando progressivamente dos conceitos e técnicas utilizados, passando a dominar a estrutura das sessões. À medida que isso acontecia, necessitavam apenas de orientações pontuais, o que evidencia a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a realização das aulas de forma cada vez mais autónoma (Anexo K, nº 5).

Verificou-se ainda uma evolução notável na confiança dos participantes, tanto na realização de tarefas perante os colegas como nos momentos de ensaio. Destacou-se também a cooperação, com os participantes a contribuírem com sugestões para enriquecer o produto final do grupo. A participação e a iniciativa tornaram-se mais evidentes, impulsionadas pela motivação de verem o projeto a ganhar forma e a concretizar-se ao longo de todo o processo (Anexo T).

Segundo os dados apresentados na Tabela 3, esta *linguagem*, a par da *linguagem* visual, apresentou uma das maiores taxas de sucesso, refletindo uma evolução marcante, sobretudo reconhecendo a inexperiência prévia dos alunos neste domínio. Este dado evidencia a mais-valia da sua implementação, pois, ao identificar-se que alguns alunos apreciavam expressar-se de forma teatral, os colegas também beneficiaram com as atividades propostas nesta área. Como resultado, registaram-se taxas de sucesso de 90% e 76%, respetivamente.

### **Linguagem Musical**

Esta *linguagem* era especialmente valorizada pelos participantes, já que muitos frequentavam escolas e conservatórios de música. Assim que lhes foi anunciado que haveria sessões para aprender uma canção (Anexo N, nº 11 e 17), a reação foi de entusiasmo e motivação imediata.

Apesar do interesse inicial e do empenho demonstrado pela maioria dos participantes, alguns alunos apresentaram uma participação pouco ativa, com falta de iniciativa e de autorregulação. Isso refletiu-se em resultados menos favoráveis para os

que não selecionaram esta como *linguagem* preferida. Ainda assim, entre sessões, observaram-se progressos significativos, como a aquisição e aplicação de conhecimentos transmitidos na primeira aula, nomeadamente sugestões sobre tempos, ritmos e alturas da canção, o aumento da confiança na interpretação vocal e a valorização do trabalho realizado (Anexo K, nº 6), aspetos essenciais para a evolução dos alunos.

As taxas de sucesso revelam uma diferença acentuada: os alunos que identificaram esta como *linguagem* preferida alcançaram 94%, enquanto os restantes apenas 65%.

Para concluir esta breve análise das atividades realizadas, importa destacar a sessão do *Laboratório de Linguagens*, que superou largamente as expectativas no que diz respeito ao envolvimento, entusiasmo, participação e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Foram desenvolvidas seis propostas distintas sobre o mesmo tema “Internet: aspetos favoráveis, prejudiciais e cauções a ter”, cada uma associada a uma *linguagem* específica previamente definida, exceto a *linguagem* oral, transversal a todas. Os alunos puderam escolher a dinâmica que mais se alinhava com a sua forma preferencial de expressão ou aquela que lhes suscitava maior interesse (Anexo N, nº 15).

Em assembleia de turma, os participantes referiram que esta foi uma experiência enriquecedora, que lhes permitiu trabalhar os mesmos conteúdos através da *linguagem* com que se sentiam mais confortáveis. Além disso, destacaram que, graças às oportunidades de experimentação proporcionadas ao longo da intervenção, optaram por realizar atividades de áreas diferentes daquela que inicialmente preferiam, motivados pelo interesse e gosto adquiridos por novas *linguagens* (Anexo M, nº 3).

A possibilidade e o direito de selecionar a dinâmica da sua preferência, além de estar em conformidade com as ideologias de diferenciação pedagógica defendidas pela legislação portuguesa, favorecem o desenvolvimento da metacognição nos estudantes. Esta capacidade, definida como a aptidão do indivíduo de refletir e apropriar-se sobre os seus próprios pensamentos, objetivando alcançar níveis elevados de autoconsciência (Betolini & Silva, 2005), é reforçada quando os alunos tomam consciência das suas preferências e aptidões, contribuindo significativamente para o seu sucesso escolar.

A atividade registou uma taxa de sucesso de 87%, evidenciando que o desempenho dos alunos que escolheram realizar uma atividade associada à sua *linguagem*

inicialmente definida não difere significativamente daqueles que optaram por outra *linguagem*, como se verifica na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Taxa de sucesso da atividade Laboratório de Linguagens*

	<i>Linguagem preferida</i>	<i>Linguagem não preferida</i>
Pontuação obtida	536	241
Pontuação máxima	605	285
Taxa de sucesso da atividade	89%	85%
	<b>87%</b>	

*Nota. Realizado pela autora*

Com vista à triangulação dos dados obtidos, constata-se que a maioria dos resultados se encontra sustentada nas teorias de Malaguzzi (2016) e Gardner (2005). Estes autores defendem que, quanto maior for o contacto do indivíduo com a sua forma preferencial de expressão, maior será o seu sucesso na aquisição de conhecimentos, na interação com os outros e no fortalecimento da autoconfiança. Assim, a diversidade de *linguagens* promovida revela-se uma escolha adequada pois providenciou ao grupo de participantes um contacto direto com as suas *múltiplas inteligências*. Este fator é crucial pois, segundo Gardner (2005) todos manifestamos inteligência em inúmeras dimensões, embora com níveis distintos de expressão. Assim, quanto mais cada uma delas for estimulada, maiores serão as competências possíveis de adquirir.

Importa salientar que esta oportunidade de integração de *linguagens* plurais no processo de aprendizagem fomenta uma postura de professor-observador, cuja missão é interpretar e compreender as crianças de modo a reconhecer o potencial único de cada uma (Gandini, 2016). Esta é uma atitude que Tomlinson (2008) identifica como promotora de um ambiente onde são disponibilizadas diferentes opções que permitem ao aluno aprender, refletir e expressar-se de forma personalizada, demonstrando aplicabilidade de diferenciação pedagógica por parte do agente educativo.

O projeto sobre a temática da gestão financeira, trabalhado através das *linguagens* oral, lógico-matemática e visual, concretiza as ideias de Malaguzzi (2016), ao proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar áreas do seu interesse, utilizando diferentes formas de expressão como meios para a construção de conhecimento. Adicionalmente, a seleção de estratégias colaborativas, como o trabalho em grupo, é, segundo CASEL (2013), citada por Santos et al. (2020), uma prioridade que deve

constituir a base da prática pedagógica dos docentes. Estes momentos promovem a empatia, a compreensão e gestão das emoções, a tomada de decisões responsáveis e a adaptabilidade perante os desafios da vida. Estas são consideradas *soft skills*, essenciais à integração na sociedade.

Por fim, a última atividade, o *Laboratório de Linguagens*, corrobora igualmente as perspectivas dos autores referidos, ao romper com práticas educativas tradicionais e ao valorizar uma diferenciação pedagógica ajustada a cada indivíduo, aos seus interesses e às suas necessidades (Roldão, 1999).

### **4.3. Desempenho nas categorias de análise**

Para analisar ao primeiro objetivo, *identificar as linguagens preferidas dos alunos no contexto escolar e analisar como as utilizam na comunicação interpessoal e na construção do conhecimento*, o mesmo foi dividido em três categorias: participação, comunicação e construção e aplicação de conhecimento.

A identificação das *linguagens* preferidas foi realizada na fase inicial do estudo. Com base nessas escolhas, compararam-se os dados relativos à participação, comunicação e construção de conhecimento em contextos onde essas *linguagens* eram valorizadas, em contraste com dinâmicas em que não eram promovidas (Tabela 5). Para isso, os dados foram organizados segundo indicadores que permitiram avaliar o desempenho nas diferentes atividades. Posteriormente, foi calculada a média percentual dos indicadores de desempenho de cada aluno nas suas *linguagens* preferidas.

**Tabela 5**

Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 1

<b>Objetivo 1- Identificar as <i>linguagens</i> preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas <i>linguagens</i> na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento</b>						
Alunos	Diversidade de <i>linguagens</i>		Participação		Comunicação	
	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> em que reconhece mais potencialidade	Participação ativa nas atividades que mobilizam a sua <i>linguagem</i> preferida	Participação ativa nas atividades que não mobilizam a sua <i>linguagem</i> preferida	Clareza na comunicação quando recorre à sua <i>linguagem</i> preferida	Clareza na comunicação quando não recorre à sua <i>linguagem</i> preferida
A.B.	Oral e Visual	Visual	80%	78%	84%	76%
C.A.	Visual	Visual	100%	82%	80%	65%
M.S.	Escrita e Teatral	Escrita	100%	98%	100%	92%
F.P.	Teatral e Visual	Visual	93%	74%	80%	70%
M.G.	Visual	Matemática	95%	65%	67%	53%
V.B.	Teatral	Teatral	95%	80%	100%	83%
M.L.	Musical e Visual	Visual	76%	71%	76%	73%
L.S.	Visual e Musical	Matemática	100%	80%	90%	67%
G.P.	Matemática	Matemática e Escrita	100%	90%	100%	92%
M.R.	Teatral e Visual	Visual	100%	78%	100%	85%
S.L.	Matemática e Musical	Oral	100%	90%	92%	77%
J.S.	Escrita e Teatral	Escrita	100%	70%	97%	72%
Média de cada indicador de desempenho			95%	80%	89%	75%

<b>Objetivo 1-</b> Identificar as <i>linguagens</i> preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas <i>linguagens</i> na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento							
Alunos	Diversidade de <i>linguagens</i>		Aquisição de conhecimentos				Média de cada aluno nas suas <i>linguagens</i> preferidas
	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> em que reconhece mais potencialidade	Utiliza a sua <i>linguagem</i> preferida para construir conhecimento	Utiliza outras <i>linguagens</i> para construir conhecimento	Aplica os conhecimentos adquiridos recorrendo à sua <i>linguagem</i> preferida	Aplica os conhecimentos adquiridos recorrendo a outras <i>linguagens</i>	
A.B.	Oral e Visual	Visual	80%	80%	80%	78%	81%
C.A.	Visual	Visual	80%	75%	80%	69%	85%
M.S.	Escrita e Teatral	Escrita	100%	92%	94%	92%	99%
F.P.	Teatral e Visual	Visual	83%	73%	88%	63%	86%
M.G.	Visual	Matemática	80%	62%	73%	55%	79%
V.B.	Teatral	Teatral	90%	80%	95%	77%	95%
M.L.	Musical e Visual	Visual	76%	80%	80%	78%	77%
L.S.	Visual e Musical	Matemática	90%	71%	80%	67%	90%
G.P.	Matemática	Matemática e Escrita	100%	88%	100%	78%	100%
M.R.	Teatral e Visual	Visual	89%	85%	91%	80%	95%
S.L.	Matemática e Musical	Oral	96%	80%	92%	75%	95%
J.S.	Escrita e Teatral	Escrita	87%	72%	83%	66%	92%
Média de cada indicador de desempenho			88%	78%	86%	73%	89%

*Nota. Realizado pela autora*

Nas duas primeiras colunas, estão identificadas as *linguagens* consideradas preferidas pelos alunos e aquelas em que reconhecem maior potencialidade. Relativamente a esta última, embora por vezes coincida com a preferida, foram também mencionadas outras distintas. Por exemplo, o aluno A.B. prefere as *linguagens* Oral e Visual, reconhecendo maior potencialidade na Visual. Já o aluno S.L. indica preferência pelas Lógico-Matemática e Musical, mas identifica maior competência na Oral. Estes dados indicam que alguns participantes demonstram consciência do seu próprio domínio nas diferentes áreas de expressão.

No que respeita à categoria da participação, o envolvimento ativo nas atividades que promovem a sua *linguagem* preferida, obteve uma média de 95%, contrastante com 80% em dinâmicas que não a mobilizam. Embora esta segunda média apresentada seja um ótimo resultado, a queda de 15% em relação ao indicador de desempenho anterior é notória. Isto leva a crer que quando a dinâmica proposta não contempla a sua *linguagem* de eleição, o nível de motivação e interesse diminui. Os alunos M.G. e J.S. são os que apresentam uma queda mais acentuada.

Segundo Malaguzzi (2016), o professor deve adotar uma postura de observador atento às escolhas, ações e comportamentos dos seus alunos, pois é a partir dessas observações que consegue identificar os seus interesses e predisposições. A partir disto e após diagnosticar as formas de expressão preferidas de cada criança, foram promovidas atividades que as valorizassem e desenvolvessem. Os resultados apresentados vão ao encontro da ideologia do autor pois, os participantes ao evidenciarem melhores classificações nas atividades que mobilizavam as suas *linguagens* preferidas, validam a ideia de que, quanto maior a motivação, maior é o envolvimento ativo (Edwards et al., 2016) o que se traduz num maior sucesso nas tarefas.

Na categoria da comunicação, verifica-se o mesmo, uma média percentual superior na primeira coluna (89%) relativamente à segunda (75%). A média de clareza na comunicação quando não recorrem à sua *linguagem* preferida é uma das mais baixas entre todos os indicadores utilizados para avaliar o desempenho nas atividades, revelando que este é um fator comprometedor da forma e frequência com que se expressam. Este fenómeno pode ser explicado pelo sentimento de competência que advém quando mobilizam meios de expressão que lhes são mais naturais e familiares (Gardner, 2005). Ao proporcionarmos à criança a oportunidade de se expressar recorrendo à sua *linguagem* preferida, mais do que fazer diferenciação pedagógica, estamos a proporcionar-lhe uma comunicação mais eficaz, tanto na partilha de ideias com os outros quanto na compreensão do ambiente que a rodeia.

A Tabela 5 evidencia que a C.A. (65%) e a M.G. (53%) demonstram adversidades mais proeminentes neste domínio. Desde a fase de observação, verificou-se que as alunas apresentavam competências comunicativas ligeiramente inferiores às do restante grupo. Este facto constituiu um desafio ao longo do estudo, tendo sido implementadas estratégias

com o objetivo de minimizar essas fragilidades. Destacam-se, entre elas, conversas prévias sobre os conteúdos antes dos momentos de partilha em grande grupo e o incentivo à comunicação em atividades nas quais as alunas já demonstravam confiança. Apesar de pontualmente bem-sucedidas, estas estratégias não se revelaram suficientes para ultrapassar, de forma definitiva, as dificuldades identificadas.

Na categoria de construção e aplicação do conhecimento, a média dos indicadores de desempenho volta a evidenciar um resultado sólido sempre que são ativadas as *linguagens* preferidas dos alunos. Os sujeitos revelaram maior competência quando recorriam à forma de expressão com que mais se identificavam, alcançando, em alguns casos, valores máximos de desempenho, como ilustram a M.S. e o G.P., ambos com 100%. Esta constatação vai ao encontro da IM de Gardner (2005), que defende que cada indivíduo possui diferentes tipos de inteligência, e que a aprendizagem é mais satisfatória quando as práticas pedagógicas valorizam aquela com que o sujeito se sente mais confortável. Assim, quando os alunos mobilizam a sua *linguagem* preferida, constroem conhecimento de forma mais proveitosa.

O aluno M.L., por exemplo, surge como exceção, apresentando melhor desempenho em atividades fora das *linguagens* que indicou como preferidas. Apesar de referir interesse pelas expressões musical e visual, revelou desinteresse por dinâmicas visuais ao longo da investigação. Esta situação levanta duas hipóteses: a primeira sugere que, devido à diversidade de técnicas associadas à expressão visual, as que foram exploradas podem não ter sido do agrado do participante; a segunda hipótese indica que pode existir interesse sem que haja competências que o traduzam nas tarefas propostas.

Adicionalmente, como refere Gama (2014), avaliar o desempenho dos alunos na construção do seu conhecimento, especialmente, quando este se relaciona com uma determinada forma de expressão, é sempre uma tarefa ingrata. Tendo isso em conta, pode afirmar-se que o tipo de avaliação implementado assume um carácter profundamente subjetivo, o que pode ajudar a compreender os valores de percentagens tão elevados, mas também, possíveis desvios, como o do aluno supramencionado.

Analisando agora a prestação individual dos alunos quando são mobilizadas exclusivamente as suas *linguagens* ditas preferidas, o G.P. (100%) revela um desempenho excepcional em todas as categorias. A M.G. (79%) embora com resultados muito positivos,

é a que demonstra um desempenho mais baixo. Este facto prende-se às dificuldades e características individuais da aluna, que exigiu um apoio mais individualizado e direcionado. Os restantes participantes apresentam uma prestação sólida, porém, com alguns indicadores de desempenho em atividades de menor sucesso, em particular, na categoria da comunicação.

Para proceder à análise do segundo objetivo específico da investigação, *compreender os contributos da abordagem inspirada nas Cem Linguagens na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos*, seguiu-se a mesma forma de cálculo da tabela anterior, porém, nesta foram apenas tidos em conta os indicadores de desempenho das atividades que mobilizavam as *linguagens* ditas preferidas pelos alunos, ao longo das dezasseis atividades propostas (Tabela 6).

**Tabela 6**  
Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 2

Objetivo 2- Compreender os contributos da abordagem inspirada nas <i>Cem Linguagens</i> na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos							
Alunos	Autonomia			Autoestima			Média de cada aluno nas suas <i>linguagens</i> preferidas
	Escolhe livremente a <i>linguagem</i> a utilizar	Revela iniciativa para iniciar a tarefa	Demonstra autonomia nas diferentes etapas da tarefa	Demonstra autorregulação durante a concretização da tarefa	Revela autoconfiança ao expressar-se	Valoriza as suas produções	
A.B.	NA	88%	84%	72%	92%	90%	85%
C.A.		95%	93%	100%	95%	85%	94%
M.S.		97%	100%	100%	100%	100%	99%
F.P.		88%	87%	78%	87%	87%	85%
M.G.		92%	80%	88%	84%	84%	86%
V.B.		80%	100%	80%	100%	90%	90%
M.L.		87%	74%	80%	74%	77%	78%
L.S.		87%	80%	92%	83%	80%	84%
G.P.		100%	100%	100%	100%	100%	100%
M.R.		91%	93%	98%	93%	96%	94%
S.L.		100%	100%	72%	100%	100%	94%
J.S.		91%	86%	89%	89%	89%	89%
Média de cada indicador de desempenho			91%	90%	87%	91%	90%

Nota. Realizado pela autora

Para facilitar a interpretação, o objetivo será interpretado ao nível da autonomia e numa segunda fase, ao nível da autoestima.

No que respeita à primeira categoria, o indicador “escolhe livremente a *linguagem* a utilizar” foi avaliado apenas uma vez. Contrariamente ao inicialmente previsto, tal não

foi viável, com exceção de uma atividade. As limitações prenderam-se sobretudo com o reduzido tempo de preparação, os constantes imprevistos inerentes ao 1.º CEB e as frequentes interrupções do tempo letivo, que dificultaram a implementação de dinâmicas consistentes neste âmbito. Assim, em todas as sessões, foi promovida uma ou, pontualmente, duas formas de expressão previamente definidas e propostas aos alunos, em vez de por eles escolhidas. Importa salientar que esta opção respeitou integralmente os princípios éticos de uma investigação, salvaguardando o bem-estar dos participantes.

Quanto aos outros dois indicadores desta categoria, observa-se um sucesso evidente. “Revelar iniciativa para iniciar a tarefa” é um pilar fundamental da autonomia, evidenciando a capacidade do aluno de começar o trabalho por sua própria vontade, sem necessidade de insistência constante. A média desta competência (91%) sugere que nestas atividades, a maioria dos participantes assumiu uma postura proativa. Também a capacidade de os alunos “demonstrarem autonomia nas diferentes etapas da tarefa” é igualmente forte (90%). Os sujeitos G.P. e S.L. são os exemplos mais consistentes de autonomia, exibindo médias de 100%. A aluna M.G. apresentou a diferença mais acentuada entre os critérios avaliados. Embora demonstrasse motivação e interesse em iniciar as dinâmicas, revelava falta de confiança para as concluir sem a validação dos colegas. Para tentar minimizar estas dificuldades, foi integrada em grupos com elementos com quem mantinha uma relação de proximidade e que demonstravam empatia, de forma a acompanharem o seu processo de forma mais acolhedora e segura.

Já na categoria da autoconfiança, a média final dos três indicadores de desempenho é ligeiramente mais baixa. Como mencionado anteriormente, alguns dos participantes, no período de observação, eram contidos, de poucas palavras e raramente se envolviam de forma ativa em todas as dinâmicas. Com a implementação de atividades que promoviam a sua forma de expressão preferida, estes mesmos alunos passaram a ter uma voz mais notória em sala de aula, começaram a intervir voluntariamente e revelaram uma autoconfiança desconhecida com o passar das semanas. Estes são os casos específicos da C.A., da M.G., da F.P. e da M.L. Assim, confirma-se que, nas dinâmicas em que são mobilizados os meios de expressão eleitos dos alunos, os mesmos executam-nas de forma confiante e segura.

A competência de autorregulação é a que apresenta uma média mais baixa, mas, totalmente esperada. Ao reconhecerem a sua *linguagem* preferida numa tarefa, os participantes demonstravam entusiasmo, êxtase e por vezes até algum descontrolo ao nível da postura em sala de aula. Estes factos verificam-se na média final que, apesar disso, é elevada (87%).

Neste objetivo, a média final de desempenho dos alunos, é de 90%, concluindo-se que a abordagem inspirada nas *Cem Linguagens* contribui para a promoção da autonomia e autoestima dos envolvidos.

Por fim, o terceiro objetivo, *compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo* foi igualmente analisado. Este não se restringiu à seleção de indicadores de desempenho em atividades que promoveram as *linguagens* preferidas, mas abrangeu todas as dinâmicas que proporcionaram momentos de escuta ativa em contextos colaborativos e de trabalho em grupo (Tabela 7).

**Tabela 7**  
Média percentual das categorias que concorrem para o objetivo 3

Objetivo 3- Compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo								
Alunos	Ouve a intervenção dos colegas sem interromper	Respeita a opinião dos colegas mesmo quando diferente da sua	Comenta as intervenções dos colegas argumentando o seu ponto de vista	Integra as diferentes opiniões nas decisões coletivas	Lida com conflitos encontrando soluções	Evidencia colaboração nas diferentes etapas da atividade	Critica o desempenho dos colegas de forma construtiva	Média de cada aluno
A.B.	69%	71%	75%	75%	65%	74%	69%	71%
C.A.	89%	95%	66%	92%	71%	95%	75%	83%
M.S.	91%	97%	92%	94%	95%	98%	85%	93%
F.P.	66%	60%	74%	78%	63%	78%	60%	69%
M.G.	80%	77%	58%	77%	62%	75%	55%	69%
V.B.	70%	80%	87%	82%	83%	80%	74%	79%
M.L.	77%	85%	78%	83%	75%	78%	64%	77%
L.S.	73%	83%	80%	87%	83%	85%	66%	80%
G.P.	80%	88%	87%	83%	90%	97%	76%	86%
M.R.	88%	92%	82%	89%	88%	92%	80%	87%
S.L.	66%	77%	94%	77%	77%	85%	64%	77%
J.S.	82%	77%	74%	77%	66%	71%	62%	73%
Média de cada indicador de desempenho	78%	82%	79%	83%	76%	84%	69%	79%

Nota. Realizado pela autora

Das médias de desempenho nas atividades que concorrem para a concretização dos objetivos, estas são as que apresentam o resultado mais baixo (79%). Este valor indica um progresso positivo nas competências de trabalho em grupo e escuta ativa, mas também evidencia margem para evolução. As médias individuais dos indicadores de desempenho variam entre 69% e 84%, sendo o valor mais baixo associado à dificuldade dos alunos em fazer críticas construtivas, já que muitas vezes ou não comentavam de todo a prestação dos colegas ou quando o faziam, não eram as mais pertinentes.

Segue-se a competência relativa à gestão de conflitos, um dos focos do estudo, dada a regular necessidade de intervenção por parte dos adultos presentes na sala de aula. A ocorrência de confrontos entre crianças revela-se essencial para o seu desenvolvimento, pois é através destes que se compreende que o diálogo e a negociação são ferramentas eficazes para a resolução de divergências (Malaguzzi, 2016). Neste sentido, a presente investigação procurou ir ao encontro desta ideologia ao privilegiar momentos de trabalho em grupo, contexto particularmente propício ao surgimento de tais situações. A Tabela 7 reflete este trabalho ao exibir uma média de 76%, revelando, portanto, uma melhoria considerável neste domínio, no entanto, esta só será verdadeiramente significativa se estratégias semelhantes forem implementadas de forma contínua.

Com valores mais altos, verifica-se a “colaboração nas diferentes etapas da atividade” (84%) e a “integração de diferentes perspetivas em decisões coletivas” (83%). Estes fatores são determinantes para o sucesso de um trabalho de grupo eficaz e eficiente. Os alunos M.S, M.R. e G.P. destacam-se de longe na aplicação destas capacidades, evidenciando médias de 93%, 87% e 86%, respetivamente. Estes participantes revelavam-se atentos, empáticos e tranquilos, estando sempre disponíveis para ajudar os colegas e valorizar as suas ideias como contributos essenciais para o produto final. A cooperação exige escuta, respeito e compreensão, valores que segundo Malaguzzi (2016) são basilares para uma integração e convivência na sociedade. Ao constatar estes dados, confirma-se o contributo da presente investigação na construção e desenvolvimento ético dos participantes.

Em suma, nesta tabela confirma-se que a promoção de estratégias de escuta ativa facilita a aquisição e desenvolvimento de competências de trabalho em grupo.

#### 4.4. Taxa de sucesso das competências promovidas

Considerou-se ainda essencial realizar uma análise da taxa de sucesso relativa a cada uma das competências promovidas, correspondentes aos objetivos do estudo (Tabela 8). Para concretizar esta análise, foram selecionados todos os indicadores de desempenho associados a cada competência, identificando-se a pontuação máxima possível de atingir. Importa salientar que esses valores máximos variam, uma vez que alguns alunos não foram avaliados em determinadas atividades, devido a ausências. Após esta sistematização, foi calculado o total de pontos obtidos pelos participantes e, posteriormente, determinada a taxa de sucesso de cada competência, bem como a taxa de sucesso global das competências associadas a cada objetivo do estudo.

**Tabela 8**

*Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 1.º objetivo*

<b>Objetivo 1- Identificar as <i>linguagens</i> preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas <i>linguagens</i> na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento</b>				
Indicadores do objetivo	Participação	Comunicação	Aquisição de conhecimentos	
	Participa de forma ativa nas atividades que mobilizam a sua <i>linguagem</i> preferida	Demonstra clareza na comunicação quando recorre à sua <i>linguagem</i> preferida	Utiliza a sua <i>linguagem</i> preferida para construir conhecimento	Aplica os conhecimentos adquiridos
Pontuação obtida	332	345	344	324
Pontuação máxima	355	355	355	355
Taxa de sucesso da competência	93,5%	97,2%	96,9%	91,3%
			94,08%	
Taxa de sucesso global	94,72%			

*Nota. Realizado pela autora*

No que concerne a *identificar as linguagens preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas linguagens na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento*, destaca-se a competência de comunicação como a mais desenvolvida (97,2%), enquanto a participação apresenta a percentagem mais baixa (93,5%). Como taxa de sucesso global na promoção de competências no âmbito do 1.º objetivo, alcança-se um notável resultado de 94,72%. Este valor elevado sugere que a maioria dos sujeitos do estudo, à semelhança do que foi referido anteriormente, conseguiu, através da promoção da sua *linguagem* preferida,

participar ativamente nas atividades propostas, comunicar com clareza, construir e aplicar conhecimentos, refletindo-se, portanto, numa postura de protagonistas do seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo (Edwards et al., 2016).

Quanto a *compreender os contributos da abordagem inspirada nas Cem Linguagens na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos* (Tabela 9), o processo de análise repetiu-se, relativamente ao anterior. Os resultados das competências identificadas para a consecução deste objetivo (90,14%) estão perfeitamente alinhados com os valores obtidos anteriormente, na tabela relacionada ao objetivo 2.

**Tabela 9**

*Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 2.º objetivo*

<b>Objetivo 2-</b> Compreender os contributos da abordagem inspirada nas <i>Cem Linguagens</i> na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos						
Indicadores do objetivo	Autonomia			Autoestima		
	Escolhe livremente a linguagem a utilizar	Revela iniciativa para iniciar a tarefa	Demonstra autonomia nas diferentes etapas da tarefa	Demonstra autorregulação durante a concretização da tarefa	Revela autoconfiança ao expressar-se	Valoriza as suas produções
Pontuação obtida	60	298	321	317	329	311
Pontuação máxima	60	355	355	355	355	335
Taxa de sucesso da competência	100,00%	83,94%	90,42%	89,30%	92,68%	92,84%
	88,18%			91,58%		
Taxa de sucesso global	90,14%					

*Nota. Realizado pela autora*

No que respeita à competência da autonomia, foram considerados três indicadores de desempenho em atividades: “escolhe livremente a linguagem a utilizar”; “revela iniciativa para iniciar a tarefa” e “demonstra autonomia nas diferentes etapas da tarefa”.

Tal como referido anteriormente, foi apenas possível proporcionar a escolha livre da *linguagem* a utilizar numa única ocasião do estudo, na atividade do *Laboratório de Linguagens*. Apesar de se tratar de uma oportunidade pontual, os participantes revelaram independência na seleção, e o indicador de desempenho atingiu uma taxa de sucesso de 100%. A facilidade demonstrada na escolha da tarefa a realizar evidencia o percurso rico e diversificado que esta investigação proporcionou. A oportunidade de experienciar múltiplas *linguagens* durante cinco semanas, clarificou as predisposições individuais dos

alunos e permitiu-lhes reconhecer outras que se calhar nem consideravam adequar-se a si. Esta experiência contribui adicionalmente para o fortalecimento da autonomia e da capacidade de tomada de decisões.

O indicador de desempenho que apresenta uma taxa de sucesso mais baixa remete para a iniciativa em iniciar uma tarefa (83,94%). Este resultado pode ser uma consequência da fase letiva em que o estudo foi implementado. Os fatores externos, nomeadamente, o período do fim do ano letivo, os feriados consecutivos, o calor, o aproximar das férias e o cansaço acumulado ao longo de todo um ano de aprendizagens refletiu-se em muitos momentos da intervenção e, conseqüentemente, agora na análise dos resultados. Relativamente à competência da autoestima, esta obteve uma taxa de sucesso marcadamente positiva (91,58%) exibindo uma evolução excecional da maioria dos sujeitos do estudo. A autorregulação manifesta-se como capacidade com maior margem de progressão.

Por fim, no que diz respeito ao terceiro e último objetivo, *compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo*, embora as competências promovidas tenham obtido uma taxa de sucesso igualmente positiva (79,92%), constata-se que foi a mais baixa entre os três objetivos (Tabela 10).

**Tabela 10**

*Taxa de sucesso das competências promovidas no âmbito do 3.º objetivo*

<b>Objetivo 3- Compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo</b>							
Indicadores do objetivo	Ouve a intervenção dos colegas sem interromper	Respeita a opinião dos colegas mesmo quando diferente da sua	Comenta as intervenções dos colegas argumentando o seu ponto de vista	Integra as diferentes opiniões nas decisões coletivas	Lida com conflitos encontrando soluções	Evidencia colaboração nas diferentes etapas da atividade	Critica o desempenho dos colegas de forma construtiva
Pontuação obtida	590	613	599	625	580	639	442
Pontuação máxima	760	750	750	755	760	760	580
Taxa de sucesso da competência	77,63%	81,73%	79,87%	82,78%	76,32%	84,08%	76,21%
Taxa de sucesso global	79,92%						

*Nota. Realizado pela autora*

No que diz respeito à competência de escuta, observa-se que a capacidade de ouvir os colegas sem os interromper se revela a mais desafiante, com uma taxa de sucesso de 77,63%. Além disso, o trabalho em grupo continua a apresentar obstáculos, nomeadamente na dificuldade em formular críticas construtivas ao desempenho dos pares e em gerir conflitos de forma autónoma (76,32%). Em contraste com estes resultados, a colaboração ao longo das diferentes fases das atividades destaca-se como o aspeto mais bem conseguido, registando a percentagem mais elevada de sucesso (84,08%).

## 5. CONCLUSÕES

||''||''

Apresentados e discutidos os resultados obtidos nesta investigação, torna-se necessário elaborar uma conclusão que permita compreender se o estudo conseguiu responder às questões inicialmente formuladas. Antes disso, importa salientar dois aspectos que podem ter condicionado os resultados alcançados.

Primeiramente, relembra-se que esta é uma investigação qualitativa de carácter exploratório. Para além da inexistência de estudos empíricos prévios que pudessem orientar a análise, é relevante referir que todas as categorizações foram efetuadas pela investigadora. A recolha de dados, maioritariamente realizada através de observação e interpretação, apresenta um claro grau de subjetividade. Embora esta seja a metodologia mais apropriada no âmbito das Ciências Sociais, importa reconhecer que tal abordagem pode originar desvios ou incertezas, tanto na fase de recolha como na análise dos dados (Coutinho, 2011). Este fator pode justificar as médias percentuais e as elevadas taxas de sucesso registadas.

Em segundo lugar, e definitivamente não menos importante, é de notar o grau de desempenho, sobretudo a nível cognitivo e emocional, que o grupo de participantes já evidenciava antes da intervenção. Tratava-se de uma turma de sucesso, apresentando classificações elevadas e coerentes com o seu nível de desenvolvimento. Tendo isto em consideração, justificam-se, uma vez mais, os resultados tão positivos obtidos ao longo da investigação, dado que os alunos já demonstravam competências bem consolidadas, o que naturalmente potenciou a eficácia da abordagem utilizada. Sobre isto, Malaguzzi (2016) sublinha que todos os que se dedicam a estudar as crianças, acabam por destacar os seus pontos fortes e capacidades, e não os seus limites e fragilidades.

Para obter uma resposta final à problemática identificada, serão analisadas as questões que estruturaram o estudo. Relativamente a, *de que forma a linguagem preferida pelos alunos contribui na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento?* os resultados evidenciam que, quando mobilizadas as *linguagens* preferidas como forma de se expressarem, os participantes obtêm melhor desempenho ao nível da participação, comunicação e aquisição de conhecimento. Estas evidências vão ao encontro do quadro teórico, na medida em que comprovam a aptidão inata e natural para determinadas inteligências (Gardner, 2005) e meios de comunicação com o mundo que os rodeia (Malaguzzi, 2016).

No que respeita à segunda questão, *a abordagem das Cem Linguagens contribui para o desenvolvimento de autonomia e de autoestima nos alunos?* os resultados, revelam uma vez mais, uma resposta positiva. Pinheiro e Batista (2018) sustentam esta conclusão ao afirmar que, no processo de ensino e aprendizagem, devem ser valorizados os interesses dos alunos pois, ao empregá-los, existe maior probabilidade de o aluno ganhar autonomia e confiança. Assim, dar aos alunos a oportunidade de identificarem a sua forma preferida de se expressarem contribuiu para a construção da sua autonomia e, conseqüentemente, do seu espírito crítico.

Ainda neste domínio foi possível acompanhar o progresso de alguns sujeitos que, numa fase inicial do estudo eram mais recatados. Todavia, com a implementação sistemática da sua *linguagem* preferida, começaram gradualmente a demonstrar mais autoestima e à-vontade nas suas intervenções, participando cada vez mais em todas as dinâmicas propostas. As crianças têm “uma necessidade inexaurível por expressão e realização” (Malaguzzi, 2016, p.83) portanto, é responsabilidade do professor promover oportunidades para o fazerem, em sala de aula (Tomlinson, 2008).

Por último, obteve-se também resposta à questão *de que forma a escuta ativa contribui para o desenvolvimento de competências de trabalho em grupo entre os alunos?* A análise dos diversos instrumentos de recolha de dados permitiu confirmar que a integração de estratégias de escuta ativa facilitou significativamente as dinâmicas de trabalho em grupo. O desenvolvimento de competências como ouvir o outro, respeitá-lo e aceitar as suas ideias, mesmo quando divergentes, revelou que, nas atividades cooperativas, os alunos sentiam a necessidade de integrar as opiniões dos colegas para alcançar um produto final mais sólido.

Apesar de se terem confirmado os benefícios da escuta ativa, é fundamental relembrar que esta deve ser promovida de forma contínua, uma vez que escutar não se restringe a ouvir. Trata-se de um processo mais intrínseco, que envolve a ativação de todos os sentidos e o reconhecimento de que as pessoas não se expressam apenas pela fala, como sublinha Rinaldi (2016). Neste sentido é importante ajudar as crianças interpretar os colegas de modo que compreendam tanto as suas atitudes quanto as suas conceções e sugestões.

A presente investigação não esteve isenta de constrangimentos, entre os quais se destacam dois. A proposta inicial previa que, em cada atividade desenvolvida, fosse dada aos alunos a oportunidade de escolher a *linguagem* a utilizar, com o objetivo de verificar de forma mais consistente as suas predisposições e avaliar se, efetivamente, eram capazes de as identificar. Contudo, devido ao tempo reduzido disponível para a intervenção e para a preparação das dinâmicas, bem como aos imprevistos naturalmente associados ao 1.º CEB, não foi possível concretizar a investigação conforme inicialmente planeado. Assim, optou-se por identificar previamente os meios de expressão preferidos pelos alunos e, com base nessa informação, promover múltiplas atividades que os integrassem.

Também a inexistência de alguns dados, decorrente da ausência de participantes em atividades que integravam a sua *linguagem* preferida, influenciou possivelmente a fiabilidade de parte dos resultados obtidos.

Apesar dos constrangimentos, destaca-se um contributo relevante, já que, embora o estudo se tenha centrado na análise do progresso de 12 alunos, a intervenção envolveu toda a turma, permitindo concluir que os efeitos ultrapassaram os participantes e impactaram um grupo mais alargado. Através das dinâmicas propostas, os alunos puderam explorar diversas formas de expressão, descobrindo, em muitos casos, potencialidades até então desconhecidas. Assim, a investigação beneficiou não só quem usou a sua *linguagem* preferida, mas também todos os que tiveram oportunidade de experimentar diferentes formas de aprender e comunicar, conduzindo a uma evolução individual e coletiva eficaz na turma.

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que a presente investigação, apesar de algumas lacunas, contribuiu significativamente para a compreensão do impacto da abordagem inspirada nas *Cem Linguagens*. Verificou-se que esta metodologia potencia a expressão individual dos alunos e, para além disso, promove ainda o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, cruciais para atingir as exigências da sociedade contemporânea. É primordial reconhecer que a escola não deve ser vista apenas como espaço de transmissão de saberes, mas sim como lugar onde as crianças se envolvem na sua própria aprendizagem e se constroem enquanto indivíduos singulares, completos e que mesmo quando influenciadas por fatores internos e externos, dispõe de ferramentas para se integrarem no mundo (Jesus et al., 2024).

## 6. REFLEXÃO FINAL

||''||''

Cinco anos se passaram, e os últimos dois nem permitiram assimilar plenamente todos as oportunidades enriquecedoras que me foram proporcionadas pela ESELx. A formação de um professor é longa, exigente, contínua e densa. A teoria é fundamental, basilar e imprescindível, mas é na prática que validamos o “amor à camisola” e confirmamos os motivos que nos levaram a escolher esta bonita profissão.

Chegou o momento final e com ele surge a necessidade de refletir sobre o meu percurso formativo, tanto no domínio da PES II quanto, do meu papel enquanto professora-investigadora que culminou na elaboração do presente relatório.

A prática reflexiva na ação pedagógica é reconhecida como uma componente essencial para a melhoria contínua do desempenho docente e da qualidade das aprendizagens. Segundo Dewey (1933), a reflexão sistemática permite aos professores reconsiderar e ajustar as suas decisões pedagógicas em função da realidade e dos desafios concretos que emergem nas suas salas de aula, promovendo uma prática mais consciente, intencional e eficaz.

As experiências desenvolvidas na PES II, revelaram-se valiosas na medida em que uma vez mais, possibilitaram o contacto com diferentes contextos educativos e os respetivos sujeitos envolvidos. Em cada instituição pude desenvolver valores éticos, morais, políticos e económicos, que me irão acompanhar tanto a nível profissional quanto pessoal.

Para além do referido, destaco ainda dois instrumentos que me permitiram enriquecer a minha visão sobre a prática. Em primeiro lugar, a elaboração dos PI. Estes, de acordo com Katz (2001) citada em Luz et al. (2022), referem-se à definição de uma problemática identificada num grupo amostra e da conseqüente delineação de um plano que dê resposta ao problema previamente reconhecido. Em ambos os ciclos de ensino, este documento foi imprescindível pois, através dele identifiquei as fragilidades e potencialidades das turmas, o que me orientou para a concretização de uma intervenção personalizada, com sentido e rica, tanto para os discentes quanto para mim.

Em segundo lugar, destaco a pertinência das planificações solicitadas. Principalmente nestas duas práticas, talvez pela experiência e maturidade já serem outras, fui compreendendo o seu propósito. Ajudaram-me a manter o foco nos objetivos, tanto a nível dos conteúdos como do desenvolvimento das *soft skills*, além de definirem o que

avaliar, organizarem os tempos e darem coerência à prática (Perrenoud, 1993). Contudo, percebi que não devem ser seguidas de forma rígida, é essencial respeitar os ritmos e interesses dos alunos, disponibilizando tempo e espaço para a sua participação ativa e construção de conhecimento, como tanto foi citado neste relatório. Apesar de exigente, a aplicabilidade deste processo será certamente benéfica para mim e para os meus futuros discentes.

Embora bastante distintos, ambos os estágios contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. No 1.º CEB apercebi-me que um professor integra em si todas as profissões (medimos temperatura, arrancamos dentes, damos colo, arranjamos brinquedos, etc). Ademais, é nos inculcida a constante ampliação de conhecimento para dar resposta às curiosidades insaciáveis das crianças. No 2.º CEB, por sua vez, aprendi a gerir o receio pela novidade, a trabalhar em pluridocência e a reconhecer que um professor muitas vezes deve mobilizar os seus valores de humildade e empatia para compreender os alunos e os contextos em que se inserem.

No que diz respeito à prática investigativa, considero que esta foi basilar para orientar os meus princípios nesta profissão. Tive a oportunidade de conseguir implementar algo em que acreditava e ansiosamente queria confirmar, pude alargar os horizontes em diversas temáticas e enriquecer as minhas competências de pesquisa e análise. Apesar dos desafios e obstáculos, esta investigação proporcionou-me descobertas valiosas, especialmente o reconhecimento do valor das metodologias participativas para a prática docente. Os resultados obtidos reforçam a minha intuição, defendida por diversos autores, de que uma educação de qualidade coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem (Formosinho, 2019).

Em jeito de conclusão, identifico ainda aspetos a melhorar na minha prática, como a gestão de imprevistos, a integração da tecnologia em sala de aula e a capacidade de planear sequências didáticas que valorizem a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade. A PES II e a prática investigativa revelaram-se construtivas, na medida em que contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento destas competências. A partir daqui, é responsabilidade minha continuar a investir nelas, num processo contínuo, característico desta profissão.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | "

- Albino, L. M. de S. & Barros, S. G. (2021). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, 7(1), 148-168. <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Aniceto, J. M. (2023). A Escola Como Um Espaço De Desenvolvimento Profissional: “A Relação Pedagógica Na Sala De Aula”. *Excellence*, 24(1), 1-48. [https://excellenceeduc.com/revista\\_cientifica\\_excellence\\_v\\_24\\_dezembro\\_2023\\_artigo\\_48.pdf](https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_24_dezembro_2023_artigo_48.pdf)
- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Baptista, I. (2014). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 96-133. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_4](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4)
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Parrança-da-Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação* (Vol.2), (pp. 13-36). UA Editora.

- Bertolini, E. A. S., Silva, M. A. de M. (2005). Metacognição e Motivação na Aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica IPEP*, 5(1), 2, 51-62.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.
- CIED (2018). Código de Conduta Ética na Investigação.
- Cooper, M. (2016). A beleza é uma forma de conhecimento? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp. 293-299). Penso.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: Análise de dados*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath & Co Publishers.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Penso.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação

- Formosinho, J. O. (2019). As pedagogias participativas- instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), 2-3. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i1.190>
- Freire, S., & Maia V. O. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto de educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1147/638>
- Gandini, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp. 45-85). Penso.
- Gandini, L. (2016). Participação dos pais na governação das escolas: uma entrevista com Sergio Spaggiari. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp. 127-141). Penso.
- Gandini, L. (2016). O atelier: uma conversa com Veà Vecchi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp. 301-313). Penso.
- Gardner, H. (2016). Apresentação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp.13- 16). Penso.
- Gama, M. C. S. S. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27(50), 665-674. <https://doi.org/10.5902/1984686X14320>

- Gardner, H. (2005). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Artmed
- Gomes, M. H. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas*. ECopy.
- Jesus, A. S., Margarido, C., Torrecilla Sánchez, E. M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona De Educação* 62(62), 57-70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In: A' vila de Lima J. e Pacheco, J.A. (Ozes). (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora
- Lopes, M. C. S. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva, *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 1296-1307). Repositório do ISPA. [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5462/1/CPE\\_12\\_1296-1307.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5462/1/CPE_12_1296-1307.pdf)
- Lösch, S., Rambo, C., A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa da educação. *Revista ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, 1-18.

- Luz, F. M. S., Moura, J. L. N., Pinheiro, T. G., Barros, S. B. A., Marques, M. M. M., & Gonçalves, N. M. N. (2022) Uma análise dos projetos de intervenção pedagógica realizados no Estágio Supervisionado para Ciências e Biologia. *Conjecturas*, 22(12), 417-429.
- Malaguzzi (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2) (pp. 45-85). Penso.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Mónico, L., Parreira, P., & Alferes, V. R. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724- 733.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Escola Moderna*, 5(9), 39-46. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_09/2000\\_em09\\_sniza\\_cooperacao\\_educativa\\_diftrabaprend\\_pg39.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf)
- Pereira, J. R. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55(3), (pp. 1-18). [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3)

Pinheiro, N., & Batista E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do 1.º CEB (2023)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do 2.º CEB (2021)

Perrenoud, P (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.

Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 235-247). Penso.

Rinaldi, C., & Piccinini, S. (2016). O Centro Internacional Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 349-354). Penso.

Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. ASA

Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *Revista Psicologia*, 34(2), 123-142.

Silva, I. L. (2005). *Projetos e Aprendizagens*. Areal Editores.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

(DGE).

[http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. PACTOR.

Souza, G. M., & Stiko, C. M. (2022). A Teoria das Inteligências Múltiplas no processo de ensino e aprendizagem e a atividade criativa. *Scientia Plena*, 18(8), 1-12.  
<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/6416/2510>

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando a papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.

Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente* (7ª ed.). Martins Fontes.

### **Legislação Consultada:**

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 65. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Ministério da Educação, Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 237. Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A-  
POTENCIALIDADES E  
FRAGILIDADES- 3.0 AÑO

|' '' | | ''

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extensão e diversidade de vocabulário;</li> <li>- Leitura (ritmo e dicção);</li> <li>- Domínio do dicionário;</li> <li>- Interpretação de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de concentração e motivação na interpretação de enunciados orais e escritos;</li> <li>- Ortografia.</li> </ul>
Matemática	- Cálculo mental.	Não identificadas.
Estudo do Meio	- Interesse e predisposição para a aprendizagem dos conteúdos.	Não identificadas.
Educação Artística (EA)	<u>Música</u> : Não observado; <u>Teatro</u> : Não observado; <u>Artes Visuais</u> : - Pintura.	<u>Música</u> : Não observado. <u>Teatro</u> : Não observado; <u>Artes Visuais</u> : - Pouca diversidade nas produções realizadas (técnicas e materiais).
Educação Física (EF)	Não observado.	Não observado.
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Espírito crítico;</li> <li>- Participação;</li> <li>- Comunicação oral;</li> <li>- Postura em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em trabalhar em grupo;</li> <li>- Dificuldade em escuta ativa.</li> <li>- Dificuldade em organizar o caderno diário sem orientações do PC.</li> </ul>

ANEXO B- ESTRATÉGIAS DE  
INTERVENÇÃO EM 1.º CEB

|' " | | " |

Objetivos gerais	Estratégias							
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Teatro	Música	Artes Visuais (AV)	Educação Física (EF)	Transversais
Desenvolver a compreensão de textos orais de diferentes tipologias (instruções e orientações práticas)	- Debates; - Diálogos sobre as produções realizadas.	- Partilha de estratégias de resolução.	- Debates; - Diálogos sobre as produções realizadas.	- Teatro radiofónico;	- Audição de canções e identificação de características específicas; - Composições sonoras para integrar no teatro radiofónico.	- Diálogos sobre as produções realizadas.	-Explicação oral de regras de jogos.	- Audição de instruções orais (seguimento de instruções verbais sem apoio visual); - Dinâmicas de promoção do foco; - Promoção de momentos de reflexão e partilha de opiniões

								<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho de projeto;</li> <li>- Assembleia de turma;</li> </ul>
Compreender textos escritos de diferentes tipologias (enunciados, bandas-desenhadas e textos narrativos)	- Leitura e redação de textos.	- Leitura em voz alta dos enunciados dos problemas.	- Leitura de notícias.	- Utilização de indutores escritos.	- Interpretação da letra de uma canção.	- Ilustração de bandas-desenhadas		- Trabalho de projeto;
	- Caça aos erros.							
Colaborar com os outros em tarefas e projetos comuns	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto;</li> <li>- Trabalho em grupo;</li> <li>- Dinâmicas de <i>feedback</i>;</li> <li>- Definição de um porta-voz de grupo;</li> <li>- Distribuição de tarefas dentro do grupo.</li> </ul>							

ANEXO C- AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS EM 1.º CEB

| | | | |

Português		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1	12	0	23	0	3
	2	12	0	13	21	0
	3	30	2	44	77	17
	4	117	8	94	67	11
	5	384	134	18	123	593
Moda semanal		Nível 5	Nível 5	Nível 4	Nível 5	Nível 5
Média semanal		4,6	5	3,7	4	4,8
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 4 (4,4)				

Matemática		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1	0	0	0	0	0
	2	7	0	2	0	0
	3	19	12	6	12	18
	4	40	25	4	52	38
	5	107	35	108	104	61
Moda semanal		Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média semanal		4,4	4,3	4,8	4,5	4,4
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 4 (4,5)				

Estudo do Meio		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1	2	0	0	0	0
	2	17	0	0	0	2
	3	10	18	20	6	5
	4	15	59	51	60	8
	5	4	39	25	30	33
Moda semanal		Nível 2	Nível 4	Nível 4	Nível 4	Nível 5
Média semanal		3	4,2	4,1	4,3	4,5
Moda final		Nível 4				
Média final		Nível 4 (4)				

Teatro		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1	12	8	93	0	0
	2	26	8	12	10	26
	3	109	44	57	46	63
	4	109	155	162	127	97
	5	128	132	252	249	78
Moda semanal		Nível 5	Nível 4	Nível 5	Nível 5	Nível 4
Média semanal		3,8	4,1	3,8	4,4	3,6
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 4 (3,9)				

Artes Visuais		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1	0	0	0	0	
	2	0	3	3	9	
	3	34	19	21	33	
	4	52	56	66	28	
	5	58	66	78	74	
Moda semanal		Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5	
Média semanal		4,2	4,3	4,3	4,2	
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 4 (4,3)				

Música		5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho
Contagem	1			0		0
	2			0		0
	3			0		0
	4			2		2
	5			94		86
Moda semanal				Nível 5		Nível 5
Média semanal				5		5
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 5 (5)				

Educação Física	5 a 9 de maio	12 a 16 de maio	19 a 23 de maio	26 a 30 de maio	2 a 6 de junho

Contagem	1					0
	2					0
	3					0
	4					6
	5					38
Moda final		Nível 5				
Média final		Nível 5 (4,9)				

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Teatro	Artes Visuais	Música	Ed. Física
Moda final	Nível 5	Nível 5	Nível 4	Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média final	Nível 4 (4,4)	Nível 4 (4,5)	Nível 4 (4)	Nível 4 (3,9)	Nível 4 (4,3)	Nível 5 (5)	Nível 5 (4,9)

ANEXO D- AVALIAÇÃO DOS  
OBJETIVO DO PI EM 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

<b>Objetivo 1. Desenvolver a compreensão de textos orais de diferentes tipologias (instruções e orientações práticas)</b>					
<b>Data</b>	5-9 maio	5-9 maio	19-23 maio	19 maio –6 junho	19 maio–6 junho
<u>Indicadores das atividades didáticas</u>	Revela compreensão sobre os discursos orais dos colegas	Revela compreensão sobre os discursos orais da professora estagiária	Escuta com postura atenta	Cumprer as indicações da PE	Reproduz oralmente as indicações da PE
<b>Pontuação obtida</b>	90	105	85	297	247
<b>Pontuação máxima</b>	120	120	120	360	360
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	75%	87,5%	70,8%	82,5%	68,6%
<u>Indicadores do PI</u>	Identifica informações num áudio/fala		Responde a perguntas orais sobre um texto ouvido.		
<b>Pontuação obtida</b>	508		382		
<b>Pontuação máxima</b>	600		480		
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	84,7%		79,6%		
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	79,4%				

<b>Objetivo 2. Desenvolver a compreensão textos escritos de diferentes tipologias (enunciados, bandas-desenhadas e textos narrativos)</b>				
<b>Data</b>	5-9 maio	19-23 maio	26-30 maio	2–6 junho
<u>Indicadores das atividades didáticas</u>	Identifica erros num problema matemático	Revela compreensão da receita/lista de ingredientes	Analisa uma lista de compras, identificando o preço de cada item	Distingue notícias verdadeiras de notícias falsas
<b>Pontuação obtida</b>	102	120	97	116
<b>Pontuação máxima</b>	120	120	120	120
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	85%	100%	80,8%	96,7%
<u>Indicadores do PI</u>	Localiza informações num texto		Identifica o tema e as ideias principais	Responde a perguntas sobre um texto lido
<b>Pontuação obtida</b>	195		385	324
<b>Pontuação máxima</b>	240		480	360
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	81,3%		80,2%	90%

<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	85,8%
------------------------------------	-------

<b>Objetivo 3. Colaborar com os outros em tarefas e projetos comuns</b>					
<b>Data</b>	Todas as semanas	Todas as semanas	5-9 maio	19-30 maio	19-30 maio
<u>Indicadores das atividades didáticas</u>	Não perturba os colegas	Respeita as ideias dos colegas	Participa na atividade de forma respeitosa	Define papéis dentro do grupo	Cumpe o seu papel dentro do grupo
<b>Pontuação obtida</b>	476	554	98	203	214
<b>Pontuação máxima</b>	595	595	105	240	240
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	80%	93,1%	93,3%	84,6%	89,2%
<u>Indicadores do PI</u>	Participa ativamente em atividades de grupo;	Escuta os colegas, valorizando diferentes pontos de vista	Partilha as suas opiniões, de forma clara e respeitosa	Coopera com os colegas	
<b>Pontuação obtida</b>	493	472	447	480	
<b>Pontuação máxima</b>	600	600	600	600	
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	82,2%	78,7%	74,5%	80%	
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	82,3%				

ANEXO E- ESTRATÉGIAS DE  
INTERVENÇÃO EM 2.º CEB

| | | | | | | |

Objetivos gerais do PI	Estratégias gerais de trabalho em cada disciplina
<p><b>1.</b> Desenvolver a comunicação matemática e científica;</p>	<p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da iniciativa do problema do mês;</li> <li>- Partilha de estratégias (explicação oral do raciocínio);</li> <li>- Resolução de atividades, tendo por base o ensino exploratório.</li> </ul>
	<p><b>Ciências Naturais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação de gráficos, tabelas e esquemas;</li> <li>- Atividades Baseadas na Resolução de Problemas (ABRP);</li> <li>- Pequenos debates;</li> <li>- Dinâmica da curiosidade diária.</li> </ul>
	<p><b>Competências Sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em grupo.</li> </ul>
<p><b>2.</b> Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista.</p>	<p><b>Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas, em grupo;</li> <li>- Batalhas matemáticas.</li> </ul>
	<p><b>Ciências Naturais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequenos debates;</li> <li>- Heteroavaliação (por grupos).</li> </ul>
	<p><b>Competências sociais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em grupo.</li> </ul>

ANEXO F- AVALIAÇÃO DAS  
APRENDIZAGENS EM 2.º CEB

| | | | |

<b>6.ºA Matemática</b>	Nível	Razão e Proporção	Polígonos	Perímetro de polígonos	Área do círculo	Volume do círculo
Contagem	1	14	0	0	0	0
	2	41	17	23	7	5
	3	41	104	53	9	30
	4	48	114	27	27	39
	5	29	116	29	41	37
Moda		Nível 4	Nível 5	Nível 3	Nível 5	Nível 4
Mínimo		Nível 1	Nível 2	Nível 2	Nível 2	Nível 2
Máximo		Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média		3,2	3,9	3,5	4,2	4

<b>6.ºB Matemática</b>	Nível	Razão e Proporção	Polígonos	Perímetro de polígonos	Área do círculo	Volume do círculo
Contagem	1	2	7	3	4	2
	2	10	13	10	17	5
	3	31	47	32	22	30
	4	57	91	44	25	27
	5	71	138	42	27	36
Moda		Nível 4	Nível 5	Nível 4	Nível 5	Nível 5
Mínimo		Nível 1	Nível 1	Nível 1	Nível 1	Nível 1
Máximo		Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média		4,1	4,1	3,9	3,6	3,9

<b>6.ºA Ciências Naturais</b>	Nível	Sistema Cardiovascular	Sistema Urinário e Pele	Sistemas Reprodutores	Trocas entre as plantas e o meio
Contagem	1	0	0	0	0
	2	43	57	32	1
	3	60	99	75	10
	4	64	93	77	10
	5	53	213	135	33
Moda		Nível 4	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Mínimo		Nível 2	Nível 2	Nível 2	Nível 2
Máximo		Nível 5	Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média		3,6	4,0	4,0	4,4

<b>6.ºB</b> <b>Ciências</b> <b>Naturais</b>	Nível	Sistema Cardiovascular	Sistema Urinário e Pele	Sistemas Reprodutores
Contagem	1	0	0	1
	2	47	28	23
	3	58	119	89
	4	59	147	109
	5	22	70	61
Moda		Nível 4	Nível 4	Nível 4
Mínimo		Nível 2	Nível 2	Nível 1
Máximo		Nível 5	Nível 5	Nível 5
Média		3,3	3,7	3,7

ANEXO G- AVALIAÇÃO DOS  
OBJETIVOS DO PI EM 2.º CEB

| ' ' | ' ' |

<b>Objetivo 1. Desenvolver a comunicação científica</b>						
<b>Data</b>	Todas as semanas	3-7 fev	3-7 fev	17-21 mar	17-21 mar	
<u>Indicadores das atividades didáticas</u>	Descreve o seu raciocínio, mobilizando termos corretos	Explica o significado da razão	Explica o significado da proporção	Explica como circula a seiva bruta nas plantas	Formula opiniões críticas acerca dos cuidados a ter com os sistemas reprodutores	
<b>Pontuação obtida</b>	933	151	135	87	67	
<b>Pontuação máxima</b>	1435	205	205	105	85	
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	65,02%	73,66%	65,85%	82,86%	78,82%	
<u>Indicadores do PI</u>	Mobiliza conceitos matemáticos	Mobiliza conceitos científicos	Adapta o discurso à situação proposta		Revela um discurso coerente	Apresenta um discurso conciso
<b>Pontuação obtida</b>	939	1013	979		1078	1073
<b>Pontuação máxima</b>	1440	1440	1440		1440	1440
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	65,21%	70,35%	67,99%		74,86%	74,51%
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	<b>70,58%</b>					

<b>Objetivo 2. Argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista</b>				
<b>Data</b>	Todas as semanas	Todas as semanas	Todas as semanas	
<u>Indicadores das atividades didáticas</u>	Ouve as ideias dos colegas	Respeita as ideias dos colegas	Justifica os seus argumentos	
<b>Pontuação obtida</b>	1160	1155	885	
<b>Pontuação máxima</b>	1430	1430	1435	
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	81,12%	80,77%	61,67%	
<u>Indicadores do PI</u>	Argumenta o seu ponto de vista	Procura compreender a opinião do outro	Reconhece o valor de ideias diferentes das que defende	Procura incluir todos os membros do grupo nas atividades
<b>Pontuação obtida</b>	922	1062	1031	1002
<b>Pontuação máxima</b>	1440	1440	1440	1330
<b>Taxa de sucesso do indicador</b>	64,03%	73,75%	71,60%	75,34%
<b>Taxa de sucesso do objetivo</b>	<b>72,61%</b>			

ANEXO H- DIÁRIO DE BORDO  
DO PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

**Número de registo: 1**

Ano: 3º  
N.º de alunos: 23  
Data: 04/04/2025  
Contextualização: Quarto dia de observação e último dia de aulas antes da interrupção letiva da Páscoa

<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
14h15- 14h25	<p>(...)</p> <p>O professor ausenta-se da sala de aula para esconder os ovos da Páscoa na biblioteca e deixa as professoras estagiárias responsáveis pela turma</p> <p>Neste momento é realizado um diálogo sobre os interesses da turma a nível de conteúdos e de desenvolvimentos de competências sociais.</p> <p>É referido que gostam bastante de realizar atividades de artes visuais, de matemática e de português. Reforçam que o tempo dedicado ao estudo do meio é reduzido e não existem dinâmicas de teatro nem de música.</p> <p>É pedido por vários alunos que sejam implementadas atividades de trabalho em grupo, mas quando questionados sobre a regularidade com que o fazem dizem: “nós só fazemos dois a dois ou três a três, não fazemos muito com quatro ou mais pessoas, só às vezes em artes”.</p> <p>Adicionalmente, um colega que ouvia a conversa refere “nós também não nos</p>	<p>Também o professor cooperante já tinha referido que não dedicava tempo específico às áreas da educação artística.</p> <p>Pelos comentários dos alunos infere-se que não existem hábitos de trabalho colaborativo e cooperativo em grupos constituídos por 4 ou mais elementos e que todas as áreas mais teóricas (português, matemática e estudo do meio)</p>

	<p>importamos porque quando somos mais ou ficamos com pessoas que não são tão próximas de nós, as coisas não correm bem”.</p> <p>A conversa estende-se pela turma e começam a ouvir-se mais comentários que confirmam e reforçam o que está a ser partilhado.</p> <p>(...)</p>	<p>também não são abrangidas por esta estratégia.</p>
--	--	---

**Número de registo: 2**

<p>Ano: 3º  N.º de alunos: 24  Data: 02/04/2025  Contextualização: Segundo dia de observação</p>
--

Horas	Descrição (situação / comportamentos)	Notas / Reflexão / Inferências
<p>(...)</p> <p>14h00- 15h15</p>	<p>Assim que entram na sala é pedido aos alunos que arrumem todo o material que têm em cima da mesa e que, fila a fila, se dirijam ao armário para recolher um copo com água, um pincel e uma caixa de aguarelas por aluno.</p> <p>De regresso aos lugares, o PC introduz a tarefa, tendo de repetir as suas orientações diversas vezes.</p> <p>Indicações sobre a tarefa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada aluno terá uma folha A4 onde irá desenhar um padrão;</li> <li>2. Cada aluno só pode desenhar um único</li> </ol>	<p>É notória a falta de pré-disposição dos alunos aos enunciados orais, tomando-lhes pouca atenção, exigindo ao docente que os repita várias vezes.</p>

	<p>padrão e utilizar duas cores;</p> <p>3. O desenho deve ser realizado diretamente na folha com aguarelas, sem recorrer ao lápis de carvão;</p> <p>4. Assim que tiverem o seu padrão terminado, devem colocar a folha no quadro de giz, para que a mesma possa secar.</p> <p>Esclarecidas as dúvidas, os alunos dão início à atividade e realizam-na com uma postura concentrada. Apesar disso, verifica-se que a maioria dos alunos não revela originalidade nas suas produções.</p> <p>(...)</p>	<p>Sempre que o PC sugere uma ideia, a maioria dos alunos limita-se a segui-la. Quando um colega é destacado como exemplo de bom trabalho, os restantes tendem a copiar a sua proposta. Este comportamento revela falta de pensamento crítico na realização de tarefas visuais.</p>
--	---	---

# ANEXO I- QUESTIONÁRIO

| | " | | " |

## Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

Se tivesses de contar algo importante sem usar palavras, como o farias?

---

---

Como mostras aos outros aquilo que estás a pensar ou a imaginar?

---

---

Se pudesses passar o dia inteiro a fazer uma só coisa, o que escolherias?

---

---

Das seguintes atividades, quais é que mais gostas?  
Seleciona até 6 opções e ordena-as da mais preferida (1)  
para a menos preferida (6).

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ler                             | <input type="checkbox"/> Desenhar                               |
| <input type="checkbox"/> Escrever                        | <input type="checkbox"/> Interpretar dramatizações              |
| <input type="checkbox"/> Cantar                          | <input type="checkbox"/> Dançar                                 |
| <input type="checkbox"/> Tocar um instrumento            | <input type="checkbox"/> Inventar histórias ou brincadeiras     |
| <input type="checkbox"/> Pintar                          | <input type="checkbox"/> Resolver problemas matemáticos         |
| <input type="checkbox"/> Conversar com amigos ou família | <input type="checkbox"/> Resolver tarefas que exijam raciocínio |

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

ANEXO J- GUIÃO DE  
ENTREVISTA

| ' ' | | ' ' |

## **Guião de Entrevista**

1. Em sala de aula, quais são as atividades que mais gostas de fazer?
2. Se só pudesses escolher uma das disciplinas, qual escolhias? E porquê?
3. Consideras que a tua forma preferida de te expressares é também aquela em que és melhor?
4. Qual é a atividade ou forma de expressão que achas que tens mais potencialidade?
5. Porque é que definiste aquela ordem na última questão?

ANEXO K- DIÁRIOS DE BORDO  
DO PERÍODO DE INTERVENÇÃO

| | " | | " |

**Número de registo: 1**

Ano: 3º N.º de alunos: 24 Data: 05/05/2025 Contextualização: Primeiro dia de intervenção da professora estagiária Joana		
<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
10h00	(...) É realizada uma breve analogia entre a fábula ouvida e as diferentes posturas das pessoas na sociedade relativamente à gestão financeira. Refere-se que alguns cidadãos optam por usufruir do dinheiro assim que o recebem ou ao longo da vida, enquanto outros dão prioridade à sua poupança. Neste seguimento, propõe-se um debate: metade da turma deverá defender a postura de pessoas que se assemelham à Cigarra e a outra metade a de pessoas que se assemelham à Formiga, no que respeita à gestão financeira.	A turma adota rapidamente uma postura interessada, embora algo agitada, uma vez que, como se verificou durante a observação, os alunos demonstram gosto por atividades que envolvam a expressão das suas opiniões.
10h10	É disponibilizado algum tempo para que os alunos se organizem dentro dos seus grupos e definam argumentos a favor e contra, relevantes para o debate. A professora estagiária circula pela sala com o objetivo de acompanhar a forma como os alunos se integram na atividade, bem como as perspetivas que têm sobre o tema.	Constata-se uma considerável desorganização na gestão das intervenções, na sequência lógica das ideias e no registo das mesmas. Tal poderá dever-se à dimensão excessiva dos grupos, compostos por 12 alunos. Verifica-se ainda que, apesar de apreciarem este tipo de atividade e de,

10h25	<p>Os alunos são chamados a regressar aos seus lugares para dar início à dinâmica. Por sorteio, determina-se que o grupo que defende a postura da Formiga será o primeiro a intervir. Alguns alunos participam de forma ativa, porém, há participantes que não intervêm uma única vez.</p>	<p>individualmente, demonstrarem sucesso, os alunos revelam dificuldades em expressar-se quando se trata de um trabalho em grupo.</p> <p>Ao longo do debate, verifica-se que os alunos revelam dificuldades em defender de forma clara as suas ideias, demonstrando maior facilidade em contrariar as perspetivas dos colegas. Para além disso, ocorrem diversas intervenções fora do tempo estipulado para cada grupo, muitas delas marcadas por expressões de revolta. Embora evidenciem conhecimento e domínio do conteúdo, nem sempre conseguem transmiti-lo de forma eficaz, o que leva à repetição de argumentos e a dificuldades de compreensão por parte dos colegas. Observa-se ainda que vários alunos não participam: alguns por falta de autoestima, outros por serem interrompidos ou inibidos pelos colegas, situação que foi</p>
-------	--	---

		devidamente sinalizada e corrigida.
11h	Breve conclusão sobre o assunto e reflexão sobre a dinâmica.	
14h00	Os alunos entram em sala de aula e é-lhes pedido que arrumem todo o material que têm em cima da mesa.	
14h07	<p>É apresentado à turma o projeto que será desenvolvido ao longo das cinco semanas seguintes, intitulado <i>Gestores do Futuro – Construção de um Mercado e Objeto Original</i>. Explica-se que, semanalmente, haverá duas sessões de Artes Visuais: a primeira dedicada à construção de um mercado, a ser dinamizado no final da intervenção; e a segunda focada na criação de um objeto original, que será leiloado no mesmo dia.</p> <p>Após a explicação, são definidos os grupos de trabalho e respetivas responsabilidades na construção do mercado:</p> <p>Grupo 1: Nome da banca + Laticínios e Proteínas</p> <p>Grupo 2: Nome de banca + Frutas e Legumes</p> <p>Grupo 3: Nome de banca + Hidratos de Carbono</p> <p>Grupo 4: Nome de banca + Enlatados</p>	A turma revela-se bastante entusiasmada.

	<p>Refere-se ainda que, para facilitar a gestão das tarefas, em cada aula deverão estar distribuídos os seguintes papéis: dois alunos responsáveis pelo leiteiro do mercado, dois pela criação do nome da banca e três pela elaboração dos artigos/alimentos que irão compor a mesma.</p>	
14h20	<p>É pedido aos alunos que se agrupem e que comecem a idealizar o que pretendem fazer.</p>	
14h30	<p>Dado que se verificaram dificuldades na idealização de um produto final, é projetado um <i>vision board</i> com o objetivo de inspirar os alunos e estimular a sua criatividade.</p>	
14h31	<p>A professora estagiária circula pela sala com o objetivo de apoiar os diferentes grupos. A maioria das fragilidades prende-se com a distribuição de tarefas entre os elementos do grupo.</p>	
14h35	<p>São entregues diversos materiais para a elaboração das diferentes etapas do projeto e os alunos dão início à parte prática do mesmo.</p> <p>Ao longo da atividade são feitas inúmeras pausas para chamadas de atenção, nomeadamente, no que diz respeito ao ruído.</p>	<p>Alguns alunos demonstram resistência em cooperar com os colegas que pertencem ao seu grupo.</p> <p>Apesar das várias chamadas de atenção ao longo da atividade, o volume de ruído mantém-se excessivamente elevado, sendo este um aspeto que deverá ser</p>

15h10	Os alunos são alertados que só têm mais dez minutos para a concretização do projeto, em seguida terão de arrumar a sala e os materiais utilizados.	trabalhado e melhorado nas sessões futuras.
15h20	Momento de organização e limpeza da sala de aula.	

**Número de registo: 2**

Ano: 3º N.º de alunos: 24 Data: 03/06/2025 Contextualização: Nono dia de intervenção da professora estagiária Joana		
<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
9h00-10h00	<p>Os alunos entram em sala de aula e, após organizarem-se, é-lhes explicado o fio condutor do dia, assente na temática da internet e da segurança que se deve ter a utilizar a mesma.</p> <p>Posto isto, é proposta uma atividade de debate sobre a temática mencionada.</p>	<p>Os alunos demonstram bastante entusiasmo ao perceberem que têm uma nova oportunidade de debater, especialmente quando lhes é dito que o poderão fazer de forma individual - uma sugestão apresentada por eles na assembleia realizada no dia do primeiro debate, que ocorreu em grupos.</p>

	<p>Primeiramente, é disponibilizado um momento para organizarem e registarem as suas ideias/posição no caderno.</p> <p>Em seguida, dá-se início ao debate. Ao longo do mesmo, são colocadas várias questões que procuram desafiar o pensamento crítico dos alunos (...).</p> <p>Durante a dinâmica, na sua maioria, o grupo revela uma postura adequada ao contexto de sala de aula, à exceção do aluno A.B. que apresenta diversas atitudes de dificuldade em autorregular-se.</p>	<p>Mesmo aqueles que inicialmente mostraram grande interesse pela atividade revelam agora alguma falta de motivação nesta fase. Muitos referem apenas querer falar, afirmando não ter ideias para registar por escrito. Esta constatação reforça uma conclusão anteriormente identificada: os alunos sentem grandes dificuldades em passar para o papel as suas ideias.</p> <p>Apesar de se verificar uma participação ativa na atividade, nota-se que essa participação partiu, maioritariamente, dos mesmos alunos. Nem todos os elementos da turma participaram de forma efetiva, mesmo quando incentivados a fazê-lo.</p> <p>Na dinâmica, observa-se ainda uma postura crítica por parte dos alunos, que demonstram</p>
--	---	---

	<p>A aula termina com uma breve síntese das preconcepções dos alunos e de algumas conclusões a que chegaram.</p>	<p>facilidade em contrapor as ideias dos colegas, apresentando argumentos válidos e bem fundamentados. O aluno A.B. demonstra frequentemente insatisfação quando não lhe é dada a palavra de forma imediata e revela frustração sempre que os colegas contestam as suas ideias. Para além disso, desrespeita os outros ao intervir sem autorização e ao discordar das suas opiniões, recorrendo a um discurso inadequado.</p>
14h00	<p>Após entrarem na sala de aula, os alunos são questionados sobre a temática do dia, bem como sobre as atividades realizadas no período da manhã.</p>	<p>A turma demonstra grande entusiasmo aquando da partilha das dinâmicas, expressando surpresa e curiosidade pela novidade. Alguns alunos referem que é a primeira vez que têm a oportunidade de escolher livremente a atividade a realizar em sala de aula.</p>
14h05	<p>De seguida, é-lhes explicado que a dinâmica da tarde se designa por “Laboratório de Linguagens”, onde terão a oportunidade de escolher a atividade que irão realizar. Todas as propostas estão alinhadas com os objetivos do dia: refletir sobre a internet e promover a segurança na sua utilização.</p>	

14h15	<p>São então apresentadas as cinco propostas de atividades.</p> <p><b>Atividade 1-</b> Escrever uma carta à internet (como se fosse uma pessoa) e elogiá-la pelos benefícios que traz às pessoas, mas também criticá-la, referindo aspetos a melhorar na sua personalidade.</p> <p><b>Atividade 2-</b> Recolher dados da turma sobre a quantidade de horas dispensadas na internet e verificar se esta é vista como mais vantajosa ou prejudicial nas nossas vidas. Construção de gráficos de barras.</p> <p><b>Atividade 3-</b> Construir um cartaz de sensibilização para a utilização segura da internet.</p> <p>Devem indicar como se distinguem notícias/imagens verdadeiras das falsas e propor medidas de utilização segura.</p> <p><b>Atividade 4-</b> Interpretar uma situação de telejornal com notícias sobre a utilização da internet.</p> <p>Personagens: jornalista pivot, repórter, professor(a) e meteorologista</p> <p><b>Atividade 5-</b> Interpretar uma canção sobre a temática.</p> <p>Após uma pequena reflexão, os alunos são chamados um a um para partilhar a sua escolha com a professora.</p>	<p>Optou-se por realizar a partilha de forma individual, apenas com a professora, uma vez que se considerou que, caso fosse feita em voz alta, os alunos tenderiam a escolher a mesma</p>
-------	--	---

		<p>tarefa dos colegas com quem têm maior afinidade. Desta forma, assegura-se que cada aluno faz uma escolha mais consciente e autónoma, baseada no seu interesse pessoal e não na influência do grupo.</p>
14h20	<p>Após a definição da atividade a realizar por cada aluno, estes são distribuídos pelos respetivos espaços de trabalho. Os postos das linguagens escrita, lógico-matemática e visual encontram-se organizados no interior da sala de aula, enquanto os postos das linguagens teatral e musical estão localizados no exterior, numa varanda coberta anexa à sala.</p>	<p>Sempre que a varanda anexa à sala de aula é disponibilizada para a realização de atividades, os alunos demonstram mais motivação e empenho, revelando que um professor deve olhar para todo o espaço escolar como propício à promoção de aprendizagem.</p>
14h25	<p>Os alunos dão início às suas tarefas.</p> <p>O posto da linguagem escrita contempla apenas um aluno. Este realiza a sua tarefa sem interrupções e de forma concentrada.</p>	<p>Neste posto, revela-se uma mais-valia a disponibilização de um recurso com a estrutura de uma carta, acompanhado de uma explicação passo a passo sobre o que fazer em cada etapa. Esta estratégia permite ao aluno realizar a tarefa de forma mais autónoma, confiante e fluida.</p>

	<p>No posto da linguagem lógico-matemática, a atividade é desenvolvida de forma dinâmica, com os alunos a seguirem as orientações e etapas propostas na folha de apoio disponibilizada. No entanto, observa-se que os alunos demonstram alguma necessidade de apoio contínuo por parte da professora</p> <p>No posto da linguagem teatral, devido à grande adesão, foram formados três grupos, cada um com quatro elementos, correspondendo ao número de personagens da peça. Observa-se uma atitude empenhada, dinâmica e a aplicação dos conhecimentos adquiridos em aulas anteriores de teatro. Os alunos exploram com entusiasmo os sons vocais, bem como as entradas e saídas de cena. Contudo, em alguns grupos surgem divergências quanto à forma de interpretar as cenas, o que provoca pequenos conflitos e momentos de desorganização.</p>	<p>Os alunos deste posto revelam necessidade de apoio mais frequente em cada etapa da atividade, o que implica um acompanhamento mais prolongado por parte da professora. Esta situação resulta numa maior concentração de tempo neste posto, em detrimento da atenção dedicada aos restantes.</p> <p>É necessária a intervenção da professora, uma vez que os alunos revelam dificuldades em gerir os seus conflitos de forma autónoma e em encontrar soluções eficazes. Estas situações são recorrentes, o que demonstra a ausência de competências consolidadas nesta área, sendo</p>
--	--	--

	<p>No posto da linguagem musical, observa-se um ambiente de grande experimentação e criatividade. Os alunos mostram-se empenhados em todas as etapas da atividade, chegando mesmo a pedir para adaptar a letra disponibilizada, apresentando novas ideias. O grupo atribui à canção o estilo de <i>rap</i>, cuja apresentação se revela coesa, com sentido e bastante criatividade.</p> <p>A dinâmica do grupo funciona de forma exemplar.</p>	<p>frequentemente indispensável a mediação de um adulto. Apesar de já ter sido bastante trabalhada ao longo da intervenção, a escuta ativa continua a representar uma lacuna significativa na turma. Os alunos mostram dificuldade em ouvir os colegas sem os interromper e em aceitar ideias diferentes das suas, o que compromete a qualidade do trabalho em grupo e o respeito mútuo.</p> <p>Os alunos demonstram compreensão e empatia pelas dificuldades dos colegas, colaborando ativamente para que todos consigam atingir os objetivos e corresponder às expectativas da tarefa.</p>
--	--	--

	<p>No que diz respeito à linguagem visual, as alunas demonstram alguma dificuldade em expressar as suas ideias por escrito de forma clara e organizada. Após identificada esta fragilidade, a professora intervém de modo pontual, auxiliando na gestão do espaço disponível para a escrita e oferecendo pequenas sugestões sobre os aspetos a privilegiar na elaboração do cartaz.</p> <p>Embora surjam alguns conflitos durante a atividade, as alunas conseguem, na maioria das vezes, resolvê-los de forma colaborativa.</p>	
15h10	Momento de apresentação das produções de cada grupo.	A turma demonstra grande orgulho tanto pelas suas próprias produções quanto pelas dos colegas, manifestando esse apreço com entusiásticos aplausos ao final de cada apresentação.
15h23	<p>Breve conversa sobre o <i>feedback</i> dos alunos sobre esta proposta.</p> <p>Surgem comentários como: “Acho que foi muito interessante tu dares-nos a possibilidade de fazermos o que queríamos mas estando todos a trabalhar o mesmo tema”, “eu gostei imenso porque nunca tínhamos feito isto e eu sinto que desta forma consegui aprender mais”, “eu gostava de poder escolher sempre a forma como aprendo uma matéria” e “acho</p>	A totalidade dos comentários recolhidos revela uma perceção amplamente positiva por parte dos discentes. Os alunos expressam satisfação quanto à possibilidade de escolherem a atividade a desenvolver, salientando que essa liberdade de escolha lhes permitiu um maior envolvimento no

	<p>que esta tua dinâmica foi muito importante porque deixaste que cada um de nós fizesse o que mais gosta e possivelmente, até aquilo em que é melhor e isso ajuda a aprender”.</p>	<p>processo, aumentando a motivação, a autonomia e o sentido de responsabilidade. Além disso, reconhecem que essa flexibilidade teve um impacto significativo na consolidação das aprendizagens, uma vez que puderam trabalhar de acordo com os seus interesses.</p>
--	---	--

**Número de registo: 3**

<p>Ano: 3º  N.º de alunos: 24  Data: 20/05/2025  Contextualização: Sexto dia de intervenção da professora estagiária Joana</p>
--

<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
14h00	<p>Os alunos entram na sala de aula e é feita uma breve revisão dos conceitos e conteúdos trabalhados durante a manhã.</p> <p>De seguida, os alunos são organizados em pares e é apresentada a dinâmica que se irá desenvolver: o planeamento e a escrita de uma banda desenhada, que deverá incluir exemplos de discurso direto e indireto, aplicando as suas respetivas características.</p> <p>O tema da banda desenhada, “Uma viagem fora da colmeia”, é comum a toda a turma, permitindo, no entanto, que cada grupo explore o enredo de forma livre e criativa.</p>	<p>O grupo revela interesse imediato na atividade.</p>

	<p>Adicionalmente, é ainda referido que devem ilustrar o seu texto.</p> <p>14h14 Entrega das folhas estruturadas para o planeamento.</p> <p>14h15 Os alunos iniciam a atividade.</p> <p>14h16 Dois alunos (em par) expressam à professora estagiária o seu desagrado, afirmando: 'Porque é que escolheste uma atividade que eu não gosto?' e 'pois, eu também não gosto, não tenho ideia e escrever é uma seca.'</p> <p>Perante estas observações, foi-lhes explicado que a turma é composta por vinte e quatro alunos, todos com personalidades e interesses distintos, o que exige uma gestão equilibrada e diversificada das propostas de trabalho em sala de aula.</p> <p>O par dá início à tarefa.</p> <p>A professora estagiária circula pela sala de aula, prestando apoio aos pares na escrita de palavras e auxiliando em algumas tomadas de decisão.</p>	<p>O par revela compreensão pelo que é explicado pela PE, pedindo ainda desculpa pela sua observação.</p> <p>Observa-se falta de autonomia neste processo, motivada tanto por insegurança como pela dificuldade em alcançar consensos entre os colegas.</p> <p>Durante o acompanhamento da atividade, verificaram-se lacunas significativas ao nível da ortografia, organização textual e coesão semântica.</p>
--	--	---

<p>14h45</p>	<p>São entregues as folhas finais para a escrita e ilustração da banda desenhada.</p> <p>Muitos dos alunos, ao iniciarem a transcrição para a folha final, manifestam insatisfação quanto ao espaço disponível para escrever o texto. Perante essa situação, é-lhes sugerido que voltem a analisar o rascunho e verifiquem se conseguem transformar algumas frases com discurso indireto em discurso direto. Desta</p>	<p>Entre os erros mais recorrentes de ortografia, identificam-se trocas fonológicas — como “ferra” em vez de “ferro” ou “porda” em vez de “porta” —, a omissão ou substituição de vogais e consoantes — por exemplo, “cadeica” em vez de “cadeira” e “cuisas” em vez de “coisas” —, e o uso inadequado de tempos verbais — como “vam trabalha” em vez de “vão trabalhar”. Acrescem ainda dificuldades na distinção entre palavras homófonas, nomeadamente a utilização de “a ver” em substituição de “haver”, bem como a ausência sistemática de acentuação e de pontuação adequadas.</p> <p>Este aspeto revela a prioridade dada ao discurso indireto em detrimento do discurso direto, apesar de, no momento de apresentação da atividade, ter sido explicitado que ambos os tipos de discurso deveriam estar</p>
--------------	--	---

	<p>forma, podem utilizar balões de fala e organizar melhor o conteúdo no espaço disponível.</p> <p>Alguns alunos conseguem ajustar os seus textos, reformulando-os conforme a sugestão dada. Outros, no entanto, optam por manter o texto original e reduzir o tamanho da caligrafia para que este caiba no espaço disponibilizado.</p> <p>Na maioria dos pares, um dos elementos dedica-se à escrita enquanto o outro se encarrega da ilustração.</p>	<p>presentes e distribuídos de forma equilibrada ao longo do texto.</p> <p>Verifica-se, em alguns grupos, uma falta de empenho na revisão e aperfeiçoamento dos textos, optando por finalizar a tarefa em vez de melhorar a qualidade do trabalho.</p> <p>Este comportamento evidencia uma predisposição natural para a expressão através de diferentes linguagens no contexto da mesma atividade.</p>
--	--	--

**Número de registo: 5**

<p>N.º de alunos: 24          Data: 12/05/2025          Contextualização: Terceiro dia de intervenção da professora estagiária Joana</p>		
<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
9h15	<p>(...)</p> <p>Momento de revisão sobre os conteúdos abordados na semana anterior, na disciplina de matemática (operações com dinheiro).</p>	
9h18	<p>É referido que, ao longo da semana, este conteúdo continuará em processo de consolidação. Assim, a primeira atividade proposta tem como objetivo reforçá-lo.</p>	<p>A turma demonstra grande entusiasmo ao saber que o conteúdo será abordado de forma dinâmica, recorrendo a</p>

	<p>Introduz-se, em seguida, a dinâmica <i>Bingo-Calculadora de trocos</i>, acompanhada pela respetiva explicação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A turma é dividida em trios;</li> <li>2. Cada aluno tem uma carta de Bingo e várias peças;</li> <li>3. São disponibilizados breves minutos para que os alunos analisem os valores (em euro) que constituem a sua carta;</li> <li>4. É sorteada, através de uma roleta digital, uma operação;</li> <li>5. Cada aluno deve realizar a operação mentalmente, recorrendo aos seus conhecimentos de subtração e adição de valores monetários;</li> <li>6. Breve momento de discussão do valor obtido entre colegas que pertencem ao mesmo trio;</li> <li>7. De modo a verificar se os cálculos estão corretos é pedido, em cada ronda, que um aluno diga o resultado da operação em voz alta;</li> <li>8. Caso o valor esteja presente na carta, deve colocar por cima uma peça. Se não estiver, deve apenas aguardar a próxima ronda;</li> <li>9. A dinâmica repete-se até que três grupos (pódio) consigam fazer Bingo (linha ou coluna completamente preenchida por peças).</li> </ol>	<p>um jogo familiar e do agrado de todos.</p> <p>Importa sublinhar que este tipo de abordagem promove o interesse dos alunos pela aprendizagem, tornando-a mais envolvente e significativa.</p>
--	--	---

<p>9h25</p>	<p>Durante a explicação da dinâmica, são colocadas várias questões aos alunos para verificar se estão a compreender as regras do jogo, porém, apesar desta estratégia ter resultado com a maioria da turma, no fim, ainda surgem questões às quais já foram dadas respostas.</p> <p><i>Atividade Bingo- Calculadora de trocos.</i></p> <p>A atividade decorre de acordo com as regras definidas, revelando uma grande envolvimento por parte da turma.</p> <p>Ao longo da dinâmica observa-se cooperação e ajuda entre os alunos que evidenciam mais facilidade nos conteúdos e os colegas com mais dificuldade.</p>	<p>Apesar de estarem a ser colocadas em prática algumas estratégias para combater esta fragilidade, a turma continua a revelar dificuldades em interpretar enunciados e orientações orais.</p> <p>Observa-se uma forte adesão e motivação por parte da turma, evidenciadas pela participação de alguns alunos que, habitualmente, se mostram menos envolvidos.</p> <p>O apoio e ajuda dos colegas que têm mais facilidade a matemática proporcionam um aumento de confiança nos restantes alunos, que com o decorrer da atividade se tornam cada vez mais autónomos.</p> <p>Esta dinâmica gera, por vezes, um aumento do ruído na sala, que é prontamente controlado através de pequenas chamadas de atenção.</p> <p>Verifica-se ainda que, até ao momento em que o primeiro grupo faz bingo, os alunos mantêm uma atitude mais serena e concentrada. Contudo,</p>
-------------	--	--

10h05	A atividade dá-se como finalizada e é, fortemente, elogiada pelos discentes. Realiza-se ainda uma breve conversa sobre a dinâmica e aspetos a melhorar.	<p>após a definição do pódio, o ambiente torna-se mais ruidoso. Ainda assim, é de notar o sentido de responsabilidade de muitos, que acabam por se corrigir entre si quando o barulho se intensifica.</p> <p>Os alunos reconhecem que, por vezes, se excedem no ruído que fazem. No entanto, constata-se que, na ausência de estratégias de gestão do comportamento, essas autoavaliações não se traduzem em mudanças efetivas nas suas atitudes.</p>
-------	---	---

**Número de registo: 5**

Ano: 3º  
N.º de alunos: 24  
Data: 26/05/2025  
Contextualização: Sétimo dia de intervenção da professora estagiária Joana

<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
14h00	Ao entrarem em sala, é dito aos alunos que a aula da tarde se destina a teatro. Posto isto, autonomamente, a turma começa a organizar o espaço.	A turma demonstra empenho e entusiasmo, preparando as suas cenas com confiança.
14h06	Aquando do término desta tarefa, os alunos juntam-se no centro para dar início à roda inicial. Nesta, são explicadas as diversas etapas da sessão.	Verifica-se indisciplina recorrente nestes momentos de escuta ativa e concretização de indicações os professores.
14h15	Os alunos, agrupam-se nos grupos habituais e reveem as interpretações da sua cena, integrante no teatro radiofónico.	
14h35	Após um breve momento de experimentação, é solicitado que se sentem no fundo da sala em meia-lua. Esta tarefa demora cerca de 10 minutos.	
14h45	A professora explica mais detalhadamente que em seguida se irá proceder a improvisação das cenas preparadas por cada grupo e é questionado se preferem assistir virados para os colegas ou de costas. A maioria concorda	

14h50	<p>em assistir de costas ou olhos fechados para experienciar o teatro como se fosse real.</p> <p>Improvisações das cenas.</p>	<p>Observam-se improvisações muito interessantes e detalhadas, demonstrando criatividade e envolvimento. A maioria dos alunos revela uma clara apropriação das aprendizagens desenvolvidas ao longo das diferentes sessões da sequência didática. É possível identificar momentos com variações de dicção — mais grave ou mais aguda, mais baixa ou mais elevada —, bem como variações emocionais, desde uma entoação mais expressiva até uma mais apática. Destacam-se, sobretudo, momentos particularmente ricos na utilização de sons corporais e de objetos, evidenciando uma exploração significativa dos recursos expressivos disponíveis.</p>
15h10	<p>É feita uma surpresa à turma com a apresentação de um áudio composto por gravações realizadas em aulas anteriores, unindo as diversas cenas criadas pelos alunos. Este momento revela-se comovente, pois os</p>	<p>O facto de, ao ser reunido, o conteúdo fazer sentido e transmitir uma mensagem coerente reforça o sentimento de valorização entre os alunos, que reconhecem o impacto e a</p>

<p>15h17</p>	<p>alunos demonstram grande entusiasmo e orgulho pelo seu trabalho.</p> <p>Roda final onde são partilhadas a visão e opinião dos alunos sobre a sequência didática de teatro.</p>	<p>importância do seu contributo coletivo.</p> <p>O teatro radiofónico é mencionado pelos alunos como uma atividade inesperada, uma vez que era, até então, desconhecida para a maioria. No entanto, assumem ter apreciado bastante toda a exploração e preparação da mesma, assim como das restantes propostas de dramatização e improvisação desenvolvidas ao longo da sequência didática. Salientam ainda que esta é uma área que o professor cooperante habitualmente não trabalha em sala de aula, manifestando, por isso, o desejo de dar continuidade a este tipo de experiências. Destacam o facto de se terem sentido mais livres para se expressarem de formas que, habitualmente, não utilizam, o que reforça o impacto positivo da abordagem adotada.</p>
<p>15h27</p>	<p>Autonomamente, os alunos reorganizam o espaço.</p>	

**Número de registo: 6**

Ano: 3º  
N.º de alunos: 24  
Data: 06/06/2025  
Contextualização: Último dia de intervenção

<b>Horas</b>	<b>Descrição (situação / comportamentos)</b>	<b>Notas / Reflexão / Inferências</b>
14h00	(...) Os alunos entram e sala e é-lhes solicitado que recordem o que foi feito na última aula de música.	Os alunos demonstram entusiasmo ao perceberem que a última dinâmica seria dedicada à música.
14h10	É explicado que a estrutura será a mesma e, portanto, após a formação de grupos dá-se início ao jogo da orquestra Realizam-se várias rondas, numa primeira fase apenas com sons vocais e, mais tarde, conjugando com sons corporais. Os alunos revelaram coordenação e interesse.	Apesar de os grupos serem diferentes dos da sessão anterior, os participantes recordaram a atividade e executaram-na tendo em conta as sugestões previamente dadas. Um dos alunos fez ainda referência ao símbolo da pausa, aprendido na aula anterior. Além disso, foram capazes de escolher sons corporais diferentes dos dos colegas de forma autónoma, o que, na sessão anterior, exigira intervenção da PE.

14h40	<p>Em seguida, dá-se continuidade à aprendizagem da canção “<i>Menina estás à janela</i>”.</p> <p>(...)</p>	<p>Este é um momento bastante positivo, pois os alunos mostraram-se envolvidos e entusiasmados, conseguindo cantar a canção completa sem o apoio da PE e respeitando o ritmo e a altura, conforme tinham aprendido anteriormente.</p>
-------	---	---

ANEXO L- GRELHAS EM EXCEL  
REFERENTES AOS OBJETIVOS  
DA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Objetivo 1- Identificar as <i>linguagens</i> preferidas dos alunos para se expressarem no contexto escolar e averiguar de que forma utilizam essas <i>linguagens</i> na comunicação interpessoal e na construção de conhecimento											
Alunos	Diversidade de <i>linguagens</i>				Participação		Comunicação		Aquisição de conhecimentos		
	<i>Linguagem</i> dita preferida	<i>Linguagem</i> em que reconhece mais potencialidade	<i>Linguagens</i> promovidas	<i>Linguagens</i> utilizadas	Participa de forma ativa nas atividades que mobilizam a sua <i>linguagem</i> preferida	Participa de forma ativa nas atividades que não mobilizam a sua <i>linguagem</i> preferida	Demonstra clareza na comunicação quando recorre à sua <i>linguagem</i> preferida	Demonstra clareza na comunicação quando não recorre à sua <i>linguagem</i> preferida	Utiliza a sua <i>linguagem</i> preferida para construir conhecimento	Utiliza outras <i>linguagens</i> para construir conhecimento	Aplica os conhecimentos adquiridos
A.B.											
C.A.											
M.S.											
F.P.											
M.G.											
V.B.											
M.L.											
L.S.											
G.P.											
M.R.											
S.L.											
J.S.											

**Objetivo 2- Compreender os contributos da abordagem inspirada nas *Cem Linguagens* na promoção da autonomia e da autoestima dos alunos**

Alunos	Autonomia			Autoestima		
	Escolhe livremente a <i>linguagem</i> a utilizar	Revela iniciativa para iniciar a tarefa	Demonstra autonomia nas diferentes etapas da tarefa	Demonstra autorregulação durante a concretização da tarefa	Revela autoconfiança ao expressar-se	Valoriza as suas produções
A.B.						
C.A.						
M.S.						
F.P.						
M.G.						
V.B.						
M.L.						
L.S.						
G.P.						
M.R.						
S.L.						
J.S.						

**Objetivo 3- Compreender de que forma a escuta ativa ajuda a desenvolver competências de trabalho em grupo**

Alunos	Ouve a intervenção dos colegas sem interromper	Respeita a opinião dos colegas mesmo quando diferente da sua	Comenta as intervenções dos colegas argumentando o seu ponto de vista	Integra as diferentes opiniões nas decisões coletivas	Lida com conflitos encontrando soluções	Evidencia colaboração nas diferentes etapas da atividade	Crítica o desempenho dos colegas de forma construtiva
A.B.							
C.A.							
M.S.							
F.P.							
M.G.							
V.B.							
M.L.							
L.S.							
G.P.							
M.R.							
S.L.							
J.S.							

ANEXO M- TRANSCRIÇÃO DE  
ASSEMBLEIAS DE TURMA

|| '' | | ''

## **Número de registo: 1**

### Assembleia de turma 1

**Professora estagiária (PE):** (...) Então eu gostava que vocês partilhassem as vossas opiniões da dinâmica de ontem, sobre o debate da gestão financeira, alusivo pela fábula da Cigarra e da Formiga. Partilhem o que acharam da vossa postura, da atividade em si, o que acham que pode ser melhorado...

**M.S.:** Eu achei a atividade boa, mas eu acho que podíamos mudar um bocadinho a atividade porque há pessoas que tiveram de defender uma coisa que não queriam defender e eu acho que as pessoas deviam escolher o que querem.

**PE:** Então achas que enquanto alunos, poderiam ter escolhido a postura a assumir, é isso? Então, mas e se todos escolhessem defender a mesma coisa, como é que se realizava o debate?

(...)

**V.B:** Eu quero acrescentar que concordo com a M.S. e quero ainda dizer que acho que o tempo de preparação foi pouco, eu acho que se tivéssemos tido mais tempo tínhamos conseguido organizar-nos melhor, escrever mais e ter um debate mais organizado

**PE:** Então se eu voltasse a propor esta atividade, vocês gostavam de ter mais tempo para se prepararem?

**G.P.:** Queríamos mais ainda era para o debate

(...)

**M.S.:** Eu acho que também seria interessante tu deixares-nos defender uma ideia de forma individual, a nossa ideia real, e não em grupo porque é mais fácil eu falar aquilo que penso do que o que os meus colegas estão a pensar.

(...)

## **Número de registo: 2**

### Assembleia de turma 2

**Professora estagiária (PE):** Como sabem, nestes momentos eu gostava de saber a vossa opinião sobre as atividades que vos propus bem como a autoavaliação que fazem do vosso desempenho. Se tiverem, podem e devem fazer sugestões de melhoria, tanto ao nível da postura quanto sobre a atividade.

(...)

**L.S.:** Eu acho que nas aulas em que fazemos o mercado e preparamos o objeto, devia haver mais silêncio. Tu estás sempre a chamar-nos à atenção e nós nunca mudamos.

**G.P.:** Ó L.S., se pensares, nós comentamos isso já na última assembleia, mas ninguém mudou.

**PE:** Eu acho muito interessante da vossa parte, o reconhecimento de que o ruído é mesmo elevado. Eu digo-vos constantemente que não preciso de silêncio, acho que estas atividades exigem que haja conversas, vocês têm de decidir coisas em conjunto, mas quanto mais alto o fizerem, menos vão compreender o que os vossos colegas vão dizer e chega um momento em que estão todos a falar por cima de todos.

**M.S.:** Eu acho que podias experimentar usar aquele *bip* do computador, que sempre que fazemos muito barulho apita.

**F.P.:** Sim, isso é uma boa ideia. Assim já sabíamos quando é que tínhamos de falar mais baixinho.

**V. B.:** O barulho durante o trabalho não me incomoda.

**PE:** Mas se calhar incomoda alguns dos teus colegas e deves pensar neles também, sabes é importante desenvolvermos competências de empatia pelos outros.

**J.S.:** Eu não consigo trabalhar vocês estão todos a falar ao mesmo tempo, demoro mais tempo a fazer as coisas e não estou concentrado.

**PE:** Fica então combinado experimentarmos o *Classroomscreen* na próxima aula do projeto.

(...)

### **Número de registo: 3**

Assembleia de turma 5

**PE:** Hoje como sabem, tiveram uma aula diferente, eu gostava muito de saber a vossa opinião sobre o que acharam.

**G.P.:** Incrível, eu achei simplesmente incrível porque nós nunca tínhamos experimentado poder escolher o que fazer, estando todos a trabalhar a mesma matéria.

**M.L.:** Eu nem sabia que podíamos fazer tantas atividades sobre a *internet*.

**PE:** Ah, já viram, hoje aprenderam mesmo muita coisa.

**M.S.:** Achei tão interessante como cada um pôde fazer o que queria, dentro do que tu nos mostraste, e aprender ao mesmo tempo. Tipo eu fiz um teatro e o V.B. andou a construir gráficos de barras, mas os dois estivemos a trabalhar o tema da *internet*, como é que tu te lembraste disto?

(...)

**S.L.:** Quando tu vieste para cá eu nem gostava de teatro, mas hoje escolhi ir para a entrevista porque percebi nas outras aulas que era fixe.

**A.B.:** E olha que tens muito jeito, parecia que eras um jornalista a sério.

**F.P.:** Eu queria ainda dizer que as aulas assim são muito mais interessantes e temos mais vontade de aprender porque somos nós que escolhemos. Não é totalmente livre porque assim ninguém trabalhava, mas já dá para cada um ficar um bocadinho mais feliz.

(...)

ANEXO N- PLANIFICAÇÕES DAS  
ATIVIDADES DA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |



		<p>1. Interpretar o essencial de discursos orais;</p>	<p>- Grupo 2: Defende a postura da Cigarra, associada ao usufruto do presente e à espontaneidade.</p> <p>Antes de iniciar a atividade, a turma tem um breve momento para organizar ideias entre grupos e registá-las.</p>	10'		<p>1.1. 1.2.Revela compreensão sobre os discursos orais: 1.1.1. dos colegas; 1.1.2. da professora estagiária</p>	
		<p>2. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da</p>	<p>Durante o debate, a professora estagiária assume o papel de mediadora, assegurando um ambiente de respeito, escuta ativa</p>	30'		<p>2.1. Participa na atividade de forma: 2.1.1. ordeira; 2.1.2. respeitosa</p>	

		<p>cooperação e da cortesia.</p>	<p>e reflexão crítica. No fim, serão lançadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual das posturas é a mais valorizada na sociedade?</li> <li>- É possível encontrar um equilíbrio entre poupar e aproveitar o momento?</li> <li>- O que podemos aprender com cada uma destas personagens?</li> </ul> <p>A aula termina com uma breve reflexão, destacando que, ao longo da vida, os alunos irão cruzar-se com pessoas que adotam tanto a postura da Formiga como a da Cigarra. O objetivo é incentivar a turma a pensar criticamente sobre as suas atitudes, escolhas, e a importância do equilíbrio entre responsabilidades e prazer.</p>	7'		
--	--	----------------------------------	--	----	--	--



			<p>- Produzir os produtos que vão ser “vendidos” em cada banca;</p> <p>- Criar um objeto original e criativo, que será apresentado no dia do Mercado e “leiloado”.</p> <p>A distribuição dos grupos e tarefas será:</p> <p>Grupo 1: Nome da banca + Laticínios e Proteínas</p> <p>Grupo 2: Nome de banca + Frutas e Legumes</p> <p>Grupo 3: Nome de banca + Hidratos de Carbono</p> <p>Grupo 4: Nome de banca + Enlatados</p> <p>Para garantir uma boa gestão do tempo e organização das tarefas, o trabalho será distribuído de forma equilibrada ao longo das semanas:</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		<p>3. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <p>4. Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção</p>	<p>- 1ª sessão de Artes Visuais da semana: Construção do Mercado e letreiro;</p> <p>- 2ª sessão de Artes Visuais da semana: Criação de um objeto original.</p> <p>A sessão do dia será, portanto, destinada à construção do Mercado.</p> <p>Primeiramente, os alunos vão ter conhecimento dos alimentos que serão vendidos na sua banca e, em seguida, dar-se-á início à construção dos mesmos.</p>	60'		<p>3.1. Experimenta diferentes técnicas;</p> <p>3.2. Utiliza materiais diversificados</p> <p>4.1. Seleciona técnicas adequadas à</p>	
--	--	---	---	-----	--	--	--

		<p>expressiva das produções plásticas;</p> <p>5. Manifestar capacidades expressivas e criativas em produções plásticas.</p> <p>6. Organizar o espaço de sala de aula</p>	<p>No fim da sessão, os alunos devem limpar, arrumar e organizar os materiais utilizados e a sala de aula.</p>	10'		<p>produção a realizar;</p> <p>4.2. Seleciona materiais adequados à produção a realizar.</p> <p>5.1. Revela capacidade: 5.1.1. expressiva; 5.1.2. criativa</p> <p>6.1. Organiza o espaço de sala de aula</p>	
--	--	--	--	-----	--	--	--

Terça-feira (6 de maio)							
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moedas;</li> <li>- Notas;</li> <li>- Operações de adição;</li> <li>- Operações de subtração</li> </ul>	<p>1. Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades das operações;</p> <p>2. Procurar e corrigir erros num problema matemático;</p>	<p><b>Linguagem Lógico-Matemática</b></p> <p>Os alunos entram em sala de aula e sentam-se nos respetivos lugares.</p>	5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de Caça aos erros: Dinheiro</li> </ul>	<p>1.1. Mobiliza conhecimentos de adição para realizar cálculos mentais;</p> <p>1.2. Mobiliza conhecimentos de subtração para realizar cálculos mentais;</p> <p>2.1. Identifica erros num problema matemática;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de observação;</li> <li>- Diário de Bordo</li> </ul>
			<p>É realizada uma breve revisão de operações de adição e subtração com dinheiro e após isso, é proposto aos alunos que se agrupem em trios (definidos pela professora estagiária).</p> <p>É entregue a cada grupo uma ficha com problemas resolvidos. O objetivo da atividade é conseguir identificar os erros de cálculo (se existentes) e apresentar a resolução correta.</p>	35'			

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintura;</li> <li>- Desenho;</li> <li>- Recorte;</li> <li>- Colagem</li> </ul>		<p>No fim, é realizada a correção de cada um dos problemas, em grande grupo.</p> <p>Durante toda a atividade, a professora estagiária vai circulando pela sala de modo a verificar as estratégias de raciocínio e resolução dos alunos. Caso algum trio termine mais cedo, é proposta a realização dos minutos de leitura do dia.</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem Visual</b></p> <p>Os alunos sentam-se de acordo com os grupos pré-definidos no dia anterior.</p>	20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aguarelas;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Copos com água;</li> </ul>	2.2. Corrige erros em problemas matemática	
---	---	--	--	-----	---	--	--

			<p>É reexplicada a dinâmica das aulas de Artes Visuais, que integra o projeto "Gestores do Futuro".</p> <p>Os alunos são lembrados que cada grupo, é responsável por construir:</p> <p>(i) A sua banca de mercado;</p> <p>(ii) Um objeto original e criativo, que será apresentado no leilão final;</p> <p>Após a explicação, é disponibilizado um tempo para organização interna de cada grupo, incentivando os alunos a discutirem ideias e definirem o que pretendem construir.</p> <p>De modo a auxiliar a turma nos processos de gestão de tempo, cooperação e sentido de responsabilidade, é reforçada a</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Tesouras;</li> <li>- Colas;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Outros materiais de artes visuais, disponíveis em sala de aula.</li> </ul>		
--	--	--	--	-----------------------	---	--	--

		<p>3. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <p>4. Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das produções plásticas;</p>	<p>importância da distribuição de tarefas dentro de cada grupo.</p> <p>Com o apoio de materiais variados de artes visuais, os alunos dão início ao processo criativo, colocando em prática as suas ideias.</p> <p>Disponibilizados variados materiais de Artes Visuais, os grupos dão início à atividade.</p> <p>Ao longo de toda a sessão, a professora estagiária circula pela sala de modo a auxiliar, principalmente, na divisão de funções e na gestão do tempo.</p>	45'		<p>3.1. Experimenta diferentes técnicas;</p> <p>3.2. Utiliza materiais diversificados</p> <p>4.1. Seleciona técnicas adequadas à produção a realizar;</p> <p>4.2. Seleciona materiais adequados à</p>	
--	--	---	---	-----	--	---	--

		5. Manifestar capacidades expressivas e criativas em produções plásticas	<p>No fim da atividade, os alunos devem garantir que o espaço fica limpo, arrumado e organizado.</p> <p style="text-align: center;"><b>Assembleia de Turma</b></p> <p>Momento de conversa e reflexão sobre as dinâmicas propostas nos dias de segunda e terça-feira. Através do diálogo, os alunos devem referir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A atividade que mais gostaram e porquê;</li> <li>- O que aprenderam;</li> </ul>	5'		<p>produção a realizar.</p> <p>5.1. Revela capacidade:</p> <p>5.1.1. expressiva;</p> <p>5.1.2. criativa</p>	
--	--	--	--	----	--	---	--

			- O que fariam de diferente, quer na proposta de tarefa, quer na sua postura enquanto alunos.				
Semana de 12 a 16 de maio							
Segunda-feira (12 de maio)							
Número de registo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
5	-Cálculo mental; -Subtração; -Adição; -Dinheiro		<b>Linguagem Lógico-Matemática</b> Os alunos entram em sala de aula, vão buscar o material escolar necessário e sentam-se nos respetivos locais.  Em seguida, é lembrado um dos conteúdos trabalhados na semana anterior, o dinheiro.  É pedido que, de acordo com a disposição da sala, agrupem-se em trios e, em seguida é entregue por aluno uma carta de Bingo (cada	5'  3'  2'	Cartas de Bingo; -Peças de Bingo; -Roleta digital		- Grelhas de observação; - Diário de Bordo

			<p>aluno tem um recurso, porém, dentro do trio, as cartas iguais).</p> <p>A professora estagiária explica de forma breve e clara como se irá proceder a atividade.</p> <p><u>Bingo- Calculadora de trocos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada aluno tem uma carta de Bingo e várias peças;</li> <li>2. São disponibilizados breves minutos para que os alunos analisem os valores (em euro) que constituem a sua carta;</li> <li>3. É sorteada, através de uma roleta digital, uma operação;</li> <li>4. Cada aluno deve realizar a operação mentalmente, recorrendo aos seus conhecimentos de</li> </ol>	10'			
--	--	--	---	-----	--	--	--

			<p>subtração e adição de valores monetários;</p> <p>5. Breve momento de discussão do valor obtido entre colegas que pertencem ao mesmo trio;</p> <p>6. De modo a verificar se os cálculos estão corretos é pedido, em cada ronda, que um aluno diga o resultado da operação em voz alta;</p> <p>7. Caso o valor esteja presente na carta, deve colocar por cima uma peça. Se não estiver, deve apenas aguardar a próxima ronda;</p> <p>8. A dinâmica repete-se até que três grupos (pódio)</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>1. Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e as propriedades das operações para realizar cálculo mental</p>	<p>consigam fazer Bingo (linha ou coluna completamente preenchida por peças).</p> <p>Após a explicação são entregues as peças do Bingo, que os alunos utilizarão para preencher o cartão, à medida que os números são sorteados.</p> <p>Dá-se início à atividade e, ao longo da mesma, são privilegiados momentos de discussão de estratégias de cálculo.</p> <p>Aquando do término da atividade, são recolhidas as cartas e as peças de Bingo e realiza-se uma breve discussão sobre a dinâmica.</p>	<p>40'</p> <p>10'</p>		<p>1.1. Mobiliza conhecimentos de adição para realizar cálculos mentais;</p> <p>1.2. Mobiliza conhecimentos de subtração para realizar cálculos mentais</p>	
--	--	--	---	-----------------------	--	---	--

Quinta-feira (15 de maio)							
6	- Leitura expressiva; - Trava línguas;	1. Criar um espaço seguro e adequado para a atividade;	<p><b>Linguagem Teatral</b></p> <p><u>Organização do espaço</u></p> <p>A turma, com auxílio das professoras estagiárias, organiza o espaço da sala de aula, deixando o centro livre.</p>	3'	- Textos para leitura expressiva;	1.1. Colabora na criação de um espaço e adequado seguro para a atividade.	- Grelhas de observação; - Diário de Bordo
			<p><u>Roda inicial</u></p> <p>Os alunos sentam-se em roda, no espaço central, onde é feita uma breve apresentação das dinâmicas da sessão.</p>	5'		<p>2.1. Mantém o silêncio;</p> <p>2.2. Intervém de forma pertinente (assuntos adequados e linguagem clara);</p> <p>2.3. Responde a eventuais questões colocadas.</p>	

		3. Ficar disponível vocal e corporalmente;	<p><u>Aquecimento</u></p> <p>O aquecimento inicia-se em roda e a professora estagiária pede que os alunos aqueçam o corpo, solicitando um voluntário, que deve selecionar os movimentos que a turma deve reproduzir.</p> <p>Em seguida, a professora pede que os alunos se reorganizem em semicírculo, voltados para o quadro, onde escreve dois trava línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Três pratos de trigo para três tigres.</li> <li>- Pinga a pia apara o prato, pia o pinto e mia o gato.</li> </ul> <p>A turma é dividida em seis grupos de quatro alunos e a cada grupo é atribuído um dos dois trava línguas. Os alunos devem treiná-</p>	7'		<p>3.1. Respeita as indicações dadas pelo professor;</p> <p>3.2. Cooperar com os colegas;</p> <p>3.3. Demonstra intencionalidade nas suas intervenções.</p>	
--	--	--	--	----	--	---	--

		<p>lo, com um tom de voz baixo, e em seguida, dizê-lo em coro, à turma.</p> <p style="text-align: center;"><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p><u>Primeira atividade</u></p> <p>A professora estagiária pede que cada um dos grupos formado no aquecimento, se divida em dois pares. A cada um dos pares é atribuído um pequeno texto. Os alunos têm alguns minutos para prepararem uma leitura expressiva, acompanhada por diferentes sons.</p> <p><u>Segunda atividade</u></p> <p>Na segunda atividade será introduzido o tópico do teatro radiofônico, e a professora estagiária questiona os alunos</p>	<p>25'</p> <p>10'</p>		<p>4.1. Utiliza a voz, adequando:</p> <p>5.1.1. A altura;</p> <p>5.1.2. O ritmo;</p> <p>4.1.3. A intensidade;</p> <p>5.1. Mantém o silêncio;</p> <p>5.2. Intervém de forma pertinente (assuntos adequados e linguagem clara);</p>	
	<p>4. Utilizar diferentes possibilidades expressivas da voz;</p> <p>5. Identificar os interesses dos alunos;</p>					

		<p>acerca desta técnica, procurando identificar alguns conhecimentos prévios. Após uma breve explicação, e estabelecendo uma relação com a palavra do dia, realiza-se uma chuva de ideias, de modo a compreender as vontades e interesses dos alunos para o teatro radiofónico a realizar.</p> <p>Esta chuva de ideias é realizada com os alunos sentados em meia-lua, voltados para o quadro, onde se registam todas as intervenções pertinentes.</p> <p><u>Relaxamento</u></p> <p>Para o relaxamento, os alunos permanecem sentados e a professora estagiária pede que fechem os olhos e guia-os numa</p>	3'	<p>5.3. Apresenta a sua opinião.</p> <p>6.1. Não perturba os colegas;</p> <p>6.2. Respeita as indicações dadas pela professora;</p>	
--	--	---	----	---	--

			<p>breve narrativa, convidando-os a imaginar um lugar tranquilo, que transmita calma e segurança, a praia. A voz da professora estagiária guiará todo o aquecimento, sugerindo cores, cheiros e sensações agradáveis. A atenção dos alunos deve permanecer nas imagens mentais e na própria respiração.</p>			
		7. Expressar opiniões.	<p><u>Conversa final</u></p> <p>Momento de reflexão sobre as dinâmicas propostas, identificando possíveis pontos a melhorar em atividades futuras.</p>	5'		<p>7.1. Participa na discussão acerca da sessão;</p> <p>7.2. Respeita as ideias dos colegas;</p>
		8. Reorganizar o espaço.	<p><u>Reorganização do espaço</u></p>	2'		

			A turma, com auxílio da professora estagiária, reorganiza o espaço da sala de aula.			8.1. Colabora na reorganização do espaço.	
Semana de 19 a 23 de maio							
Segunda-feira (19 de maio)							
Número de registo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
7	- Unidades de medida de massa (grama); - Unidades de medida de capacidade (mililitro); - Texto instrucional (oral e escrito);	1. Escutar ativamente indicações orais;	<b>Linguagem Lógico-Matemática</b> A turma entra em sala de aula e é dividida em três grupos, cada um composto por oito alunos.  Para promover a escuta ativa antes de iniciar a explicação da atividade que se segue, é pedido aos alunos que coloquem, por exemplo, a mão esquerda na orelha direita. São reforçadas várias orientações até que todos	5'	- Receita de bolo de iogurte com medidas convencionais; - Receita de bolo de iogurte com medidas não convencionais (copo); - Lista de ingredientes;	1.1. Cumpre as orientações da PE;	- Grelhas de observação; - Diário de bordo

			<p>demonstrem atenção ao discurso oral da professora estagiária.</p> <p>Em seguida, realiza-se uma breve explicação da atividade <i>Masterchef kids</i>.</p> <p><b>Grupo 1-</b> Deve cozinhar um bolo de iogurte seguindo uma receita com medidas convencionais;</p> <p><b>Grupo 2-</b> Deve cozinhar um bolo de iogurte seguindo a receita com medidas não convencionais (copo);</p> <p><b>Grupo 3-</b> deve cozinhar um bolo de iogurte seguindo uma lista de ingredientes que não indica quantidades.</p>	<p>8'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copo medidor;</li> <li>- Forno;</li> <li>- Recipientes;</li> <li>- Talheres;</li> <li>- 12 ovos;</li> <li>- 1kg de açúcar;</li> <li>- 1kg de farinha com fermento;</li> <li>- Fermento;</li> <li>- 3 iogurtes sem lactose;</li> <li>- Óleo vegetal;</li> <li>- Formas;</li> <li>- Material de limpeza</li> </ul>		
		<p>2. Revelar compreensão de discursos orais;</p>	<p>Após isto, é pedido a alguns alunos que repitam as indicações da dinâmica, de modo a verificar</p>	<p>2'</p>		<p>2.1. Reproduz oralmente as</p>	

			se a mesma foi ouvida e compreendida.			indicações da PE; compreensão da receita/lista de ingredientes	
		3. Interpretar enunciados escritos;	É proposta uma breve conversa que objetiva dar resposta à questão “qual é o bolo que acham que vai ficar melhor e porquê?”	5’		3..1. Revela compreensão da receita/lista de ingredientes	
		4. Medir a massa de um objeto, usando unidades de medida convencionais (grama) e não convencionais (copo);	São disponibilizadas as receitas e os ingredientes necessários e dá-se início à atividade, que é acompanhada pela professora estagiária, ao longo de todas as etapas.	40’		4.1. Mede a massa dos ingredientes recorrendo a: 4.1.1. medidas convencionais (grama); 4.1.2. medidas não	

8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura expressiva;</li> <li>- Entoação;</li> <li>- Teatro Radiofónico;</li> </ul>	5. Criar um espaço seguro e adequado para a atividade;	<p>Para cozinhar o bolo, a turma dirige-se ao refeitório, onde estão fornos pré-aquecidos.</p> <p>Aquando do término da dinâmica, os alunos devem limpar e organizar os espaços.</p> <p style="text-align: center;"><b>Linguagem Teatral</b></p> <p><u>Organização do espaço</u></p> <p>A turma, com auxílio das professoras estagiárias, organiza o espaço da sala de aula, deixando o centro livre.</p> <p><u>Roda inicial</u></p> <p>Os alunos sentam-se em roda, no espaço central, onde é feita uma</p>	5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto <i>O Tesouro Escondido na Floresta de Montclair</i>;</li> <li>- Mesa;</li> </ul>	convencionais (copo);
		6. Compreender o contexto e os objetivos da sessão;		10'		5.1. Colabora na criação de um espaço e adequado seguro para a atividade.
				8'		6.1. Intervém de forma pertinente (assuntos

		<p>7. Reproduzir uma frase utilizando diferentes entoações;</p>	<p>breve apresentação das dinâmicas da sessão.</p> <p><u>Aquecimento</u></p> <p>A professora estagiária escreve no quadro a frase “Para encontrar o tesouro, devem resolver o enigma da floresta” (excerto do texto <i>O Tesouro Escondido na Floresta de Montclair</i>, que será trabalhado ao longo da sequência didática).</p> <p>O aquecimento realiza-se com os alunos em semicírculo, sentados no chão. Organizados em pares, são convidados a</p>	12’		<p>adequados e linguagem clara);</p> <p>6.2. Responde a questões colocadas;</p> <p>7. Reproduz uma frase entoando-a com:</p> <p>7.1.1. ironia;</p> <p>7.1.2. alegria;</p> <p>7.1.3. raiva;</p> <p>7.1.4. alturas diferentes;</p> <p>7.1.5. velocidades diferentes;</p>	
--	--	---	--	-----	--	--	--

			<p>a experimentar diferentes formas de entoação da frase, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recorrendo a diferentes emoções (ironia, felicidade ou raiva))</li> <li>- Utilizando voz mais grave ou mais aguda do que a sua;</li> <li>- Variando a velocidade do discurso, tornando-o mais lento ou mais rápido que o seu discurso habitual.</li> </ul> <p>Após alguns minutos de experimentação, é proposto à turma que partilhe a leitura da frase em voz alta.</p> <p>Privilegia-se a iniciativa expressiva da turma. No entanto, caso os alunos revelem falta de confiança, a professora estagiária exemplifica uma vez.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		<p>8. Ler um texto na íntegra, de forma silenciosa;</p> <p>9. Ler um excerto em voz alta,</p>	<p style="text-align: center;"><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Cada aluno recebe uma cópia do texto <i>O Tesouro Escondido na Floresta de Montclair</i>, elaborado pelas professoras estagiárias após uma sessão de partilha de temas do interesse dos alunos, com vista à criação de improvisações para um teatro radiofónico.</p> <p>Inicialmente, sugere-se que todos façam uma leitura individual e silenciosa do texto completo, de modo a familiarizarem-se com o conteúdo e o tom narrativo.</p> <p>De seguida, os alunos são organizados em trios, sendo-lhes atribuída uma secção específica do texto. Cada grupo deverá ensaiar a leitura em voz alta da sua parte, garantindo um volume adequado</p>	35'		<p>8.1. Lê o texto silenciosamente;</p> <p>9.1. Experimenta ler um texto em voz alta,</p>	
--	--	---	---	-----	--	---	--

	<p>experimentando várias entoações;</p> <p>10. Gerir tarefas num trabalho em grupo;</p> <p>11. Ler em voz alta para a turma;</p> <p>12. Reconhecer regras de entrada e saída de cena;</p>	<p>que permita aos restantes colegas manterem a concentração no seu próprio trabalho.</p> <p>A divisão interna da leitura (quem lê o quê dentro de cada excerto) fica ao critério de cada trio, promovendo a autonomia e a colaboração.</p> <p>Após um período de preparação, cada grupo apresentará a sua interpretação oral à turma, por ordem, permitindo a escuta e a valorização das diferentes formas de expressão e entoação.</p> <p>Nesta etapa, são também evidenciadas as regras de entrada e saída de cena, de modo a reforçar</p>		<p>utilizando várias entoações;</p> <p>10.1. Define papéis dentro do grupo;</p> <p>10.2. Cumpre o seu papel dentro do grupo;</p> <p>11.1. Lê em voz alta para a turma, com:</p> <p>11.1.1. entoação;</p> <p>11.1.2. dicção;</p> <p>11.1.3. articulação</p> <p>12.1. Entra em cena adequadamente;</p>	
--	---	---	--	--	--

		<p>13. Acalmar o corpo e a mente;</p>	<p>a noção de presença em palco, ritmo coletivo e respeito pelos tempos de atuação dos colegas.</p> <p><u>Relaxamento</u></p> <p>Para o relaxamento, os alunos permanecem sentados e a professora estagiária pede que fechem os olhos e guia-os numa breve narrativa, convidando-os a imaginar um lugar tranquilo, que transmita calma e segurança, a praia. A voz da professora estagiária guiará todo o relaxamento, sugerindo cores, cheiros e sensações agradáveis. A atenção dos alunos deve permanecer nas imagens mentais e na própria respiração.</p>	7'		<p>12.2. Sai de cena adequadamente;</p> <p>13.1. Mantém o silêncio durante a atividade;</p> <p>13.2. Não perturba os colegas;</p> <p>13.3. Respeita as indicações dadas pela professora;</p>	
--	--	---------------------------------------	---	----	--	--	--

		14. Expressar opiniões;	<u>Conversa final</u> Momento de reflexão sobre as dinâmicas propostas, identificando possíveis pontos a melhorar em atividades futuras.	10'		14.1. Participa na discussão acerca da sessão; 14.2. Respeita as ideias dos colegas;	
		15. Reorganizar o espaço.	<u>Reorganização do espaço</u> A turma, com auxílio da professora estagiária, reorganiza o espaço da sala de aula	4'		15.1. Colabora na reorganização do espaço.	
Terça-feira (20 de maio)							
9	- Discurso direto; - Discurso indireto; - Produção de texto; - Ilustração		<b>Linguagem Escrita e Visual</b> Os alunos entram em sala de aula e sentam-se nos lugares habituais. Em comemoração do Dia Mundial da Abelha e, no seguimento dos conteúdos abordados anteriormente, o discurso direto e	10'	- Folhas estruturadas; - Folhas de rascunho; - Material de escrita;		- Grelhas de observação; - Diário de bordo

	- Pintura	1. Escutar ativamente indicações orais;	<p>o discurso indireto, é proposta uma tarefa de escrita aos alunos.</p> <p>Para promover a escuta ativa antes de iniciar a explicação da atividade que se segue, é pedido aos alunos que coloquem, por exemplo, o mindinho direito no cotovelo esquerdo. São reforçadas várias orientações até que todos demonstrem atenção ao discurso oral da professora estagiária.</p> <p>Introduz-se a dinâmica da aula, a criação, em pares, de uma história original com o tema “Uma aventura fora da colmeia”.</p> <p>Cada par de alunos recebe uma folha estruturada, composta por linhas para o texto e retângulos destinados à ilustração. Nessa folha, os alunos devem:</p>	10’	- Lápis de cor ou marcadores	1.1. Cumpre as orientações da PE;	
--	-----------	---	--	-----	------------------------------	-----------------------------------	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever uma história criativa, respeitando o tema;</li> <li>- Utilizar discurso direto e indireto de forma adequada;</li> <li>- Ilustrar e colorir as diferentes partes da história.</li> </ul>			
		2.Revelar compreensão de discursos orais;	Após isto, é pedido a alguns alunos que repitam as indicações da dinâmica, de modo a verificar se a mesma foi ouvida e compreendida.			2.1. Reproduz oralmente as indicações da PE;
		3.Planificar uma banda desenhada;	Os pares devem planificar a sua Banda Desenhada, na folha de rascunho distribuída.	25'		3.1. Planifica uma banda desenhada;
		4. Escrever uma Banda Desenhada utilizando o	Distribuição das folhas estruturas para registar a produção final da Banda Desenhada. Durante a mesma, a PE circula pela sala de	25'		4.1. Escreve uma Banda

		discurso direto e o discurso indireto;	modo a garantir que o trabalho está a ser desenvolvido por todos e auxiliando, sempre que necessário.			Desenhada recorrendo a: 4.1.1. discurso direto; 4.1.2. discurso indireto  5.1. lustra produções escritas	
		5. Ilustrar produções escritas	<b>Assembleia de turma</b>	20'			
Quinta-feira (22 de maio)							
<b>10</b>	- Pintura; - Desenho; - Construção; - Montagem; - Recorte; - Colagem	1.Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a	<b>Linguagem Visual</b> Continuação da construção do mercado, no âmbito do projeto “Gestores do Futuro”. Os 4 grupos, cada um constituído por 6 elementos, dão continuidade à elaboração do letreiro, do nome de cada banca e ainda, dos	70'	- Papel cenário; - Aguarelas; - Pincéis; - Copos com água; - Tesouras; - Colas; - Cartolinas;	1.1. Experimenta diferentes técnicas; 1.2. Utiliza materiais diversificados;	- Grelha de observação; - Diário de bordo.

		<p>diferentes contextos e situações;</p> <p>2. Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das produções plásticas;</p> <p>3. Manifestar capacidades expressivas e criativas em produções plásticas.</p>	<p>alimentos que constituem cada uma.</p> <p>Grupo 1: Nome da banca + Laticínios e Proteínas</p> <p>Grupo 2: Nome de banca + Frutas e Legumes</p> <p>Grupo 3: Nome de banca + Hidratos de Carbono</p> <p>Grupo 4: Nome de banca + Enlatados</p> <p>No fim da sessão, os alunos devem limpar, arrumar e organizar os</p>	5'	- Material de escrita.	<p>2.1. Seleciona técnicas adequadas à produção a realizar;</p> <p>2.2. Seleciona materiais adequados à produção a realizar.</p> <p>3.1. Revela capacidade:</p> <p>3.1.1. expressiva;</p> <p>3.1.2. criativa.</p>	
--	--	--	---	----	------------------------	---	--

			materiais utilizados e a sala de aula.				
Sexta-feira (23 de maio)							
11	- Canção; - Voz; - Orquestra; - Melodia.	<b>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</b> 1. Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.	<b>Linguagem Musical</b> A aula tem início com a organização do espaço pelas estagiárias e pelos alunos, deixando o centro livre. O primeiro exercício a realizar é um aquecimento vocal e, para tal, os alunos são divididos em grupos, aleatoriamente e, a cada um, é atribuído um símbolo, sendo que, numa fase inicial, os elementos de cada grupo devem pensar no som (percussão corporal) para o seu símbolo e, mais tarde, num som vocal. A professora estagiária desenha, no quadro, uma tabela no	5'  25'	- Guitarra; - Letra da música “Menina estás à janela”.	1.1. Experimenta sons vocais; 1.2. Reconhece as potencialidades da voz como instrumento musical;	Grelha de observação; - Diário de bordo.

		<p><b>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b></p> <p>2. Cantar, em grupo, canções.</p>	<p>quadro, com os vários símbolos, por ordens e grupos aleatórios. O objetivo é fazer uma pequena composição com todos os símbolos dos grupos, percorrendo a tabela.</p> <p>Mais tarde, os alunos ouvem a música “Menina estás à janela”, cantada e tocada pelas estagiárias e aprendem uma parte. Numa primeira fase é ensinada a letra, depois a melodia com sílaba neutra e, no fim, tudo junto.</p> <p>Terminada a atividade, os alunos e as estagiárias reorganizam o espaço.</p>	<p>50’</p> <p>5’</p>		<p>2.1 Canta, em grupo:</p> <p>2.1.1. Com afinação;</p> <p>2.1.2. Respeitando o ritmo e o andamento da canção;</p>	
Semana de 26 a 30 de maio							
Segunda-feira (26 de maio)							
Número		Objetivos Específicos	Atividades		Recursos	Avaliação	

de registo	Conteúdos/ Conceitos			Tempo (min)		Indicadores	Instrumentos
12	- Leitura expressiva; - Entoação; - Teatro Radiofónico;	1. Criar um espaço seguro e adequado para a atividade;	<b>Linguagem Teatral</b> <u>Organização do espaço</u> A turma, com auxílio das professoras estagiárias, organiza o espaço da sala de aula, deixando o centro livre.	5'	- Texto <i>O Tesouro Escondido na Floresta de Montclair</i> ; - Mesa;	1.1. Colabora na criação de um espaço e adequado seguro para a atividade.	Grelha de observação; - Diário de bordo.
		2. Compreender o contexto e os objetivos da sessão;	<u>Roda inicial</u> Os alunos sentam-se em roda, no espaço central, onde é feita uma breve apresentação das dinâmicas da sessão.	5'		2.1. Mantém o silêncio; 2.2. Intervém de forma pertinente (assuntos adequados e linguagem clara);	
		3. Ficar disponível vocal e corporalmente;	<u>Aquecimento</u> No início da atividade, é escolhido um aluno para liderar o	7'		3.1 Coopera com os colegas;	

		<p>aquecimento. Esse aluno deve propor diferentes sons vocais (sons de animais, vogais prolongadas, sons engraçados, ...) e movimentos corporais (alongamentos, saltos, gestos com braços, ...). A turma repete em conjunto, seguindo o ritmo e a criatividade do colega. Pouco depois, é escolhido outro aluno para assumir a liderança.</p> <p style="text-align: center;"><b>PARTE CENTRAL</b></p> <p>Os alunos são organizados nos trios da aula anterior e é lhes pedido que releiam o excerto atribuído, de modo a recordarem o trabalho desenvolvido na aula anterior.</p>	40'		<p>3.2. Demonstra expressividade nas suas intervenções.</p> <p>4.1. Lê o texto silenciosamente;</p>	
--	--	---	-----	--	---	--

		<p>5. Ler um excerto em voz alta, experimentando várias entoações;</p> <p>6. Produzir sons simples;</p> <p>7. Gerir tarefas num trabalho em grupo;</p>	<p>A estagiária explica que, neste momento, os alunos devem introduzir sons/efeitos sonoros durante a leitura expressiva, recordando que os sons devem ter alguma intencionalidade e devem estar adequados ao conteúdo do texto.</p> <p>A divisão da leitura e dos efeitos sonoros fica ao critério de cada trio, promovendo a autonomia e a colaboração.</p>			<p>5.1. Experimenta ler um texto em voz alta, utilizando várias entoações;</p> <p>6.1. Produz sons simples: 6.1.1. com o corpo; 6.1.2. com objetos.</p> <p>7.1. Define papéis dentro do grupo; 7.2. Cumpre o seu papel dentro do grupo.</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--

		<p>8. Apresentar um excerto em teatro radiofónico;</p> <p>9. Reconhecer regras de entrada e saída de cena;</p> <p>10. Acalmar o corpo e a mente;</p>	<p>Após um período de preparação, cada grupo apresentará a sua interpretação à turma, por ordem, permitindo a escuta e a valorização das diferentes formas de expressão e entoação.</p> <p>Nesta etapa, são também evidenciadas as regras de entrada e saída de cena, de modo a reforçar a noção de ritmo coletivo e respeito pelos tempos de atuação dos colegas.</p> <p><u>Relaxamento</u></p> <p>Os alunos permanecem sentados, de olhos fechados, enquanto a professora estagiária guia um</p>	7'		<p>8.1. Apresenta o excerto em teatro radiofónico, revelando:</p> <p>8.1.1. expressividade;</p> <p>8.1.2. intencionalidade.</p> <p>9.1. Entra em cena adequadamente;</p> <p>9.2. Sai de cena adequadamente;</p> <p>10.1. Mantém o silêncio durante a atividade;</p>	
--	--	--	--	----	--	---	--

			<p>momento de relaxamento através de uma narrativa tranquila. São convidados a imaginar que estão deitados na floresta de <i>Montclair</i>, ouvindo o som suave das folhas ao vento e sentindo o cheiro das árvores e da terra. A voz da professora vai sugerindo sensações agradáveis, como a luz do sol a passar pelas copas das árvores ou a brisa fresca do vento. A atenção dos alunos é dirigida às imagens mentais e à respiração calma, promovendo o relaxamento do corpo e da mente.</p> <p><u>Conversa final</u></p> <p>Momento de reflexão sobre as dinâmicas propostas,</p>	10'		<p>10.2. Não perturba os colegas;</p> <p>10.3. Respeita as indicações dadas pela professora;</p> <p>11.1. Participa na discussão acerca da sessão;</p>	
--	--	--	---	-----	--	--	--

		12. Reorganizar o espaço.	identificando possíveis pontos a melhorar em atividades futuras.  <u>Reorganização do espaço</u> A turma, com auxílio da professora estagiária, reorganiza o espaço da sala de aula.	6'		11.2. Respeita as ideias dos colegas;  12.1. Colabora na reorganização do espaço.	
Terça-feira (27 de maio)							
13	- Salas de aula do Futuro; - Texto narrativo	1. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral; 2. Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos	<b>Linguagem Escrita</b> Após a entrada dos alunos, é lembrada a palavra do dia (Futuro). Neste âmbito, inicia-se uma conversa orientadora sobre como poderão ser as salas de aula nos próximos anos. Para estimular a imaginação e enriquecer o discurso, são lançadas algumas	20'	- Folha estruturada para a redação de um texto;	1.1. Participa de forma ordeira;  2.1. Participa de forma pertinente;	- Diário de bordo; - Grelha de observação.

		<p>3. Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão;</p>	<p>questões, como: <i>Será que os professores continuarão a dar aulas ou serão substituídos por robôs? Os manuais escolares ainda existirão ou serão substituídos por computadores? Continuará a haver quadros ou os alunos utilizarão óculos de realidade virtual para aceder aos conteúdos?</i></p> <p>Depois da partilha de ideias em grupo, é proposta a escrita individual de um texto narrativo. Antes de redigir, os alunos terão tempo para planificar os seus textos, refletindo sobre aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem será responsável por ensinar?</li> </ul>	20'		<p>3.1. Regista as suas ideias;</p> <p>3.2. Organiza as suas ideias;</p>	
--	--	--	--	-----	--	--	--

		4. Redigir textos narrativos com utilização correta das formas de representação escrita;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como estarão organizadas as salas?</li> <li>- De que forma se processará a aprendizagem?</li> <li>- O que se manterá igual e o que mudará em relação ao presente?</li> </ul> <p>Na fase seguinte, cada aluno redige o seu texto, sendo incentivado a relê-lo atentamente para identificar e corrigir eventuais erros ortográficos ou de semântica.</p>	40'		4.1. Redige um texto narrativo, utilizando corretamente as formas de representação da escrita.	
Quinta-feira (29 de maio)							
14		1. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas,	<p style="text-align: center;"><b>Linguagem Visual</b></p> <p>Continuação da construção do mercado, no âmbito do projeto “Gestores do Futuro”.</p> <p>Os 4 grupos, cada um constituído por 6 elementos, dão continuidade</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel cenário;</li> <li>- Aguarelas;</li> <li>- Pincéis;</li> <li>- Copos com água;</li> <li>- Tesouras;</li> </ul>	1.1. Experimenta diferentes técnicas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diário de bordo;</li> <li>- Grelha de observação.</li> </ul>

		<p>adequando o seu uso a diferentes contextos e situações;</p> <p>2. Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das produções plásticas;</p> <p>3. Manifestar capacidades expressivas e criativas em produções plásticas.</p>	<p>à elaboração do letreiro, do nome de cada banca e ainda, dos alimentos que constituem cada uma.</p> <p>Grupo 1: Nome da banca + Laticínios e Proteínas</p> <p>Grupo 2: Nome de banca + Frutas e Legumes</p> <p>Grupo 3: Nome de banca + Hidratos de Carbono</p> <p>Grupo 4: Nome de banca + Enlatados</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colas;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Material de escrita.</li> </ul>	<p>1.2. Utiliza materiais diversificados</p> <p>2.1. Seleciona técnicas adequadas à produção a realizar;</p> <p>2.2. Seleciona materiais adequados à produção a realizar.</p> <p>3.1. Revela capacidade:</p> <p>3.1.1. expressiva;</p> <p>3.1.2. criativa.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

			No fim da sessão, os alunos devem limpar, arrumar e organizar os materiais utilizados e a sala de aula.				
Semana de 2 a 6 de junho							
Terça-feira (3 de junho)							
Número de registo	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades	Tempo (min)	Recursos	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
15	- <i>Internet</i> ; - Segurança na <i>internet</i> ; - Informações fidedignas; - <i>Fake news</i>	1. Reconhecer o papel dos media na	<b>Linguagem Oral</b> Os alunos entram em sala de aula, vão buscar o material escolar necessário e sentam-se nos locais habituais. Após estarem instalados, a PE dá início à sessão com a apresentação do tema que servirá de fio condutor para as aprendizagens do dia: a <i>Internet</i> . Para explorar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos	5'		1.1. Reconhece o papel dos media	- Diário de bordo; - Grelha de observação.

		informação sobre o mundo atual;	acerca deste tema, é proposto um debate orientado. Com o objetivo de promover uma reflexão crítica e argumentativa, é proposto a cada aluno, numa primeira fase, registrar no seu caderno as ideias que considera mais pertinentes sobre os efeitos da Internet na vida quotidiana, podendo apontar tanto aspetos positivos como negativos. Esta preparação individual visa proporcionar um momento para organizar pensamentos e preparar argumentos para a discussão oral que se seguirá. A PE assume o papel de mediadora do debate, promovendo a participação equitativa de todos os alunos e lançando provocações estratégicas	10'		na informação sobre o mundo atual;	
				45'			

			<p>que desafiem os seus pontos de vista, incentivem a justificação das opiniões e estimulem a construção de um pensamento crítico. Entre as provocações previstas, incluem-se:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “A internet é segura para todas as idades? Que cuidados achas que devemos ter?”</li><li>• “As redes sociais são boas para comunicar, mas será que também nos podem isolar?”</li><li>• “Quais são as vantagens de ter tanta informação disponível com apenas um clique? E os perigos?”</li><li>• “Pensas que a internet facilita o acesso à</li></ul>				
--	--	--	---	--	--	--	--

			<p>informação ou torna mais difícil distinguir o que é importante?”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acreditam sempre em tudo o que leem ou veem na internet? Como podemos saber se uma notícia é verdadeira?”</li> <li>• “Imagina um mundo sem internet. O que mudaria na tua vida diária? O que seria melhor? O que seria pior?”</li> </ul> <p>Ao longo da atividade, é priorizado um ambiente de respeito mútuo e escuta ativa, garantindo que todos os alunos têm oportunidade de participar e que os argumentos são discutidos com rigor e responsabilidade.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção escrita;</li> <li>- Estrutura de uma carta;</li> <li>- Gráfico de barras;</li> <li>- Recolha de dados;</li> <li>- Análise de dados;</li> <li>- Entrevista;</li> <li>- Notícia;</li> <li>- Segurança;</li> <li>- <i>Internet</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolher livremente a linguagem a utilizar;</li> <li>2. Escrever uma carta;</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Laboratório de Linguagens</b></p> <p>Nesta aula são disponibilizadas aos alunos diversas propostas de atividades sobre o tema do dia, proporcionando a cada aluno a responsabilidade de escolha pela atividade que pretende realizar de acordo com a linguagem que mais gosta.</p> <p>As propostas são:</p> <p><b>Linguagem Escrita:</b> Escrever uma carta à internet, como se esta fosse uma entidade humana. Podem agradecer pelos aspetos positivos, como as pesquisas e a comunicação com amigos, mas</p>	15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha com a estrutura de uma carta;</li> <li>- Folha para recolher informações e construir um gráfico de barras;</li> <li>- Folha com a letra da canção;</li> <li>- Guião de notícia com entrevista;</li> <li>- Cartolinas;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Escolhe livremente a linguagem a utilizar;</li> <li>2.1. Escreve uma carta com: <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1.1. Coerência semântica;</li> <li>2.1.2. Correção ortográfica</li> </ol> </li> </ol>	
----	--	--	--	-----	---	--	--

		<p>3. Recolher e registar dados estatísticos da turma;</p> <p>4. Analisar dados estatísticos da turma;</p> <p>5. Interpretar uma canção;</p>	<p>também fazer críticas ou sugestões sobre os perigos e os excessos.</p> <p><b>Linguagem Lógico-Matemática:</b> Preencher um inquérito sobre o uso da internet pelos colegas da turma (ex: “quantas horas por dia usas a internet?”, “achas que a internet é mais vantajosa ou prejudicial?” ou “quantas redes sociais conheces?”). Após a recolha de dados, deve ser construído um gráfico de barras e o mesmo deve ser analisado.</p> <p><b>Linguagem Musical:</b> Interpretar uma canção sobre a temática, atribuindo-lhe um ritmo e fazendo as alterações necessárias.</p>		<p>- Materiais de escrita;</p> <p>- Materiais de pintura;</p> <p>- Folha com notícia</p>	<p>3.1. Recolhe os dados necessários;</p> <p>3.2. Regista os dados recolhidos;</p> <p>4.1. Analisa os dados recolhidos, recorrendo a gráficos de barras;</p> <p>5.1. Interpreta uma canção</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--

		<p>6. Elaborar um cartaz de sensibilização sobre a temática;</p> <p>7. Improvisar uma reportagem;</p> <p>8. Apresentar produções</p>	<p><b>Linguagem Visual:</b> Criar um cartaz de sensibilização para utilização da <i>internet</i> de modo seguro. Ademais, para além da escrita, podem ser utilizadas outras técnicas como colagens, desenhos, pintura e palavras-chave em destaque.</p> <p><b>Linguagem Teatral:</b> Simular uma reportagem com entrevista, utilizando um guião disponibilizado</p> <p>Ao longo de toda a atividade, a PE circula pela sala de modo a apoiar os alunos dado que, à partida, estarão a realizar tarefas distintas.</p> <p>No fim, caso haja tempo, os alunos devem apresentar à turma as suas</p>		<p>6.1. Planifica o cartaz;</p> <p>6.2. Constrói um cartaz de sensibilização para o uso da <i>internet</i>;</p> <p>7.1. Improvisa uma reportagem seguindo o guião disponibilizado</p> <p>8.1. Partilha com a turma o seu trabalho</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			produções, independentemente da linguagem que preferiram utilizar.			desenvolvido ao longo da aula	
Sexta-feira (6 de junho)							
17	- Canção; - Voz; - Orquestra; - Melodia.	<b>EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO</b> 1. Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.	<b>Linguagem Musical</b> De modo a consolidar o exercício da orquestra, realizado na aula anterior, é proposta a sua realização, novamente. Os alunos são divididos em grupos (diferentes dos da aula anterior) e, a cada um, é atribuído um símbolo, sendo que, numa fase inicial, os elementos de cada grupo devem pensar num som vocal para o seu símbolo e, mais tarde, num som corporal (percussão corporal). A professora estagiária desenha, no quadro, uma tabela, com os vários	30'	- Guitarra; - Letra da música “Menina estás à janela”.	1.1. Experimenta sons vocais; 1.2. Reconhece as potencialidades da voz como instrumento musical;	

		<p><b>INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b></p> <p>2. Cantar, em grupo, canções.</p>	<p>símbolos, por ordens e grupos aleatórios. O objetivo é fazer uma pequena composição musical com todos os símbolos dos grupos, percorrendo a tabela.</p> <p>Em seguida, as professoras estagiárias voltam a cantar a música “Menina estás à janela” e os alunos recapitulam o que aprenderam na aula anterior.</p> <p>Parte-se, em seguida, para o ensino da restante letra da canção, dividida em partes, respeitando o ritmo dos alunos.</p>	50’		<p>2.1. Canta, em grupo:</p> <p>2.1.1. Com afinação;</p> <p>2.1.2 Respeitando o ritmo e o andamento da canção;</p>	
--	--	--	--	-----	--	--	--

ANEXO 0- RECURSOS DAS  
ATIVIDADES DA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Terça-feira  
(6 de maio)  
**Linguagem**  
**Lógico-**  
**Matemática**

Trabalho de Projeto "Gestores do Futuro"

### Caça aos erros

**Exercício 1:**

A Maria foi ao supermercado e comprou tudo o que tinha levado na sua lista de compras. Quanto gastou a Maria no total?

Lista de compras	
<input checked="" type="checkbox"/>	1 pacote de leite- 1,20€
<input checked="" type="checkbox"/>	1 caixa de cereais- 2,50€
<input checked="" type="checkbox"/>	1 iogurte- 0,80€

R: No total a Maria gastou 5,00€.

**Exercício 2:**

O João recebe 5,00€ de mesada por semana. Ele quer comprar um livro que custa 35,00€. De quantas semanas precisa o João para juntar o dinheiro necessário?

R: O João precisa de esperar 5 semanas para conseguir comprar o livro.

**Exercício 3:**

O Pedro tem um mealheiro com 1 nota de 20€, 10 moedas de 1€, 5 moedas de 0,50€ e 4 moedas de 0,20€. Quanto dinheiro tem no total?



R: O Pedro tem 33,30€ no seu mealheiro.

**Exercício 4:**

O Rui e a Mariana foram almoçar a um café. Cada um escolheu um menu diferente. Quanto dinheiro gastaram no total?

Menu A	Menu B
Sopa - 1,25€	Sopa- 1,25€
Fatia de pizza - 2,50€	Pão com chouriço - 2,75€
Ice Tea - 1,35€	Água -0,80€

R: O Rui e a Mariana gastaram 9,80€ no almoço.

Trabalho de Projeto "Gestores do Futuro"

### Caça aos erros - Resolução

**Exercício 1:**

Correto  Incorreto

Resolução:

R: \_\_\_\_\_

**Exercício 2:**

Correto  Incorreto

Resolução:

R: \_\_\_\_\_

**Exercício 3:**

Correto  Incorreto

Resolução:

R: \_\_\_\_\_

**Exercício 4:**

Correto  Incorreto

Resolução:

R: \_\_\_\_\_

Segunda-  
feira (12 de  
maio)  
**Linguagem  
Lógico-  
Matemática**

## Bingo - Calculadora de trocos

### Materiais:

- Roleta digital;
- 8 Cartões de Bingo diferentes;
- Peças de Bingo



### Descrição

A atividade apoia-se numa roleta que sorteia, aleatoriamente e à vez, uma operação com valores em euros (sem apresentar o resultado), desafiando os alunos a descobrir o valor correto através do cálculo mental. Em seguida, cada aluno procura esse valor no seu cartão de Bingo e, se o encontrar, marca-o com uma peça do jogo. O primeiro a completar uma linha ou uma coluna grita "Bingol" e vence o jogo.

### Operações:

$1,33€ - 1,10€ = 0,23€$	$25,60€ - 4,40€ = 21,20€$
$3,00€ - 2,00€ = 1,00€$	$22,60€ - 0,30€ = 22,30€$
$10,00€ - 5,00€ = 5,00€$	$50,00€ - 25,00€ = 25,00€$
$6,00€ - 0,50€ = 5,50€$	$10,13€ + 17,27€ = 27,40€$
$12,50€ - 2,50€ = 10,00€$	$20,22€ + 8,28€ = 28,50€$
$4,00€ + 3,85€ = 7,85€$	$15,00€ + 15,25€ = 30,25€$
$13,80€ - 1,70€ = 12,10€$	$52,00€ - 20,00€ = 32,00€$
$10,20€ + 5,20€ = 15,40€$	$50,00€ - 16,00€ = 34,00€$
$13,50€ + 3,50€ = 17,00€$	$20,00€ + 15,50€ = 35,50€$
$10,15€ + 8,35€ = 18,50€$	$25,00€ + 12,70€ = 37,70€$
$16,25€ + 3,25€ = 19,50€$	

## Bingo - Calculadora de trocos

1,00€	12,10€		30,25€
7,85€	18,50€	28,50€	34,00€
10,00€		21,20€	35,50€
5,00€	15,40€	22,30€	32,00€
0,23€	19,50€	27,40€	

## Bingo - Calculadora de trocos

5,00€	19,50€	28,50€	37,70€
1,00€	17,00€	22,30€	
10,00€	15,40€	27,40€	30,25€
	12,10€		34,00€
0,23€	18,50€	21,20€	35,50€

Quinta-feira  
(15 de maio)  
**Linguagem  
Teatral**

### 1. O Mistério do Gato Desaparecido

Numa tarde de sol, a Rita reparou que o seu gato Bolinhas não estava na almofada do costume.

— Onde é que ele se meteu agora? — murmurou.

Correu pela casa, espreitou debaixo da cama, atrás do sofá... nada!  
De repente, ouviu-se um miado fininho vindo do quintal.

Rita seguiu o som até à árvore grande.

— Bolinhas?!

Lá no alto, o gato olhava para ela, com os bigodes a tremer.

— Travesso! Como foste parar aí?

Com a ajuda de um banco, a Rita subiu, agarrou o Bolinhas e desceu devagarinho.  
Abraçou-o com força e ele ronronou baixinho.

### 2. A Tempestade na Praia

Era verão e o Francisco e a Camila faziam castelos na areia. O sol brilhava alto, mas de repente, o céu ficou cinzento. O vento soprou forte e as nuvens correram depressa.  
ZÁSI — um relâmpago cortou o céu.

BRRRRUM! — o trovão fez eco nas rochas.

A mãe gritou:

— Vamos para o carro!

Todos correram, com os pés a chapinhar na areia molhada.

A chuva caiu grossa, como pedrinhas de água.

Dentro do carro, olharam a tempestade com os olhos bem abertos.

— Foi por pouco! — disse o pai.

— Mas que aventura! — respondeu a Camila, a sorrir.

### 3. A Biblioteca Assombrada

Na escola da Leonor havia uma biblioteca antiga, com estantes altas e livros com capas de couro. Certa tarde, ela ficou até mais tarde a arrumar livros.

Quando o relógio bateu as cinco, ouviu-se um ranger de madeira.

A porta fechou-se sozinha!

De repente, um livro caiu da prateleira.

Leonor apanhou-o e ouviu uma voz baixinha:

— Fecha-me bem... está frio cá fora.

Olhou à volta. Estava sozinha!

— Quem falou? — perguntou.

Silêncio. Só se ouviam páginas a virar sozinhas.

Leonor sorriu:

— Talvez os livros tenham mesmo vida! Ouvi-o a falar!

### 4. A Fuga da Galinha Cassilda

A galinha Cassilda era muito curiosa.

Num certo dia, viu o portão do galinheiro entreaberto e... Zási, saiu a correr.

Passou pelo quintal, escondeu-se atrás de arbustos e piou feliz:

— Cóóóóóóóóó Liberdade!

Encontrou um gato, que a olhou com surpresa.

Depois, viu um cão que ladrava alto e ela correu mais depressa.

Finalmente, chegou à horta.

— Uau, alfaces! — pensou.

Mas, ao ouvir a Dona Albertina gritar:

— Volta aqui, galinha maluca!

Cassilda correu de volta para o galinheiro, cansada e feliz.

— Talvez seja melhor esperar pela próxima aventura...

Sextas-  
feiras (16 de  
maio e 6 de  
junho)  
**Linguagem  
Musical**

### *Menina estás à janela*

Menina estás à janela  
com o teu cabelo à lua,  
não me vou daqui embora  
sem levar uma prenda tua  
Sem levar uma prenda tua,  
sem levar uma prenda dela  
com o teu cabelo à lua  
menina estás à janela.



Os olhos requerem olhos  
e os corações, corações  
e os meus requerem os teus  
em todas as ocasiões.

Além daquela janela,  
dois olhos me estão matando,  
matem-me, devagarinho  
que eu quero morrer cantando.

Menina estás à janela  
com o teu cabelo à lua,  
não me vou daqui embora  
sem levar uma prenda tua.  
Sem levar uma prenda tua,  
sem levar uma prenda dela  
com o teu cabelo à lua  
menina estás à janela.

Menina estás à janela  
com o teu cabelo à lua,  
não me vou daqui embora  
sem levar uma prenda tua.  
Sem levar uma prenda tua,  
sem levar uma prenda dela  
com o teu cabelo à lua  
menina estás à janela.

Segunda-  
feira (19 de  
maio)  
**Linguagem  
Lógico-  
Matemática**

## Receita de Bolo de Iogurte

Medidas convencionais

### Ingredientes

- 4 ovos;
- 125g de iogurte;
- 250 g de açúcar;
- 100 ml de óleo vegetal;
- 220 g de farinha com fermento;
- 4 g de fermento em pó.

### Preparação

- Bater os ovos com o açúcar até ficar homogêneo;
- Juntar o iogurte e o óleo ao preparado;
- Adicionar farinha e fermento, envolvendo sem bater demasiado;
- Verter a massa numa forma untada e enfarinhada;
- Levar ao forno cerca de 30–35 minutos.

## Receita de Bolo de Iogurte

Medidas não convencionais

### Ingredientes

- 4 ovos;
- 1 iogurte;
- 3 copos de açúcar;
- 1 copo de óleo vegetal;
- 4 copos de farinha com fermento;
- 1 colher de chá de fermento em pó.

### Preparação

- Bater os ovos com o açúcar até ficar homogêneo;
- Juntar o iogurte e o óleo ao preparado;
- Adicionar farinha e fermento, envolvendo sem bater demasiado;
- Verter a massa numa forma untada e enfarinhada;
- Levar ao forno cerca de 30–35 minutos.

## Receita de Bolo de Iogurte

Sem medidas

### Ingredientes

- Ovos;
- Iogurte;
- Açúcar;
- Óleo vegetal;
- Farinha com fermento;
- Fermento em pó.

### Preparação

- Bater os ovos com o açúcar até ficar homogêneo;
- Juntar o iogurte e o óleo ao preparado;
- Adicionar farinha e fermento, envolvendo sem bater demasiado;
- Verter a massa numa forma untada e enfarinhada;
- Levar ao forno cerca de 30–35 minutos.

<p>Segundas-feiras (19 e 26 de maio) <b>Linguagem Teatral</b></p>	<p><b>TÍTULO: “O Tesouro Escondido na Floresta de Montclair”</b></p> <p><b><u>PARTE 1</u></b></p> <p>Numa aldeia rodeada por árvores altas e sussurrantes, vivia um grupo de amigos: o coelho Félix, a coruja Sofia e o texugo Max. Uma manhã, um mapa antigo apareceu na porta da cabana de Félix, com um risco vermelho sobre a Floresta de Montclair.</p> <p>O vento agitou as folhas, as aves cantaram agitadas e, ao longe, ouviu-se o som de água a correr.</p> <p>— Um tesouro? — perguntou Félix, o nariz a mexer, enquanto os seus amigos se aproximavam, curiosos.</p> <p><b><u>PARTE 2</u></b></p> <p>Os três amigos prepararam-se para a aventura. O ranger das mochilas, o bater das asas de Sofia e o pisar suave das patas de Félix enchiam o ar.</p> <p>Entraram na floresta onde o chão estalava sob as patas, folhas secas voavam com o vento, e os insetos zumbiam entre os ramos.</p> <p>No céu, um corvo crocitava em aviso.</p> <p><b><u>PARTE 3</u></b></p> <p>Enquanto avançavam, ouviram um som estranho: um rosnar baixo e constante. Max, o mais forte, agarrou um graveto. Do arbusto, saiu uma raposa vermelha, olhos brilhantes e sorriso travesso.</p> <p>— Procuram o tesouro? — perguntou ela, com voz melodiosa.</p> <p><b><u>PARTE 4</u></b></p>
---	---

A raposa, chamada Lúcia, juntou-se ao grupo. Seguiram um riacho que cantava entre as pedras, até chegarem a uma ponte de madeira rangente.

Sob a ponte, o som da água espumava e ecoava, como se guardasse segredos. De repente, um barulho de galhos quebrando à distância fez todos parar.

### **PARTE 5**

Uma tempestade começou a chegar. O vento uivava entre as árvores, as folhas dançavam freneticamente, e os trovões retumbavam ao longe.

O grupo procurou abrigo numa caverna onde gotas de água caíam como pequenas gotas de cristal.

No interior, ouviram o eco de passos e o bater das asas de uma criatura misteriosa.

### **PARTE 6**

Uma coruja gigante apareceu, com olhos dourados que brilhavam na escuridão. Ela falou com voz profunda:

— Para encontrar o tesouro, devem resolver o enigma da floresta.

O som de um relógio antigo ecoou longe, misturado com o cantar das rãs.

Terça-feira  
(20 de maio)  
**Linguagens**  
**Escrita e**  
**Visual**

### Rascunho - Banda desenhada

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Terça-feira  
(27 de maio)  
**Linguagem**  
**Escrita**

A large rounded rectangular box with a pink border, containing 15 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.



### Recolha e análise de dados



Gostavas de saber quanto tempo a tua turma passa na Internet ao longo de uma semana? E será que os teus colegas consideram que esta é uma ferramenta útil? Vamos descobrir tudo com este desafio. Prepara-te para fazer perguntas, recolher respostas e transformar tudo num gráfico cheio de estilo!

Passo 1: Preenche a tabela seguinte.

Tempo de internet por semana

Tempo (h)	Número de alunos
menos de 1	
1 a 3	
3 a 5	
5 a 7	
mais de 7	

Passo 2: Preenche a tabela seguinte.

Impacto da internet

Impacto	Número de alunos
+ Vantajoso	
+ Prejudicial	

Passo 3: Agora que já recolheste a informação necessária, contabiliza o número de colegas que selecionaram cada uma das opções.

Tempo de internet por semana

Tempo (h)	Frequência absoluta
menos de 1	
1 a 3	
3 a 5	
5 a 7	
mais de 7	

Impacto da internet

Impacto	Frequência absoluta
+ Vantajoso	
+ Prejudicial	

Passo 4: Boa! Já tens os dados nas mãos – agora é hora de dar-lhes vida! Constrói um gráfico de barras para representar as respostas obtidas em cada um dos inquéritos.

Tempo de internet por semana



Impacto da internet



Passo 5: Parabéns, finalizaste o desafio! Conta-me agora o que concluíste com esta atividade. Estavas à espera destes resultados? O que mais te surpreendeu?

---



---



---



---



---

Terça-feira  
(3 de junho)  
**Linguagem  
Musical**

Canção: "Clica com Juízo"

Na internet há muito a ver,  
Mas nem em tudo se deve crer.  
Há notícias que são engano,  
Fica atento todo o ano!

A inteligência artificial  
Pode ajudar, mas é digital.  
Usa a mente, pensa bem,  
Nem tudo o que brilha te faz bem.

Vê os media com atenção,  
Verifica sempre a informação.  
Com respeito e com razão,  
Navega seguro com o coração!

Terça-feira  
(3 de junho)  
**Linguagem  
Teatral**

## Guião de uma emissão de telejornal

### ABERTURA DE TELEJORNAL

**Jornalista Pivot:**

-Boa tarde! Seja bem-vindo ao Telejornal. Abrimos esta edição com um tema que está a preocupar pais, educadores e especialistas: a utilização excessiva da internet por parte das crianças. Estão as novas gerações a passar demasiado tempo diante dos ecrãs? E que impacto tem isso no seu desenvolvimento? Para sabermos mais, vamos até uma escola da zona de Lisboa onde a nossa repórter Mariana Lopes foi ouvir quem lida diariamente com esta realidade.

### TRANSMISSÃO EM DIRETO

**Repórter:**

-Boa tarde! Estamos numa escola básica, onde falamos com o/a professor(a) (inventar um nome), que nos explica o que tem observado nos seus alunos em relação ao uso recorrente da internet. Professor, quais têm sido as maiores consequências?

**Professor(a):**

-Boa tarde! De facto, notamos que muitas crianças passam horas ao ecrã e isso tem impacto na sua capacidade de concentração, na qualidade do sono e até nas interações sociais. Muitos preferem estar ligados ao telemóvel em vez de brincar ao ar livre ou conversar com os colegas.

**Repórter:**

-E no que toca à informação online, há também desafios?

**Professor(a):**

-Sem dúvida. As crianças e jovens, muitas vezes, não têm ferramentas para distinguir o que é informação verdadeira da falsa. Vivemos numa era em que todos podem publicar algo online, e os nossos alunos são particularmente vulneráveis à desinformação, teorias da conspiração ou conteúdos inadequados.

**Repórter:**

-Apesar disso, a internet também tem benefícios, certo?

**Professor:**

-Sim, claro. Quando bem usada, a internet é uma ferramenta incrível para aprender, explorar novos temas, desenvolver competências digitais e até manter contacto com familiares e amigos. O importante é o equilíbrio.

**Repórter:**

-Muito obrigada pela sua colaboração.

### REGRESSO AO ESTÚDIO

### REGRESSO AO ESTÚDIO

**Jornalista Pivot:**

-Obrigada, (nome do/a repórter). Fica então o alerta para a importância de uma utilização consciente e equilibrada da internet por parte dos mais novos. E agora, como está o tempo? Vamos saber com a nossa meteorologista (nome).

### METEOROLOGIA

**Meteorologista:**

-Boa tarde! O tempo tem estado quente, mas com surpresas. Para amanhã, esperam-se temperaturas elevadas em grande parte do país, com os termómetros a ultrapassar os 30 graus em distritos como Santarém, Évora e Beja. No entanto, prepare o guarda-chuva, porque estão previstas chuvas dispersas no Porto, Braga, Viseu e até em Lisboa ao final do dia. O calor continua, mas com aguaceiros à mistura!

**Jornalista Pivot:**

-Obrigada, (nome do/a meteorologista). E assim termina esta primeira parte do nosso Telejornal. Voltamos já a seguir com mais notícias que marcam o dia. Não saia daí, até já!

ANEXO P- FOLHA DE  
CONSENTIMENTO

| ' ' | | ' ' |

### Pedido de Autorização para recolha de informação

Exmo(a). Sr.(a) Encarregado de Educação,

O meu nome é Joana Gaspar Leopoldo, sou estagiária na turma do seu educando e estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da realização de um relatório final de estágio, do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob orientação da professora Doutora Dalila Lino, pretendo desenvolver um estudo de modo a compreender o impacto da abordagem das *Cem linguagens* na promoção da diferenciação pedagógica, numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para o desenvolvimento deste estudo, será necessário realizar gravações de áudio e fotografar registos de trabalho do seu educando. Esta recolha será feita unicamente por mim. Ambos serão utilizados, exclusivamente, para a realização deste trabalho e os nomes dos alunos serão ocultados, de forma a garantir a preservação da privacidade dos mesmos, assim como da própria escola.

Desta forma, solicito a sua autorização para proceder à recolha dos dados, colocando-me inteiramente ao seu dispor para qualquer esclarecimento que considere importante.

Grata pela atenção,

Joana Leopoldo

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a)



aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo  /não autorizo  a participação do meu(minha) educando(a) no estudo desenvolvido pela estagiária Joana Leopoldo.

O/A Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

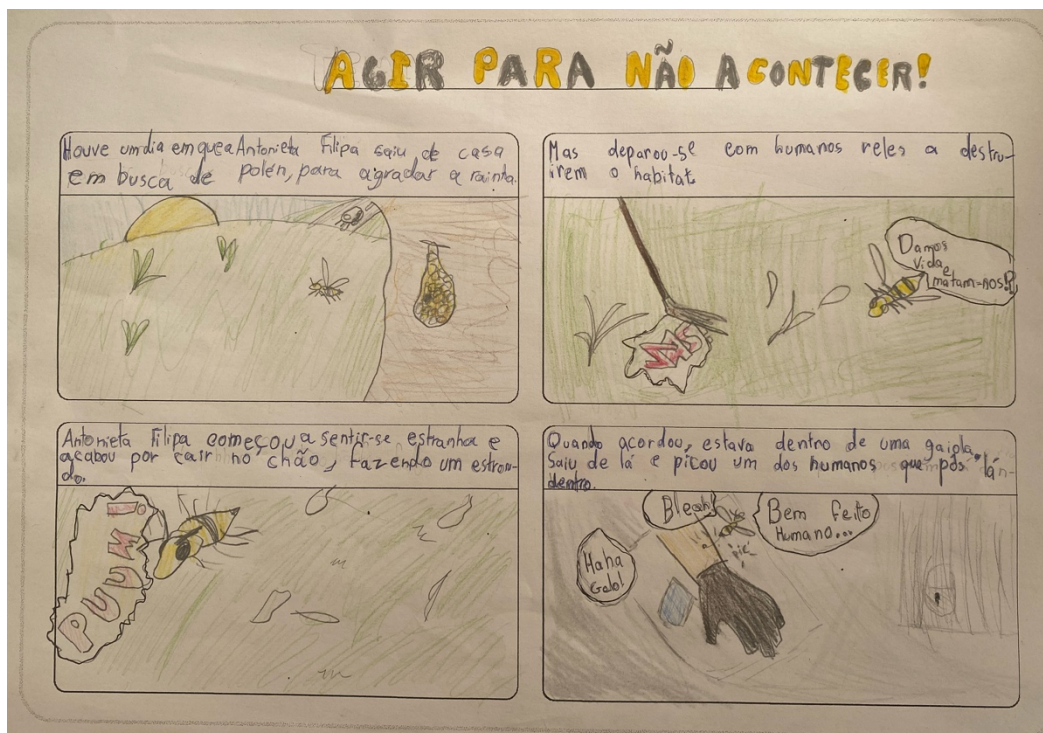
ANEXO Q- PRODUÇÕES DA  
*LINGUAGEM* ESCRITA

| ' ' | | ' ' |

Fotografias tiradas durante alguns processos de planificação (Banda Desenhada)



Fotografias de algumas produções (Banda Desenhada)

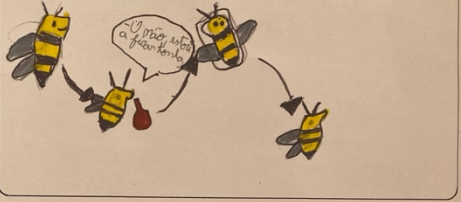


## A Corveja e a abelha

Éra uma vez uma abelha que estava no lar do palhaço. Ela tem olhos verdes e gorda e tem muita corveja e o seu timbre não dá com as outras abelhas.



Um dia ela ficou bebada e foi internada, mas para do um mês ficou boa.



Ela estava um pouco doida e então disse...



Passado algum tempo ela falou de novo porque foi ao Lar e não saiu porque tinha demorado a sair.



## Dois irmãos em busca de mel

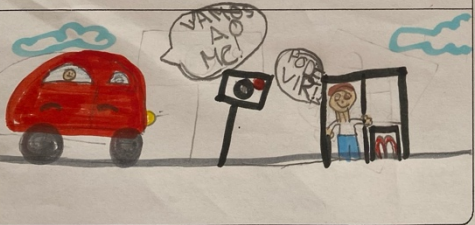
Numa dia quatro das irmãs saíram para o jardim e encontraram 7.000 abelhas e foram muito felizes quando chegaram e elas não estavam com as abelhas então foi ter com um neto.



Porém o preço do mel foi muito caro e até levou 3 kg de mel para Carlos custou 45€, mas aquele rapaz é muito rico então foi buscar mais 20.000€.



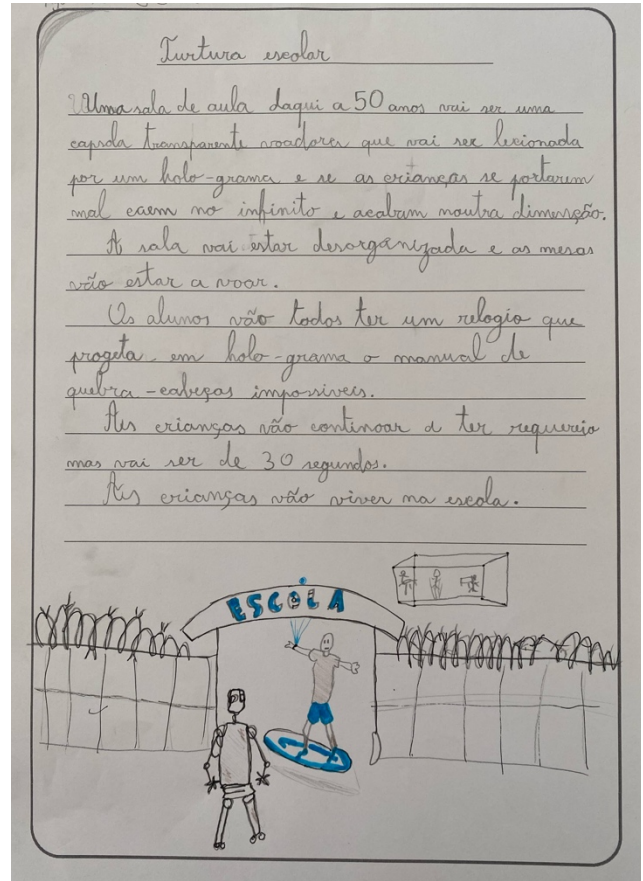
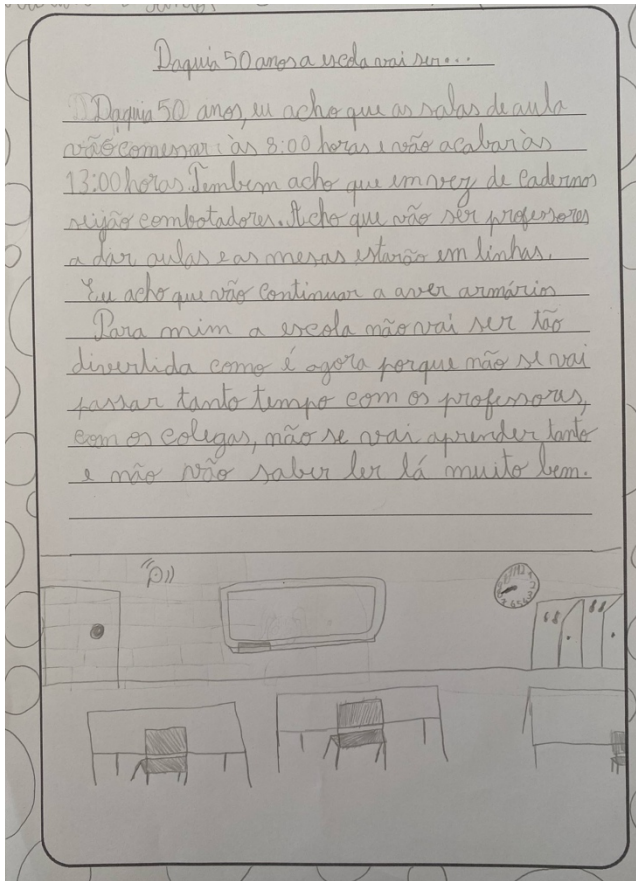
Comia muito mel ao jantar e acompanhava com McDonald's e aquela travessa ficou deente e o rapaz foi beber chá.



É ainda a fazer pior o chá com o mel que ele tinha comido ao jantar.



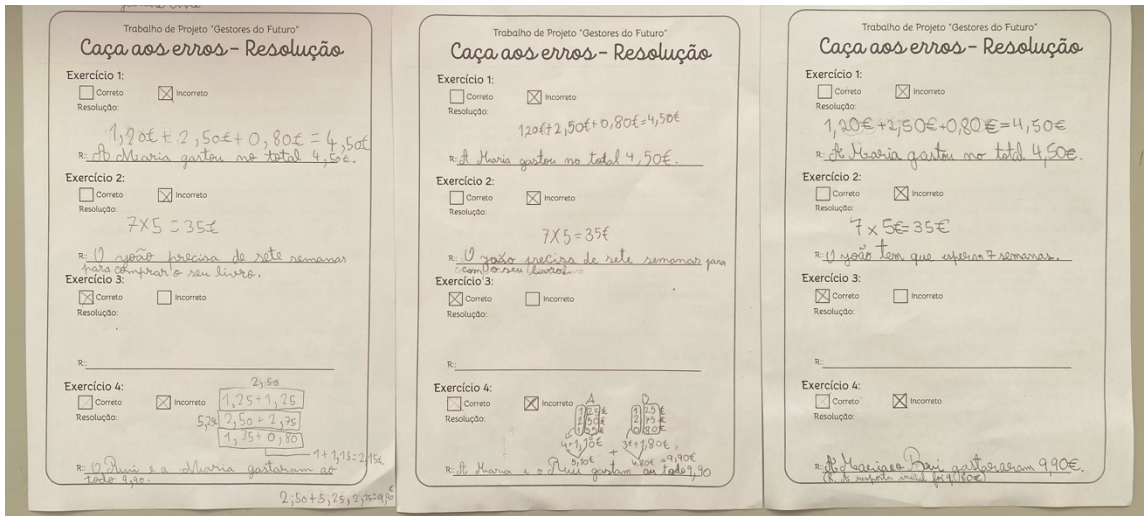
## Fotografias de algumas produções (Salas de aula do futuro)



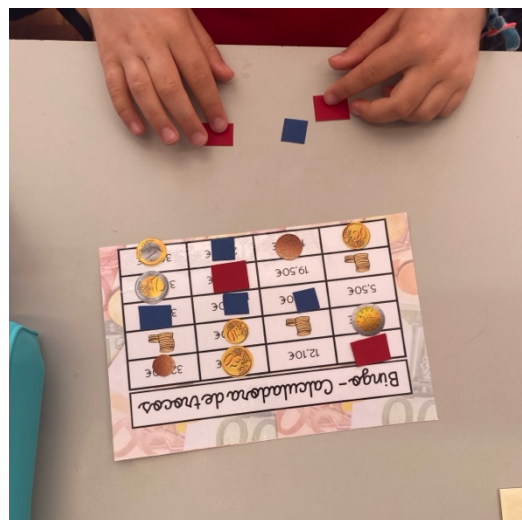
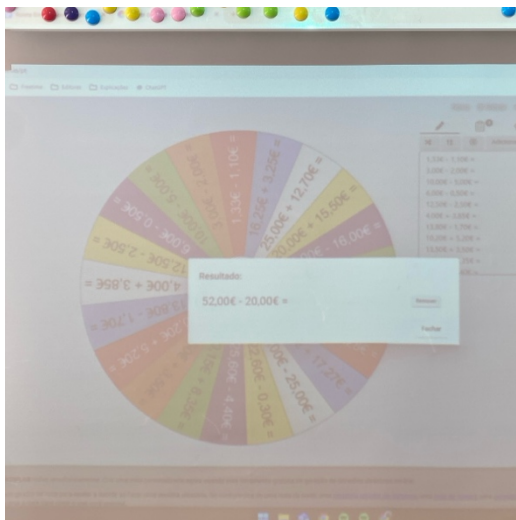
ANEXO R- FOTOGRAFIAS DE  
ATIVIDADES DA *LINGUAGEM*  
LÓGICO-MATEMÁTICA

|| ' ' | | ' ' |

## Atividade “Caça aos erros”



## Atividade “Bingo Matemático”



Atividade “*Masterchef Kids*”



ANEXO S- FOTOGRAFIAS DAS  
PRODUÇÕES DA *LINGUAGEM*  
VISUAL

|' '' | | ''





ANEXO T- FOTOGRAFIAS DAS  
ATIVIDADES DA *LINGUAGEM*  
TEATRAL

|' '' | | ''

