

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO JOGO
DRAMÁTICO: CONTRIBUTOS DE UMA
ABORDAGEM DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR
ENTRE O *TEATRO* E O *PORTUGUÊS*

Matilde Gomes de Araújo Gonçalves
(2022417)

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

| ' | | ' |

APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO JOGO
DRAMÁTICO: CONTRIBUTOS DE UMA
ABORDAGEM DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR
ENTRE O *TEATRO* E O *PORTUGUÊS*

Matilde Gomes de Araújo Gonçalves
(2022417)

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

Orientadoras: Professora Especialista Natália Vieira e Professora Doutora
Patrícia Ferreira

Júri

Presidente: Professora Doutora Teresa Pereira

Arguente: Professora Doutora Antónia Estrela

Orientadoras: Professora Especialista Natália Vieira e Professora Doutora
Patrícia Ferreira

2024-2025

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Reconheço e agradeço o apoio da Joana e da Sofia, que se mantiveram do meu lado e me ajudaram nos momentos mais difíceis, dando-me suporte. Um obrigado ao mais recente membro da família, o meu irmão Eli, pela felicidade que veio trazer.

Devo reconhecer o amor incondicional e esforço da minha Mãe, que me julga uma guerreira, mas que na sua opinião sobre a filha mais espelha a Mulher que é do que aquela que me considera ser. Muito grata ao meu Pai, por me escutar com atenção, um Homem dotado de amor e sabedoria, que admiro. Aos meus Padrinhos, João e Maria, pelo amor, carinho, cuidado e preocupação para com a minha felicidade.

Agradeço às minhas colegas de estágio. À Teresa, que me acompanhou ao longo da Licenciatura e do Mestrado, colega e amiga que tive o privilégio de conhecer, em quem posso confiar. Uma recente, mas preciosa surpresa foi a Catarina, calma e amiga, que me ajudou a acreditar que, juntas, terminaríamos o Mestrado.

À Francisca, pela importância que é tê-la ao meu lado, pelos momentos passados juntas.

Ao David, por se preocupar comigo e pela sua insistência para que terminasse este Relatório, bem como pela sua companhia, que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Gostaria de deixar o meu agradecimento à Jennifer, pelo apoio e acompanhamento ao longo do tempo, por querer o melhor para mim e acreditar nas minhas capacidades, por ter sido cinco estrelas para comigo e para com aqueles que mais amo.

À minha querida Professora Cristina Cavalinhos, com quem aprendi valores muito importantes, a minha inspiração para seguir esta Profissão.

Grata também pela disponibilidade e valiosos contributos prestados pelas minhas Orientadoras durante a realização deste Relatório, mas também ao longo da minha formação, Professora Especialista Natália Vieira e Professora Doutora Patrícia Ferreira.

Finalizo por agradecer a todos os Professores Cooperantes e alunos, que, no anonimato, se tornaram fulcrais para a minha formação e elaboração deste trabalho.

Dedico a todos vós este trabalho.

RESUMO

Este relatório¹ foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, para a conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de *Matemática e Ciências Naturais* no 2.º CEB.

O documento está dividido em duas partes: a primeira integra uma descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágio no 1.º CEB (numa turma de 2.º ano) e no 2.º CEB (numa turma de 5.º ano); contém também uma análise reflexiva que compara ambas as práticas mencionadas. A segunda parte apresenta o estudo que foi desenvolvido sobre o tema: *Aprendizagem através do jogo dramático: contributos de uma abordagem de articulação curricular entre o Teatro e o Português*.

O estudo teve a seguinte problemática: *Contributos de uma abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português*, tendo como objetivo geral *Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos*. Destes, definiu-se a seguinte questão de investigação: *Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

A investigação realizada aproxima-se de uma investigação-ação e é de natureza qualitativa. O estudo seguiu um método indutivo, tendo significado principalmente para o contexto específico em que foi realizado, embora possa ser reproduzido e adaptado a contextos semelhantes. Contou-se com a colaboração de 17 alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, da Professora da turma.

Os resultados do estudo apontam maioritariamente para o desenvolvimento de competências linguísticas e artísticas, e permitem dar resposta à questão de investigação.

Palavras-chave: atividades teatrais, atividades linguísticas, competências teatrais e linguísticas, *Português*, *Teatro* na Educação.

¹ O relatório segue o novo acordo ortográfico, à exceção de possíveis citações diretas que não estejam em conformidade com o dito.

ABSTRACT

This report was written as part of the Supervised Teaching Practice II course, for the conclusion of the Master's Degree in the teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and *Mathematics* and *Natural Sciences* in 2nd Cycle of Basic Education.

The document is divided into two parts: the first includes a description of the teaching practices developed in the context of teaching practice in the 1st CBE (in a 2nd year class) and in the 2nd CBE (in a 5th year class); it also contains a reflective analysis comparing both practices mentioned. The second part presents the study that was developed on the theme: *Learning through dramatic play: contributions of a curricular articulation approach between Theatre and Portuguese*.

The study had the following problem: *Contributions of an articulated curriculum approach to the learning of 2nd year students in the 1st Cycle of Basic Education in Theatre and Portuguese*. From which the general objective was formulated *To understand the contribution of the curricular articulation between Theatre and Portuguese to student learning*. From these, the following research question was defined: *Which contribution can the curricular articulation between Theatre and Portuguese bring to the learning of 2nd year students in the 1st Cycle of Basic Education?*

The research carried out approaches action research and is qualitative in nature. The study followed an inductive method, which was meaningful for the specific context in which it was carried out, although it can be reproduced and adapted to similar contexts. It involved the collaboration of 17 students from a 2nd year class of the 1st Cycle of Basic Education and also the class Teacher.

The results of the study point mainly to the development of linguistic and artistic skills and allow us to answer the research question.

Keywords: theatrical activities, linguistic activities, theatrical and linguistic skills, *Portuguese, Theatre* in Education.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. ^a parte.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1. Instituição cooperante	6
1.1.2. Ação pedagógica da Professora Cooperante e a turma	6
1.2. Problematização dos dados recolhidos	10
1.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	10
1.2.2. Estratégias globais de intervenção	11
1.2.3. Atividades implementadas	11
1.2.4. Processos de avaliação e regulação.....	13
1.2.4.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	13
1.2.4.2. Avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção.....	13
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico	16
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	17
2.1.1. Instituição cooperante	17
2.1.2. As turmas	18
2.2. Problematização dos dados recolhidos	19
2.2.1. Questões-problema e objetivos	19
2.2.2. Estratégias globais de intervenção	20
2.2.3. Atividades implementadas	20
2.2.4. Processos de avaliação e regulação.....	21
2.2.4.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	22
2.2.4.2. Avaliação dos objetivos gerais do projeto de intervenção	22
3. Análise crítica da prática desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.....	24
2. ^a parte.....	30
1. Apresentação do estudo.....	31
1.1. Apresentação do estudo	32
2. Fundamentação teórica.....	40
2.2.1. Aprendizagem através do jogo dramático.....	41

2.2.2. Aprendizagem da leitura e da escrita	42
2.2.3. Contributos de uma abordagem de articulação curricular horizontal	44
3. Metodologia	47
3.1. Breve caracterização do contexto e apresentação da amostra.....	48
3.2. Opções metodológicas.....	49
3.2.1 Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados.....	49
3.2.2 <i>Design</i> do estudo e plano de ação	52
3.2.3 Princípios éticos	55
4. Resultados	56
4.1. Análise dos resultados do questionário	57
4.2. Análise da entrevista à Professora Cooperante	75
4.3. Resultados da observação direta	76
4.4. Triangulação dos dados.....	85
5. Conclusões	89
5.1. Apresentação das conclusões do estudo.....	90
5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo	95
1. Reflexão final	97
Referências.....	101
Anexos.....	106
Anexo A. Notas de campo das semanas de observação (2.º ano do 1.º CEB)	107
Anexo B. Potencialidades e fragilidades da turma (2.º ano do 1.º CEB)	115
Anexo C. Guião da entrevista e transcrição da entrevista inicial à PC (2.º ano do 1.º CEB)....	117
Anexo D. Estratégias de intervenção, tendo em conta os objetivos gerais definidos para o Projeto de Intervenção (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico).....	139
Anexo E. Reflexão sobre a atividade dos trava-línguas (2.º ano do 1.º CEB)	142
Anexo F. Exemplo de rotina da turma: ficha para o trabalho de texto; comentários dos alunos ao momento e texto resultante do momento de reescrita do texto	145
Anexo G. Reflexão sobre a visita de estudo a um Jardim (2.º ano do 1.º CEB)	148
Anexo H. História sem palavras: transcrição de um áudio do momento	152
Anexo I. História com animais fantásticos: transcrição de um áudio do momento de ensaio ..	156
Anexo J. Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção (2.º ano do 1.º CEB).....	160

Anexo K. Questionário sobre a cooperação nos momentos de cálculo mental e grelhas de avaliação de dois momentos do cálculo mental (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico).....	162
Anexo L. Grelha de avaliação do objetivo geral 1 do PI (2.º ano do 1.º CEB).....	166
Anexo M. Questionário à turma sobre o trabalho cooperativo (2.º ano do 1.º CEB).....	169
Anexo N. Análise das respostas aos dois questionários realizados (2.º ano do 1.º CEB)	172
Anexo O. Guião e transcrição da entrevista à Professora Cooperante (2.º ano do 1.º CEB)	182
Anexo P. Ficha de trabalho: horas	189
Anexo Q. Tabela: dados relativos à ficha de trabalho individual sobre as horas	191
Anexo R. Tabela: dados relativos à ficha de trabalho realizada em parcerias sobre as horas...	193
Anexo S. Potencialidades e fragilidades das turmas (5.º ano do 2.º CEB).....	195
Anexo T. Objetivos gerais e específicos do Projeto de Intervenção (5.º ano do 2.º CEB).....	198
Anexo U. Estratégias de intervenção, tendo em conta os objetivos gerais definidos para o Projeto de Intervenção (5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico).....	200
Anexo V. Grelhas de observação (5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico).....	202
Anexo W. Gráficos das grelhas de observação (5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico).....	204
Anexo X. Questionários e gráficos das questões 1 e 2 dos questionários (5.º ano do 2.º CEB)	209
Anexo Y. Planificações e recursos destinados ao momento do estudo (2.º ano do 1.º CEB) ...	216
Anexo Z. Descrição dos momentos implementados no âmbito do estudo.....	268
Anexo AA. Questionário, sobre as atividades implementadas no âmbito do estudo	285
Anexo AB. Entrevista, e sua transcrição, à PC sobre a sua perceção à cerca da articulação entre o <i>Teatro</i> e o <i>Português</i>	290
Anexo AC. Instrumentos de avaliação: notas de campo e grelhas de observação direta (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico).....	295
Anexo AD. Consentimento informado.....	312
Anexo AE. Resultados: grelhas de observação direta relativas aos momentos do estudo (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico).....	314
Anexo AF. Triangulação dos dados	318

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema conceitual de competência.....	25
Figura 2. Matriz Curricular do 1.º Ciclo.....	34
Figura 3. Nível de satisfação dos alunos face à primeira atividade: <i>Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014</i>	58
Figura 4. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à primeira atividade: <i>Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014</i>	58
Figura 5. Nível de satisfação dos alunos face à segunda atividade: <i>Escrita da carta</i>	59
Figura 6. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à segunda atividade: <i>Escrita da carta</i>	59
Figura 7. Nível de satisfação dos alunos face à terceira atividade: <i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador</i>	60
Figura 8. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à terceira atividade: <i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador</i>	60
Figura 9. Nível de satisfação dos alunos face à quarta atividade: <i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim</i>	61
Figura 10. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à quarta atividade: <i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim</i>	61
Figura 11. Nível de satisfação dos alunos face à quinta atividade: <i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor</i>	62
Figura 12. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à quinta atividade: <i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor</i>	62
Figura 13. Nível de satisfação dos alunos face à sexta atividade: <i>Aprendizagem de trava-línguas</i>	63
Figura 14. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à sexta atividade: <i>Aprendizagem de trava-línguas</i>	63

Figura 15. Nível de satisfação dos alunos face à sétima atividade: <i>Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização</i>	64
Figura 16. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à sétima atividade: <i>Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização</i>	64
Figura 17. Nível de satisfação dos alunos face à oitava atividade: <i>Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história</i>	65
Figura 18. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à oitava atividade: <i>Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história</i>	65
Figura 19. Nível de satisfação dos alunos face à nona atividade: <i>Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história</i>	66
Figura 20. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à nona atividade: <i>Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história</i>	66
Figura 21. Nível de satisfação dos alunos face à décima atividade: <i>Leitura dramatizada de lengalengas</i>	67
Figura 22. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à décima atividade: <i>Leitura dramatizada de lengalengas</i>	67
Figura 23. Nível de satisfação dos alunos – comparação entre todas as atividades.....	68
Figura 24. Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos - comparação entre todas as atividades.....	69
Figura 25. Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade em que achas que aprendeste mais?.....	70
Figura 26. Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade de que gostaste mais?.....	72
Figura 27. Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade em que achas que aprendeste menos?.....	73
Figura 28. Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade de que gostaste menos?.....	74
Figura 29. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na visita ao jardim (15 de maio).....	77

Figura 30. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na dramatização de uma história sem palavras (27 de maio)	78
Figura 31. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na atividade dos trava-línguas (dia 29 de maio)	79
Figura 32. Análise: resultados da avaliação dos alunos na escrita da história com animais fantásticos (2 de junho).....	80
Figura 33. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na dramatização com animais fantásticos (3 de junho).....	81
Figura 34. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na atividade das lengalengas (4 de junho).....	82
Figura 35. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos no trabalho de texto A colher (4 de junho).....	83
Figura 36. Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na reescrita coletiva do texto “A colher” (6 de junho)	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparação entre os dois contextos de estágio.....	29
Tabela 2. Objetivos específicos, procedimentos de recolha e análise de dados e estratégias de ação.....	38
Tabela 3. Atividades planeadas.....	51
Tabela 4. Plano de ação: atividades implementadas ao longo do estudo.....	53
Tabela 5. Triangulação dos dados para cada atividade.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRP	Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas
AE	Aprendizagens Essenciais
ASE	Ação Social Escolar
CEB	Ciclo do Ensino Básico
FUC	Ficha de Unidade Curricular
DT	Diretora de Turma
MEM	Movimento Escola Moderna
MS	Medidas Seletivas
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professor(a) Cooperante / Professores Cooperantes
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto(s) de Intervenção
PLNM	<i>Português Língua Não Materna</i>
PO	Professoras Orientadoras
RF	Relatório Final
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

Este Relatório Final (RF) foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de *Matemática e Ciências Naturais* no 2.º CEB da Escola Superior de Educação de Lisboa. O relatório resulta da prática pedagógica desenvolvida em dois momentos distintos: o primeiro momento, durante um estágio no 5.º ano do 2.º CEB, nas disciplinas de *Matemática e Ciências Naturais*, numa escola pública localizada no concelho de Sintra; o segundo momento, durante um outro estágio no 2.º ano do 1.º CEB, numa escola pública, localizada no concelho de Lisboa.

Esta introdução tem como propósito apresentar a estrutura deste relatório, incluindo uma breve síntese de cada uma das secções. Assim, torna-se relevante explicitar que o RF se encontra dividido em duas principais partes. A primeira parte integra três capítulos principais, relacionados com a intervenção desenvolvida nos dois diferentes ciclos, contendo uma breve descrição das práticas pedagógicas. Assim sendo, o primeiro capítulo da primeira parte é destinado à caracterização da prática desenvolvida no 1.º CEB. Neste contexto, existiram momentos de articulação curricular, sobretudo entre o *Teatro* e o *Português*, que contribuíram para o desenvolvimento do presente estudo. O segundo capítulo desta parte é destinado à caracterização da prática desenvolvida no 2.º Ciclo do Ensino Básico. No último capítulo da primeira parte, apresenta-se uma análise crítica comparativa das práticas ocorridas em ambos os momentos de intervenção.

A segunda parte é subdividida em cinco capítulos principais e expõe o estudo empírico desenvolvido no decorrer da intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta parte, a questão de investigação é aprofundada, explorando de que forma a articulação entre o *Teatro* e o *Português* pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos (nomeadamente, para a aquisição de competências de comunicação e expressão). No primeiro capítulo, intitulado *Apresentação do estudo*, aborda-se a seguinte problemática: ***Contributos de uma abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português***; como também o objetivo geral proveniente da mesma: ***Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos***, e respetivos objetivos específicos: (i) *Aferir o contributo de Atividades Teatrais para o desenvolvimento de competências linguísticas*; (ii) *Aferir o contributo de Atividades Linguísticas para o desenvolvimento de competências de Teatro* e (iii) *Compreender formas de articulação curricular entre o Teatro e o Português potenciadoras da aprendizagem*.

Depois da apresentação da problemática e objetivos (gerais e específicos) evidencia-se a questão de investigação: *Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Ainda no primeiro capítulo da segunda parte, definiram-se as motivações que apoiaram esta investigação; são mencionadas referências às planificações realizadas, apresentadas nos Anexos; os recursos e a descrição dos momentos de implementação de atividades no âmbito do estudo.

No segundo capítulo, *Fundamentação teórica*, são mobilizados autores de referência, nomeadamente, Hohmann (1997), Koudela (1999), Gardner (2012), Henriques e Letria (2015), Spolin (1999), Ribeiro *et al.* (2010), Sim-Sim (2009) e Freitas (2007). Neste capítulo, são discutidos os temas principais que sustentam a problemática, os objetivos e a questão de investigação, com incidência na articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português*, que se complementam e incrementam o desenvolvimento de competências linguísticas e artísticas.

O terceiro capítulo, *Metodologia*, apresenta os procedimentos para a realização da investigação, que foi de natureza qualitativa e indutiva, contempla-se no mesmo a caracterização dos participantes e são justificadas as opções metodológicas (no que toca à natureza do estudo e métodos de recolha e análise de dados). São descritos também os princípios éticos respeitados no processo. Estes aspetos são fundamentados, tendo como base teórica Coutinho (2009, 2011), a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020) e o Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (2018).

O quarto capítulo, *Resultados*, apresenta os resultados do estudo, tendo em conta a problemática, objetivos (gerais e específicos) e a questão de investigação definida, os quais apontam maioritariamente para o facto de a articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* contribuir para a aprendizagem, reforçando competências teatrais e linguísticas e aumentando a motivação por parte dos alunos. No quinto capítulo, *Conclusões*, expõem-se as conclusões provenientes da articulação entre o *Teatro* e o *Português*, destacando-se os benefícios da articulação entre estas duas áreas curriculares, tal como os constrangimentos no desenvolvimento do estudo.

Para finalizar o Relatório, apresenta-se uma *Reflexão Final* centrada nos contributos que os estágios proporcionaram ao longo da PES II e sobre o decorrer de todo o estudo. Seguidamente, surgem as *Referências* utilizadas e, por fim, os *Anexos* constituintes que demonstram de forma contínua o processo da elaboração do trabalho.

1. a PARTE

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é caracterizado o contexto socioeducativo do 1.º CEB: apresentada a instituição cooperante, a ação pedagógica da Professora Cooperante e a Turma. Ademais, é apresentada a problemática e os respetivos objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção para cada objetivo, as atividades implementadas, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI).

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Instituição cooperante

A intervenção no 1.º CEB foi realizada numa escola pública situada no centro da cidade de Lisboa. Esta escola era uma das seis que constituíam o Agrupamento, não sendo a sede do mesmo. As instalações eram relativamente pequenas, sendo compostas essencialmente por salas para o 1.º CEB e Jardim de Infância, o refeitório e a biblioteca.

Ao longo do período de estágio, foi possível averiguar que a escola apresentava como principais entraves: dificuldades no acesso às tecnologias e falta de espaços adequados para a prática da Educação Física. No que diz respeito ao primeiro, em cada sala existia um projetor, mas a projeção não era nítida, pois era realizada sobre o quadro de giz. Além disso, o projetor encontrava-se mal posicionado, pelo que a imagem tinha de ser reduzida para caber no quadro, a nota de campo do dia 01/04/2025 mostra que este problema afetava o funcionamento das aulas:

Para a correção da ficha em grande grupo, recorreu-se ao projetor. Porém, não existia um quadro branco para se realizar a projeção. Como tal, inicialmente, utilizou-se um cartão grande e branco, mas como a Professora Cooperante queria escrever em cima da projeção, acabou-se por se ter de retirar o cartão e projetar a imagem no quadro de giz (cf. Anexo A).

Quanto ao segundo entrave, verificou-se que a Educação Física apenas decorria no recreio da escola, quando as condições meteorológicas assim o permitiam, não existindo um espaço alternativo.

1.1.2. Ação pedagógica da Professora Cooperante e a Turma

A Professora Cooperante (PC) cuja prática pedagógica foi observada durante o período de estágio era docente de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB. Na sua prática, combinava diretrizes

do *Movimento Escola Moderna* (MEM) com metodologias tradicionais, tal como será descrito mais adiante. O ano letivo 2024/2025 foi o seu primeiro ano a lecionar na instituição.

A turma era constituída por 17² alunos, sendo 7 do sexo feminino e 10 do masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. Apesar de nenhum destes beneficiar de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e inclusão, três tinham apoio à aprendizagem com uma Professora de Apoio Educativo. Havia muita diversidade cultural no grupo (muitos alunos estrangeiros, 9 em 17). Grande parte destes alunos estava a progredir na aprendizagem da língua portuguesa, apresentando uma evolução positiva ao longo do ano.³ Apenas cinco alunos beneficiavam da oferta da disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM), que era lecionado por outra Professora.

No decorrer de alguns momentos, nomeadamente, *Apresentação de Produções e Livros e Leitura*, observou-se que muitos alunos demonstraram dificuldade em usar a voz de forma audível e perceptível, bem como em ler com expressividade, tendo em atenção a eficácia da comunicação com os colegas: segundo a nota de campo do dia 02/04/2025 “a LO, que trabalhou com a AV, foi apresentar as ideias do par. Enquanto explicava, fazia-o de costas para os colegas e num tom de voz pouco audível”, dia 03/04/2025 registou-se nas notas de campo o seguinte: “um aluno apresentou dificuldades em pronunciar [três terços] – a professora disse que era difícil pronunciar [três terços], que parece [três tristes tigres]. A seguir veio a fração [quatro quartos], os alunos também apresentaram dificuldade em pronunciar as palavras” e no dia 22/04/2024: “a BN leu o seu texto. Mostrou ter dificuldades ao nível da leitura oral, nomeadamente, dificuldades de fluência, dicção e expressividade”. Assim, revelou-se pertinente realizar um estudo empírico, com características de uma investigação-ação, de modo a compreender se a implementação de *Atividades Teatrais e Linguísticas* podem minimizar estas dificuldades, sendo potenciadoras da aprendizagem dos alunos da turma.

No que respeita às intencionalidades pedagógicas da PC as mesmas aproximavam-se das do MEM. Assim, a PC tinha como uma das intencionalidades prioritárias fomentar gradualmente a autonomia dos alunos. Procurava garantir diariamente que estes compreendessem antecipadamente as atividades previstas para o dia, realizando, assim, um *Plano do Dia* em conjunto com a turma. Além disso, realizava uma prática comum ao MEM, o

² No início do estágio a turma era constituída por 16 alunos, no entanto, a meio deste a turma recebeu uma nova aluna.

³ Na entrevista inicial à Professora Cooperante, é entendido que no início do ano havia três alunos que não falavam Português, entretanto, a turma recebeu outra aluna que também não falava a língua.

Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Para este momento, a PC organizava previamente o espaço e os materiais e pretendia que os alunos se comprometessem a trabalhar de forma autónoma, individualmente ou em parcerias, dedicando tempo ao que consideravam mais relevante para o seu desenvolvimento, combinando, assim, com a docente o que iriam fazer, bem como com quem iriam trabalhar, para estes momentos havia um *Plano Individual de Trabalho* (PIT) para cada aluno, que o preenchia no início e no fim do TEA, de modo a à priori definir o que fazer durante este tempo, bem como à posteriori registar e avaliar o que realmente foi realizado. Promovia, também, momentos de análise sobre os comportamentos da turma, incentivava uma melhoria contínua e criava um momento de *Conselho de Turma*. Para este momento, a PC tinha estipulado um tempo semanal específico (à sexta-feira), durante o qual os alunos discutiam aspetos registados em cartazes afixados na sala, cujos registos eram escritos ao longo da semana. Quanto à organização do espaço, as mesas da sala de aula encontravam-se dispostas em pares, formando grupos de quatro alunos e estimulando a cooperação. A sala estava decorada com cartazes (alguns realizados pelos alunos) e materiais de consulta, acessíveis aos alunos.

Na sala de aula estava afixada uma grelha de inscrições na qual todos os alunos podiam registar o seu nome, assim como o título do livro que pretendiam apresentar. A escolha do livro era livre, este podia ser trazido de casa ou não (podia ser um livro da biblioteca da sala). Normalmente, cada aluno lia o livro completo à turma, mas, caso o livro fosse muito extenso, a leitura podia prolongar-se no máximo até 3 dias consecutivos e, depois, passava-se para o inscrito seguinte. Durante estes momentos, a turma escutava a leitura e, no fim, podia tecer comentários ou perguntas. As estagiárias e a PC também intervinham, fazendo perguntas ou comentários tanto ao leitor como aos colegas. Habitualmente, o momento tinha a duração de 10 a 20 minutos e, sempre que a gestão do tempo permitia, realizava-se diariamente. Quando não havia tempo, a leitura era adiada para o dia seguinte.

Estava, também, afixado outro cartaz, denominado *Apresentação de Produções*, que permitia aos alunos inscreverem-se para partilhar trabalhos que realizaram. Além disso, havia uma folha destinada à marcação de presenças e outra à atribuição de tarefas, distribuídas rotativamente entre os alunos ao longo das semanas.

Relativamente à organização do tempo, além do *Plano do Dia*, a PC elaborava uma *Agenda Semanal*, que podia ser ajustada conforme necessário.

No que diz respeito aos recursos educativos, a PC utilizava, além dos ficheiros a realizar durante o TEA, os manuais e os cadernos de atividades adotados pela turma, complementando-os com fichas elaboradas de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018).

Para acompanhar o percurso individual de cada aluno, a PC realizava apoios durante o TEA, disponibilizando ajuda aos discentes que necessitassem. O *feedback* era recorrente durante as aulas, tendo sido utilizado de forma construtiva e motivadora.

Por último, no que respeita aos instrumentos de avaliação sumativa, a PC recorria a fichas de avaliação, nas quais assinalava as respostas corretas ou incorretas, permitindo aos alunos identificar as questões em que apresentassem mais ou menos dificuldades, incentivando a reflexão sobre as suas aprendizagens. Quanto à avaliação formativa, a professora avaliava o progresso dos alunos ao longo do tempo, através dos trabalhos realizados tanto no TEA como noutros momentos.

Em termos do ambiente em sala de aula, era uma turma calma, com as regras da sala já muito incutidas, existindo, quase sempre, um ambiente adequado ao trabalho.

No que diz respeito ao aproveitamento, era uma turma muito heterogénea uma vez que integrava alguns alunos de nível muito bom, outros de nível intermédio e, ainda, alguns com mais dificuldades. Para além disto, esta era uma turma que demonstrava ser bastante autónoma nas diversas ações do dia de aula, acabando por colaborar muitas vezes com a PC.

Em suma, era uma turma muito heterogénea quanto ao domínio dos conteúdos e das competências. Não obstante, o comportamento adequado à sala de aula era algo transversal à grande maioria dos alunos.

Durante as semanas de observação, foi realizada uma caracterização da turma, para que se realizasse uma intervenção adequada às necessidades da mesma. Assim sendo, na Tabela B1 (cf. Anexo B), foram identificadas, de modo sucinto, as potencialidades e fragilidades, a nível das *Competências Sociais* e das áreas curriculares de *Português*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e *Artes Visuais*, tendo sido estas as áreas observadas. Os dados foram recolhidos por meio das notas de campo das semanas de observação (cf. Anexo A) e da entrevista à PC (cf. Anexo C).

Visto que a PC não implementava algumas áreas curriculares das *Expressões Artísticas*, como *Teatro* e *Música*, devido a dificuldades de gestão do tempo, mostrou-se particularmente agradada com a possibilidade de a prática pedagógica das estagiárias implementar aulas que integrassem mais do que uma área curricular ao mesmo tempo.

1.2. Problematização dos dados recolhidos

Neste capítulo, identifica-se a problemática, os objetivos gerais, as estratégias de intervenção, as atividades implementadas e os processos de avaliação.

1.2.1. Problemática e objetivos gerais

Consequente da análise das fragilidades e potencialidades sistematizadas na Tabela B1, do Anexo B, concluiu-se que, apesar do bom comportamento geral da turma, a mesma apresentava fragilidades a nível da comunicação, o que foi investigado através do estudo desenvolvido na segunda parte deste Relatório. Além disso, muitas vezes os alunos não sabiam trabalhar em pares ou em pequenos grupos, pois não se ajudavam mutuamente a resolver os exercícios e algumas vezes um dos elementos resolvia e o(s) restante(s) copiava(m). Segundo a nota de campo do dia 04/04/2025: “enquanto alguns alunos esperavam por fotocópias da ficha, a Professora pediu que esses trabalhassem a pares com quem tinha o caderno de fichas. Nisto, a BN mostrou alguma resistência em fazê-lo”. Assim, foi determinado que a fragilidade relativa à cooperação iria ser alvo de intervenção, acabando por se definir como problemática do Projeto de Intervenção realizado: *O trabalho cooperativo a pares na promoção da aprendizagem*. Tal como referem Dias e Tempera (2023), “é pelo contacto direto com a realidade que a experiência nos oferece, que o professor identifica os principais problemas” (p. 10).

O trabalho cooperativo a pares foi desenvolvido em atividades fora do estudo que aqui se apresenta, bem como em atividades desenvolvidas no âmbito do estudo, descritas mais adiante.

Assim, partindo das potencialidades e fragilidades anteriormente identificadas, foi pensada e definida a problemática seguida das questões-problema. Partindo destas, construíram-se os objetivos gerais do PI. De acordo com Dias e Tempera (2023) a problemática tem de ser algo passível de resolver e deve poder ser traçada em questões-problema.

A partir da problemática, pensou-se em possíveis questões-problema a serem testadas que fossem adequadas às dinâmicas e rotinas do contexto e, ainda, que tentassem abranger os tópicos de investigação do par estagiário. Assim sendo, foram consideradas como questões-problema: *Como melhorar a cooperação no trabalho a pares entre os alunos?* e *Será que a eficácia do trabalho cooperativo pode variar consoante o conteúdo abordado?*

Deste modo, partindo da problemática e do que se pretendia que os alunos adquirissem ao nível do conhecimento e das competências, foram definidos os dois objetivos gerais do

Projeto de Intervenção: (a) *Desenvolver competências inerentes ao trabalho cooperativo* e (b) *Promover a reflexão dos alunos sobre as potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem de conteúdos*.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção

Para cada objetivo foram definidas e implementadas estratégias globais de intervenção, considerando as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, conforme se apresenta na Tabela D1, do Anexo D.

1.2.3. Atividades implementadas

As atividades implementadas foram planificadas de acordo com os objetivos gerais de intervenção do Projeto de Intervenção, com as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) para o 1.º CEB e, ainda, tendo em conta os estudos a desenvolver. Todas as planificações foram acordadas com a PC.

Assim, na área curricular de *Português*, foram abordados diferentes géneros e tipologias textuais, como a carta, o texto informativo, o texto narrativo, as lengalengas, os trava-línguas (cf. Anexo E), o texto informativo, o texto narrativo. Além disso, foram trabalhadas algumas regras de ortografia, revisão de textos, reescrita de textos (cf. Anexo F). Estas atividades muitas vezes partiram das produções dos alunos e seguiram uma sequência, não tendo sido, fundamentalmente, momentos de trabalho isolado, mas sim com continuidade. Na maioria dos momentos fomentou-se o trabalho a pares. Elaborou-se, também, um passaporte de leitura da turma e guiões de leitura, para preenchimento no TEA, para esta dinâmica foram deixados livros na biblioteca da turma.

Na área curricular de *Matemática*, a intervenção incidiu nas frações, nas horas, relações de dobro, metade e um quarto, nas medidas de comprimento, nos problemas, adição e subtração, na multiplicação e no cálculo mental. Ao abordar estes conteúdos, deu-se primazia ao ensino exploratório⁴, utilizando, além de fichas, materiais manipuláveis, de modo a promover uma melhor compreensão. Foram criados jogos para realizar no TEA.

⁴ Neste tipo de ensino os alunos aprendem de forma ativa, investigam, exploram com materiais, resolvem problemas e, em *Estudo do Meio*, são realizadas atividades experimentais.

Relativamente à área curricular de *Estudo do Meio*, o tema abordado ao longo de toda a intervenção foi *as plantas*, com foco nos *tipos de plantas, partes constituintes das plantas, espécies de plantas e cuidados a ter com as plantas*. O tema foi abordado ao longo do tempo e iniciado com uma visita de estudo a um Jardim da cidade de Lisboa, junto à escola (cf. Anexo G), na sequência da qual foi desenvolvida uma atividade, que consistiu na elaboração de um panfleto⁵, o qual foi apresentado e entregue a outra turma e posteriormente integrou uma exposição de trabalhos da turma.

No que diz respeito às áreas curriculares que integram a *Educação Artística*, no *Teatro*, foi criada uma sequência de atividades de articulação curricular com outras áreas, em que se explorou a articulação e a projeção vocal e o corpo no espaço. Algumas atividades implementadas passaram pelo trabalho de trava-línguas e lengalengas, dramatização de uma história apenas com o corpo, sem utilização da fala (cf. Anexo H), e representação de uma história recorrendo às Formas Animadas, mais especificamente usando marionetas de vara (cf. Anexo I), criados, em *Artes Visuais*, em papel de aguarela. Os membros anteriores e posteriores eram feitos em separado e colocados no corpo do animal com ataches, fixou-se também uma vara (usando um pau de espetada) à figura criada em papel. Ainda em relação à área curricular de *Artes Visuais*, a mesma foi desenvolvida especialmente no TEA, mantendo assim a rotina da turma, em que foi dado um tempo para que os alunos pudessem criar objetos artísticos com materiais sobretudo reutilizados. Para mais, foi instituído um momento em que os alunos fizessem um desenho, utilizando apenas lápis de cera, este momento foi proveniente de um momento anterior de audição de uma canção e esteve relacionado com uma atividade implementada, posteriormente, em *Português*, em que foi contada uma história da qual os protagonistas eram os lápis de cera. É de salientar também que esta área foi articulada ainda com a área curricular do *Estudo do Meio*, na construção do panfleto sobre *as plantas*. No que diz respeito à área curricular de *Música*, integrada ainda nas áreas de *Educação Artística*, ensinou-se parte de uma canção, iniciando-se pela primeira parte da melodia, depois pela da letra, e posteriormente a letra com a melodia.

Na área curricular de *Educação Física* abordaram-se os blocos de *Jogos*, de *Deslocamentos e Equilíbrios* e de *Atividades Rítmicas Expressivas*.

⁵ Foi elaborado um panfleto por toda a turma, de modo colaborativo, a turma investigou sobre o assunto e foi realizada em grande grupo uma planificação do panfleto.

1.2.4. Processos de avaliação e regulação

Seguidamente, apresentam-se os processos de avaliação e regulação, tanto das aprendizagens dos alunos, como dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção.

1.2.4.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Ao longo do período de intervenção foi dada primazia a processos de auto e heteroavaliação formativa. Desta forma, a mesma decorreu ao longo dos momentos de intervenção, através de conversas com a turma num momento em que os alunos, bem como a PC e estagiárias, teceram perguntas e/ou comentários. Além disso, a avaliação foi também realizada através de notas de campo, preenchimento de grelhas de observação direta, tendo sido definidos os indicadores de avaliação estabelecidos para cada atividade e desenvolvida a análise das produções dos alunos.

1.2.4.2. Avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção

Os objetivos gerais do PI foram avaliados tendo por base os indicadores de avaliação previamente definidos e apresentados no Anexo J.

Para avaliar o primeiro objetivo geral (*Desenvolver competências inerentes ao trabalho cooperativo*), foram, a partir da reflexão realizada no questionário implementado semanalmente sobre o trabalho cooperativo e da observação direta, construídas duas grelhas de observação direta relativas ao trabalho de grupo no *cálculo mental* (cf. Anexo K). Uma grelha regista a avaliação das competências dos alunos no trabalho cooperativo num primeiro momento (dia 12/05/2025) e a outra num posterior (dia 29/05/2025).

Cada objetivo tinha indicadores, foram calculadas as taxas de sucesso de cada indicador para averiguar a taxa de sucesso do primeiro objetivo geral do PI (cf. Anexo L). Cada um dos indicadores (1.1. *Ouve a opinião do colega*; 1.2. *Usa um tom de voz suave*; 1.3. *Aceita a opinião do outro*; 1.4. *Gere conflitos quando surgem*; 1.5. *Discorda de maneira educada*; 1.6. *Partilha ideias*; 1.7. *Pede ajuda quando necessário*; 1.8. *Termina as tarefas*) apresentou uma melhoria da primeira observação para a última. Com isto, podemos concluir que a avaliação deste é bastante positiva, na medida em que, em apenas 5 semanas, a turma evidenciou melhorias em cada uma das competências inerentes ao trabalho cooperativo.

Quanto ao segundo objetivo geral (*Refletir sobre as potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem dos conteúdos*), a avaliação do indicador 2.1. (*Analisa*

criticamente aspetos do trabalho cooperativo), foi realizada com base na observação de momentos de autoavaliação. Ao longo das aulas, os discentes iam refletindo sobre como tinham trabalhado em grupo. Desenvolveram, assim, competências de análise crítica e, nas suas reflexões, apontavam potencialidades do trabalho cooperativo.

De maneira a avaliar o indicador 2.2. (*Identifica potencialidades do trabalho cooperativo realizado*), foram implementados dois questionários iguais (cf. Anexo M) em alturas diferentes: um num momento prévio à intervenção e outro no último dia. Estes tinham como principal objetivo conhecer a perceção dos alunos sobre o trabalho cooperativo antes e depois da intervenção para, depois, serem comparados e, assim, se averiguar se houve ou não alguma mudança nesta perceção por parte da turma. Apesar de no segundo questionário não terem respondido dois alunos, foi possível retirar conclusões sobre o que era pretendido. A análise das respostas a cada um dos questionários é apresentada com maior desenvolvimento no Anexo N. Ademais disto, é notório que, após a intervenção, as razões para preferir o trabalho cooperativo passam pela ajuda na aprendizagem. Com isto, em relação a este indicador, a PC refere que “(...) eles veem o trabalho cooperativo como uma coisa boa e uma coisa importante” (cf. Anexo O) e, com toda a análise das respostas aos questionários, podemos concluir que a avaliação é positiva.

Com o intuito de avaliar o indicador 2.3. (*Revela aprendizagens após o trabalho cooperativo*), foram construídas duas fichas de trabalho idênticas e sobre o mesmo assunto (as horas, cf. Anexo P), sendo que a uma os alunos responderam individualmente e a outra foi realizada a pares.

No anexo Q consta a tabela Q1 que mostra os dados sobre a avaliação da ficha individual sobre as horas: é possível verificar que os resultados foram mais satisfatórios na pergunta 1 do que na 2, ainda assim, enquanto a maioria dos alunos acertou em todas as alíneas da pergunta 1, houve quem tivesse acertado em apenas algumas e quem errasse todas; relativamente à segunda questão, os alunos evidenciaram mais dificuldades. No entanto, em ambas as questões, a Taxa de Sucesso é bastante positiva. Ademais, é notória a discrepância de resultados entre os alunos: enquanto uns denotaram ter aprendido a ver as horas, outros demonstraram o contrário, tendo apresentado dificuldades severas nesta aprendizagem (6 alunos apresentaram resultados negativos – destes, 3 alunos apresentaram uma percentagem de 0%, um de 10%, um de 6,25% e, ainda, outro de 36,25%). Contudo, apesar destes 6 resultados tão baixos, a grande parte da turma, ou seja, 10 alunos, apresenta resultados de 68,75% para cima, sendo que destes, 3 alunos

conseguiram tirar 100% e dois 93,75%. Com resultados tão dispares, a média da turma é, aproximadamente, de 57%.

A grelha de avaliação da segunda ficha sobre as horas, realizada em parcerias, é apresentada no Anexo R, na tabela R1. Enquanto que na primeira, a Taxa de Sucesso é de 57,4%, na segunda esta é de 68,6%, o que mostra que, ao ser realizado em trabalho cooperativo, a turma consegue obter melhores resultados. Tendo em conta a observação feita, o fator com mais peso neste fenómeno é sem dúvida a entreaajuda durante a realização da ficha. De facto, a maior parte dos alunos que tinham a disciplina de PLNM (representados na tabela pelos números 4, 11 e 16) apresentam melhores resultados ao trabalharem cooperativamente com um par que tenha o português como língua materna.

Assim, é possível concluir que, de uma maneira geral, a turma revelou aprendizagens após a realização de um trabalho cooperativo, sendo a ficha de trabalho no âmbito da *Matemática* um forte indicador disso.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

|' '' | | ''

Neste capítulo é apresentada a instituição cooperante e a caracterização das turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Ademais, são apresentadas as questões-problema e objetivos, as estratégias globais de intervenção para cada objetivo, as atividades implementadas, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Este subcapítulo diz respeito ao contexto socioeducativo do 2.º CEB, alvo de intervenção, é realizada a caracterização da Instituição Cooperante e das Turmas.

2.1.1. Instituição cooperante

O período de intervenção no 2.º CEB decorreu numa escola pública localizada no concelho de Sintra, mais especificamente na sede de um agrupamento com três escolas. O *Projeto Educativo do Agrupamento*, segundo informação recolhida em conversa informal com um dos Professores Cooperantes⁶, é simultaneamente o *Projeto Educativo da Escola*, e entrou em vigor em 2021 e teria uma duração de três anos, ou seja, até 2024, tendo sido prolongado por mais um ano.

No que concerne à caracterização física da escola, a mesma era composta por um edifício com três blocos interligados. Nos três blocos existiam vinte e duas salas de aula, entre outros espaços como, o refeitório, a secretaria, a reprografia, a papelaria, o bar, a sala de alunos, laboratórios de Ciências Experimentais e a Direção. Dispunha, ainda, de um espaço exterior de grande dimensão, com dois campos de jogos.

Nos laboratórios de Ciências Experimentais existiam recursos que podiam ser utilizados nas aulas de *Ciências Naturais*, pois tinham uma grande variedade de materiais. Existia ainda uma sala com materiais manipuláveis para utilização, sobretudo, na disciplina de *Matemática*.

Relativamente à população escolar, nas escolas do Agrupamento estudavam alunos portugueses e muitos alunos de diversas nacionalidades. Conforme indicado no PEA, há “alguma diversidade de níveis socioeconómicos e culturais” (Agrupamento de Escolas, 2021, p. 4). O desenvolvimento escolar visa cumprir os objetivos apresentados nos documentos oficiais, nomeadamente nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e no *Perfil do Aluno à*

⁶ Na intervenção realizada no 2.º Ciclo do Ensino Básico acompanharam-se três Professores Cooperantes, de *Matemática* e de *Ciências Naturais* de duas turmas distintas, mais adiante explica-se melhor este aspeto.

Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins *et al.*, 2017). Cerca de um terço dos/as pais/mães não tem a escolaridade obrigatória.

A instituição onde decorreu o estágio é uma escola integrada no Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), localizando-se numa região com um elevado “número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social” (Direção-Geral da Educação, 2020, par. 1). Este programa tem como objetivos “garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar” (Direção-Geral da Educação, 2020, par. 1).

2.1.2. As Turmas

O estágio decorreu em duas turmas de 5.º ano, C e D, ambas com docentes diferentes para cada uma das duas disciplinas (*Matemática* e *Ciências Naturais*). A professora de *Ciências Naturais* do 5.º C era a de *Matemática* e *Diretora de Turma* (DT) do 5.º D.

Em ambas as turmas, foi notável o respeito pelos Professores, contudo, verificaram-se alguns conflitos entre os alunos. Estes apresentavam dificuldades em comportar-se adequadamente, trazendo problemas do recreio para dentro da sala de aula. Além disso, constatou-se que os alunos, por vezes, ofendiam-se e respondiam às ofensas dos colegas, rindo quando um aluno dava uma resposta incorreta, prática mais frequente no 5.º C.

A turma do 5.º D demonstrou ser bastante participativa, em *Ciências Naturais* revelou curiosidade e interesse por assuntos variados, não estando propriamente relacionados com os conteúdos a abordar no momento. Em *Matemática*, o 5.º C não revelou participar de forma autónoma, a docente escolhia alunos para participarem.

Verificou-se que ambas as turmas estão familiarizadas com metodologias mais próximas do ensino/aprendizagem tradicional, com aulas expositivas.

A turma do 5.º C tinha vinte alunos, oito do sexo feminino e doze do masculino. De acordo com os documentos facultados pela DT, havia apenas um aluno repetente. A turma apresentava treze alunos nascidos em Portugal, dois na Guiné-Bissau, dois no Brasil, um na Guiné-Conacri, um em Angola e um nos Estados Unidos da América. A idade dos alunos variava entre os 9 e os 12 anos, sendo que a maioria (10 alunos) tinha 10 anos. Cinco alunos beneficiavam de Ação Social Escolar (ASE), um aluno frequentava o ensino articulado e três estavam referenciados com Medidas Seletivas (MS). De salientar que onze alunos não tinham computador em casa e quatro não tinham *internet*.

Já a turma do 5.º D continha vinte e oito alunos, dezasseis do género feminino e doze do masculino. Esta turma tinha quatro repetentes e um aluno mais velho que perdeu anos de escolaridade, pois esteve hospitalizado. A turma era bastante diversa culturalmente: tinha dez alunos nascidos em Portugal, cinco no Nepal, um na Ucrânia, cinco na Guiné-Bissau, um no Congo, um no Bangladesh, três em Cabo-Verde, um no Brasil, um em São Tomé e Príncipe, dois na Índia e um no Egipto. As idades dos alunos variavam entre nove e quinze anos, sendo que a maioria (14 alunos) tinha dez anos. Oito alunos usufruíam de ASE, dois estavam referenciados com Medidas Seletivas. Dos vinte e oito alunos, vinte e um não tinham computador em casa e nove não tinham *internet*.

No decorrer das semanas de observação, foi realizada a caracterização das turmas, o que permitiu identificar potencialidades e fragilidades, conforme se apresenta no Anexo S.

2.2. Problematização dos dados recolhidos

No presente capítulo procede-se à identificação da problemática, dos objetivos gerais, das estratégias de intervenção, das atividades implementadas e dos processos de avaliação.

2.2.1. Questões-problema e objetivos

Após análise da caracterização das turmas e das fragilidades e potencialidades identificadas nas áreas da *Matemática* e das *Ciências Naturais*, foram formuladas três questões-problema, sendo essas: (1) *Como despertar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados?*; (2) *Como promover a cooperação entre os alunos?*, e, ainda; (3) *Como desenvolver a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas?*

Em conformidade, com as questões-problema supra apresentadas, identificaram-se objetivos gerais e específicos de intervenção, sendo apresentados na tabela T1 do Anexo T.

Após uma análise das fragilidades e potencialidades dos alunos, definiram-se três questões-problema que incidem nas competências sociais. As questões-problema surgiram numa lógica da necessidade de resolução de questões relacionadas com a cooperação, assim, era esperado que os alunos aprendessem a cooperar entre si, respeitando-se mais, bem como que desenvolvessem a sua autonomia.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção

De acordo com os objetivos gerais e específicos de intervenção, foram definidas as estratégias globais de intervenção, as quais visam utilizar o método de trabalho cooperativo, tendo em conta os conteúdos a abordar na área da *Matemática* e na área das *Ciências Naturais* conforme se apresenta na tabela U1, do Anexo U.

2.2.3. Atividades implementadas

As atividades implementadas procuraram ser diversificadas a nível das metodologias de ensino, visando várias abordagens e estratégias. Menezes e Reis (2019) defendem que o ensino deve ser diversificado, “é fundamental promover um ensino contextualizado, diversificar os métodos de ensino, inovar nas estratégias, proporcionar momentos de discussão para a resolução de problemas e desenvolver projetos que permitam aos alunos tomar decisões e ter iniciativas” (p. 108).

Assim, procurou-se integrar tanto metodologias de ensino mais tradicional, com as quais a turma já estava familiarizada, e, ainda, de modo a dar resposta à nossa primeira questão-problema: *Como despertar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados?*

Na área curricular das *Ciências Naturais* foram trabalhados os temas *o ar e diversidade nos animais*. Para tal, foi realizada uma ficha elaborada pelo par estagiário, em que constavam dois esquemas para completar sobre as *camadas da atmosfera* e as *propriedades do ar*. Ainda é de salientar que sempre que havia trabalhos de casa, os mesmos eram corrigidos, à semelhança dos testes e questões-aula implementados. Ademais, foram realizados esquemas. Ao longo das sessões, foram realizadas questões sobre os conteúdos, de modo a verificar a atenção da turma. Também se realizaram atividades experimentais, sobre ambos os temas (*o ar e diversidade nos animais*). Sobre o primeiro tema, mostraram-se alguns vídeos, num destes momentos foi distribuído um texto com espaços em branco para os alunos completarem as palavras que faltavam consoante o vídeo, também foi promovida a elaboração e apresentação de cartazes, realizados em grupos. Para mais, recorreu-se à plataforma *Kahoot!*, com alguns questionários elaborados pelo par estagiário aos alunos, de modo a consolidar os conhecimentos. No tema *diversidade nos animais*, promoveu-se uma *Atividade Baseada na Resolução de Problemas* (ABRP), em que os alunos puderam consultar diversos manuais, realizaram também pesquisas através da utilização de computadores e *tablets* com *internet*. Os alunos apresentaram a resolução do seu problema à turma. No final da atividade, forneceu-se uma ficha de

consolidação. No que toca ao tema do *revestimento dos animais e locomoção dos animais*, elaboraram-se apresentações em *PowerPoint* e exercícios de consolidação, para a *locomoção dos animais*, realizou-se uma ABRP, em que se forneceram esquemas incompletos, resumos e fichas com orientações e questões para auxílio da elaboração dos esquemas. O manual de *Ciências Naturais* também foi um recurso utilizado algumas vezes, de modo a consolidar o aprendido.

Na área curricular da *Matemática* foi trabalhado o tema *frações*, para tal, iniciou-se o tema com uma atividade exploratória com o objetivo de que os alunos *reconhecessem e determinassem frações* e consolidassem alguns conceitos já abordados no 1.º CEB. Para a atividade exploratória, elaborou-se um guião. De modo a dar continuidade a este tema, também se optou por mostrar alguns vídeos, sínteses e representações gráficas elaborados no quadro (em grande grupo), e realizadas fichas de consolidação. Foi realizada uma outra atividade que tinha como objetivo principal que os alunos entendessem o conceito de *frações equivalentes*, tendo sido reutilizado o material (tiras de cartolina de diferentes cores) utilizado na primeira atividade exploratória. Também se realizaram jogos *online* e foi utilizado ainda o manual, de forma que os alunos consolidassem a matéria através de problemas e exercícios. Além do já referido, importa salientar que se explicaram os conceitos de *fração decimal* e de *número decimal*, bem como *conversão de fração decimal para número decimal* e, ainda, o contrário (*número decimal para fração decimal*). De modo que os alunos conseguissem realizar corretamente estas conversões, foram aplicadas fichas de trabalho com exercícios e problemas. Para além disso, também se *compararam frações com a unidade*. Para tal, foi realizada uma atividade exploratória e, ainda, fichas de consolidação. O tema *percentagens* também foi abordado, como tal, realizou-se uma ficha de trabalho inicial. Mais tarde, foi pedido aos alunos que elaborassem e, posteriormente, apresentassem um problema (em pares) sobre *frações e percentagens*. Ademais, foram realizados exercícios do manual sobre esta matéria. Por fim, também se abordou a *comparação de decimais*, sendo que para consolidar o aprendido, os alunos resolveram exercícios elaborados pelo par estagiário. O último tema abordado foi a *comparação de frações*, para tal foram elaboradas representações gráficas e exercícios.

2.2.4. Processos de avaliação e regulação

Seguidamente, apresentam-se os processos de avaliação e regulação, tanto das aprendizagens dos alunos, como dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção.

2.2.4.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi realizada ao longo das semanas de intervenção, constituindo uma ferramenta essencial para auxiliar as estagiárias e os PC na compreensão da evolução dos alunos. Foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, como cadernos diários, fichas formativas, testes sumativos, um cartaz e um relatório de uma atividade experimental. Ressalta-se a elaboração de testes diferenciados para os alunos indicados pelos PC, com objetivo de responder às suas necessidades específicas.

Na disciplina de *Matemática*, os alunos do 5.º C apresentaram maior fragilidade na *comparação de frações com numeradores e denominadores diferentes* e, ainda, na *adição e subtração de frações*. Contudo demonstraram compreensão no conceito de *numerador e denominador*, *percentagens* e *ordenação de decimais e frações*. No 5.º D as dificuldades foram semelhantes, abrangendo ainda, a *comparação de frações com denominadores diferentes* (mas com numeradores iguais), *frações equivalentes*, *comparação de decimais*, enquanto conteúdos relacionados com *numerador e denominador* e *percentagens* foram bem assimilados. Por opção das PC, os momentos de avaliação sumativa não nos couberam a nós, estagiárias, mas sim às respetivas PC de cada turma.

Nas *Ciências Naturais*, foi realizada avaliação sumativa sobre o domínio do *ar*, através de um teste e de um cartaz. No teste, três *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) foram avaliadas: i) *identificar propriedades do ar*, ii) *relacionar os principais gases constituintes do ar com as funções que desempenham na atmosfera terrestre* e, ainda, iii) *tomar posição e argumentar sobre os impactos das atividades humanas na qualidade do ar e sobre as medidas que contribuam para a sua preservação*. A última aprendizagem (iii) foi também avaliada através de cartazes, realizados em grupos.

2.2.4.2. Avaliação dos objetivos gerais do Projeto de Intervenção

A avaliação dos objetivos do PI foi realizada através de grelhas de observação (cf. Anexo V), em que foi feita uma recolha de dados no início da intervenção e outra no final, de forma a analisar o trabalho realizado com os alunos no final do estágio (cf. gráficos do Anexo W).

Na turma do 5.º C, tanto na área da *Matemática* como na de *Ciências Naturais*, observa-se uma evolução positiva entre a primeira e a segunda observação em todos os indicadores de avaliação. Igualmente, na turma do 5.º D, também é possível verificar uma evolução positiva

nas duas áreas curriculares entre a primeira e a segunda observação, em todos os indicadores de avaliação.

Ademais, foram realizados dois questionários aos alunos, um na área da *Matemática* e outro na área das *Ciências Naturais*, com o objetivo de recolher mais informações para análise do trabalho realizado com os alunos ao longo das semanas de estágio (cf. gráficos do Anexo X).

Em relação à primeira questão do questionário, tanto de *Matemática* como de *Ciências Naturais*, é evidente que uma grande parte dos alunos de ambas as turmas gostaram das atividades propostas. No que diz respeito à segunda questão, na turma do 5.º C podemos constatar que a maior parte dos alunos sentiram que aprenderam com as atividades propostas, já na turma do 5.º D, apesar de a maior parte dos alunos ter sentido que aprendeu com as atividades, houve alguns alunos que sentiram que não aprenderam ou que não aprenderam muito. Em relação à terceira questão, nas duas áreas e nas duas turmas, uma grande parte dos alunos responderam que gostaram das atividades realizadas em pares e em grupos. Também houve alunos que responderam que gostaram “mais ou menos” das atividades realizadas em pares e em grupos. Relativamente à quarta questão, tanto nos questionários de *Matemática* como nos de *Ciências Naturais*, a maior parte dos alunos das duas turmas respondeu que era importante trabalhar em pares e em grupos. Quanto à quinta questão, as respostas foram um pouco diferentes nas duas turmas. Na turma do 5.º D, na área das *Ciências Naturais*, houve muita divergência nas respostas, apenas quatro alunos consideraram que existiu cooperação, seis consideraram que “às vezes” ou “mais ou menos”, quatro consideraram que não houve cooperação, um aluno afirmou que apenas alguns colegas cooperam e outro afirma que “eu cooperei, os meus colegas não”. Na área da *Matemática*, as opiniões divergiram entre “sim”, “não” e “mais ou menos/às vezes”, sendo que seis alunos respondem afirmativamente, cinco negativamente e três “mais ou menos/ às vezes”. Na turma do 5.º C, em *Ciências Naturais*, a maior parte respondeu que houve cooperação entre eles e os colegas, já em *Matemática*, a maior parte respondeu “mais ou menos”. Em relação à última questão, as respostas foram maioritariamente “sim” em ambas as turmas e nos dois questionários. Os alunos consideram que as fichas, bem como os exercícios que realizaram individualmente foram importantes para o desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

De um modo geral, pode-se concluir que houve uma evolução bastante positiva nas fragilidades observadas. Isto é, os objetivos gerais definidos foram bem conseguidos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA DESENVOLVIDA
NO 1.º E 2.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo realiza-se uma análise crítica e reflexiva das práticas desenvolvidas nos dois contextos de estágio caracterizados nos capítulos anteriores, evidenciando semelhanças e diferenças entre a turma do 2.º ano do 1.º CEB e as turmas do 5.º ano do 2.º CEB. De acordo com o guião para a elaboração do *Relatório Final*, são abordados os seguintes aspetos: (i) *o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos*; (ii) *os métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo*; (iii) *relação pedagógica* e (iv) *processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais*.

O trabalho desenvolvido ao longo de ambos os estágios visou promover o desenvolvimento de aprendizagens tanto nas áreas curriculares contempladas nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) (DGE, 2018), como nas áreas de competências fundamentais, definidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017): “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins *et al.*, 2017, p. 19). A Figura 1 apresenta o conceito referido, salientando a interligação das três dimensões: conhecimentos, capacidades e atitudes.

Figura 1.

Esquema concetual de competência



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p.19).

Assim, foi crucial considerar-se os documentos orientadores, para que os alunos mobilizassem competências, sendo que existem diversas áreas de competências⁷. As mesmas

⁷ Existem várias áreas de competências, mais especificamente dez, nomeadamente: (1) *Linguagens e Textos*; (2) *Informação e Comunicação*; (3) *Raciocínio e Resolução de Problemas*; (4) *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*; (5) *Relacionamento Interpessoal*; (6) *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*; (7) *Bem-Estar, Saúde e Ambiente*; (8) *Sensibilidade Estética e Artística*; (9) *Saber Científico, Técnico e Tecnológico*; (10) *Consciência e Domínio do Corpo*.

são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna (...). Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Martins *et al.*, 2017, p. 19).

Relativamente ao primeiro aspeto: *o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos*, no 2.º ano do 1.º CEB (turma constituída por 17 alunos), identificou-se como problemática *O trabalho cooperativo a pares na promoção da aprendizagem*. Apesar de os alunos, antes do estágio, já estarem familiarizados com metodologias de ensino ativas e colaborativas, verificaram-se fragilidades na cooperação a pares, sendo que os alunos não sabiam como cooperar, pensavam que “deixar copiar” era o sinónimo deste termo, por oposição outros não colaboravam, mas consideravam que “deixar copiar” era algo negativo. A motivação e o interesse da turma foram aspetos positivos, que ajudaram a ultrapassar as fragilidades. Já no 5.º ano do 2.º CEB (turmas consideravelmente maiores, uma de 20 alunos e outra de 28), foram delineadas três questões-problema, nomeadamente:

- (i) *Como despertar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados?;*
- (ii) *Como promover a cooperação entre os alunos?;*
- (iii) *Como desenvolver a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas?*

Devido às fragilidades observadas na turma do 2.º ciclo (pouco interesse pelos conteúdos a abordar; falta de autonomia e dificuldades no relacionamento interpessoal) foram implementadas atividades que promovessem o interesse, a autonomia, e a cooperação.

Em ambos os ciclos, a cooperação entre os alunos foi foco de intervenção, através do trabalho a pares ou em pequenos grupos, complementando-o, em alguns momentos, com práticas de ensino mais tradicionais. Assim, em ambos os estágios foi desenvolvida a competência de *Relacionamento Interpessoal*, uma das dez áreas de competências do PASEO referidas anteriormente, que implica “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (...); trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar (...); interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Martins *et al.*, 2017, p. 25).

Pretendeu-se, portanto, em ambos os estágios, que os alunos desenvolvessem competências de trabalho cooperativo, mas que também construíssem e mantivessem “relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda” (Martins *et al.*, 2017, p. 25).

A visão do PASEO define que, ao término da escolaridade obrigatória, o aluno deverá ser “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins *et al.*, 2017, p. 15).

Quanto aos *métodos de ensino/aprendizagem*, segundo aspeto, no 2.º ano do 1.º CEB, os alunos já estavam familiarizados com metodologias de ensino cooperativas, devido ao trabalho desenvolvido ao longo do ano pela PC, além disso, tinham grande interesse pelos conteúdos e pelos momentos. No 5.º ano do 2.º CEB predominava o ensino tradicional, os alunos demonstravam pouco interesse pelos conteúdos a abordar, pelo que, se pretendeu colmatar esta fragilidade, promovendo metodologias mais ativas, como por exemplo, implementação de *quizz's*, *Atividades Baseadas na Resolução de Problemas* (ABRP), atividades exploratórias e experimentais, elaboração de cartazes.

De acordo com Menezes e Reis (2019), o ensino deve ser diversificado, “é fundamental promover um ensino contextualizado, diversificar os métodos de ensino, inovar nas estratégias, proporcionar momentos de discussão para a resolução de problemas e desenvolver projetos que permitam aos alunos tomar decisões e ter iniciativas” (p. 108). Neste sentido, o ensino cooperativo valoriza a cooperação e interação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de competências sociais. Rocha (2020) sustenta que, em vez de centrar o foco no aluno de forma individual, “o docente trabalha no sentido de promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências através da partilha e dinâmicas de trabalho de equipa” (p. 2). Nesta linha, Lopes e Silva (2022) defendem que, num trabalho cooperativo, espera-se que cada membro do grupo seja importante e responsável, ajudando a alcançar um mesmo objetivo através das várias tarefas que este exija. Segundo Freire (2002), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 12). Assim, em ambos os ciclos, a realização de tarefas em pares ou em pequenos grupos foi fundamental para o desenvolvimento da cooperação.

No que diz respeito ao terceiro aspeto, *relação pedagógica*, no 2.º ano do 1.º CEB a turma era entusiasta e motivada quanto às propostas de trabalho. As turmas de 5.º ano do 2.º CEB revelaram alguns conflitos interpessoais e menor predisposição para a aprendizagem.

Segundo Cunha e Uva (2017), a aprendizagem cooperativa é “uma estratégia de ensino e aprendizagem em pequenos grupos, em que os alunos apresentam níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, em que cada membro apresenta uma função e todos são responsáveis por aprender o que está a ser ensinado” (p. 137).

Em contraste, segundo Libâneo (s.d.), o ensino tradicional envolve a transmissão de conteúdos, a realização de exercícios repetitivos e a memorização de definições e fórmulas.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia dos alunos do 5.º ano do 1.º CEB, Martins *et al.* (2017) defende que as competências no âmbito do desenvolvimento pessoal e da autonomia dizem respeito aos processos pelos quais os alunos fortalecem a confiança em si mesmos, cultivam a motivação para aprender, desenvolvem a autorregulação, o espírito de iniciativa e a capacidade de tomar decisões fundamentadas. Esses processos promovem a integração entre o pensamento, a emoção e o comportamento, para uma autonomia progressiva. Santos (2023) reforça que a autonomia “é quando o indivíduo se pode governar e ser capaz de revelar a sua capacidade sem depender de outrem” (p. 26). A autonomia passa por um processo de desenvolvimento que exige o convívio social, pois é através de diversas experiências, que a criança consegue construir a sua própria independência.

O Professor e a escola têm um papel importante para incentivar o desenvolvimento das diversas competências. Isto é, deve-se promover o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades dos alunos para que estes aprendam a fazer escolhas e a tomar decisões (Santos, 2023). De acordo com Santos (2023), o desenvolvimento da autonomia “contribui para uma formação de um cidadão responsável, ético, crítico e ativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (p. 27).

É de realçar que um dos aspetos mais importantes da metodologia de aprendizagem cooperativa “é a aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguem alcançar os seus objetivos individuais se os restantes membros alcançarem os seus” (Cunha & Uva, 2017, p. 138).

Durante as semanas de intervenção, foi crucial colocar-me no papel de professora com a ideia de que não basta ensinar e transmitir conhecimentos, os alunos são figuras centrais do processo de aprendizagem e é necessário apresentar-me como “um facilitador da aprendizagem, um estimulador à criação de novos comportamentos e atitudes, um profissional que exerça influência nos seus alunos” (Cunha & Uva, 2017, p. 141).

Quanto ao quarto aspeto, *processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais*, em ambos os estágios, em ambos os estágios foram utilizados instrumentos de avaliação. No 2.º ano do 1.º CEB, a avaliação foi realizada através de notas de campo, grelhas de observação direta e análise das produções dos alunos. Além disto, promoveram-se momentos de autoavaliação e de implementação de questionários. No 5.º ano do 2.º CEB, avaliaram-se os cadernos dos alunos, fichas formativas, testes sumativos, cartazes elaborados em grupo e relatórios (individuais) de atividades experimentais. Foram também contruídas grelhas de observação para avaliar um momento inicial e outro final, em cada área curricular e em cada turma. À semelhança do 2.º ano do 1.º CEB, também se aplicaram questionários aos alunos.

Na tabela 1 é possível observar as principais características de cada turma, bem como as diferenças e as semelhanças mais evidentes em ambos os contextos.

Tabela 1

Comparação entre os dois contextos de estágio

2.º ano (1.º Ciclo do Ensino Básico)	5.º ano (2.º Ciclo do ensino Básico)
Turma relativamente pequena, com 17 alunos	Turmas maiores, com 20 e 28 alunos
Potencialidades ao nível da motivação, do entusiasmo e da autonomia; dificuldade em entender o conceito de cooperação.	Fragilidades ao nível da motivação, da autonomia e da cooperação; existência de conflitos interpessoais.
Metodologias ativas já implementadas pela Professora Cooperante.	Familiarizados com o ensino tradicional.
Familiarizados com a realização de tarefas em parcerias e pequenos grupos.	Não familiarizados com a realização de tarefas em parcerias ou em pequenos grupos.

Nota. Tabela realizada pela autora do Relatório Final

2.a PARTE

| | ' ' | | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, é apresentado o tema do estudo empírico, a motivação que o fez surgir e a questão de investigação que o guiou; posteriormente, são descritos os momentos implementados na turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito deste estudo.

1.1. Apresentação do estudo

Os documentos curriculares de referência, nomeadamente o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) sugerem um trabalho de articulação curricular horizontal interdisciplinar. O mesmo permite a integração de conhecimentos, aprendizagens, atitudes e valores, promovendo abordagens com várias dimensões e perspetivas.

Durante o estágio realizado com uma turma de 2.º ano do 1.º CEB, observou-se, como referido na primeira parte deste Relatório, que a maioria das crianças não estava familiarizada com a prática de *Atividades Teatrais*, dado que a Professora Cooperante não lecionava a área curricular do *Teatro*, nem a articulava com outras áreas. Ademais, não existia nenhum outro Professor contratado para lecionar *Teatro*. Além da Professora Cooperante, havia uma docente que lecionava *Educação Física*. Importa referir, novamente, que se observou que a PC implementava unicamente as áreas curriculares de *Português*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e *Artes Visuais*. Apesar disso, foi combinado com a mesma que eu e a minha colega estagiária iríamos lecionar as áreas do currículo definidas para o 1.º CEB – *Português*, *Matemática*, *Estudo do Meio*, *Artes Visuais*, *Teatro*, *Música* e *Educação Física*⁸.

Tal como já referido, a turma, no geral, aparentava algumas fragilidades ao nível da comunicação, expressividade, projeção vocal e articulação das palavras (dicção). A PC, ao longo do estágio, reconheceu que a turma, na sua maioria, precisava de desenvolver a comunicação e a expressão oral, algo que também foi observado por mim e pela minha colega de estágio, tendo a docente relatado que “há fragilidades na leitura e na escrita. Porque isto não é só saber ler e escrever no sentido de dominar o código” (cf. anexo C).

Assim, a articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* foi equacionada como resposta a estas lacunas. Deste modo, foram pensadas estratégias de ação e técnicas de recolha de dados, combinadas com a minha colega de estágio e com a Professora Cooperante. Além

⁸ Em relação à área da *Educação Física* foi combinado entre as estagiárias, a Professora Cooperante e a Professora contratada que o par estagiário implementaria algumas aulas da área e noutras observaria a Professora contratada a lecionar.

disso, algumas das propostas foram discutidas com as Professoras Orientadoras (PO) deste relatório, e as mesmas deram também o seu contributo com ideias e outras propostas. Tudo o que foi estudado foi sempre conversado em reuniões semanais com a PC, sendo que a mesma também deu a sua opinião e as estratégias de ação foram aprovadas pela mesma. Desde o início do estágio foi explícito para a PC que se iriam desenvolver dois estudos, um por mim e outro pela minha colega estagiária.

Para o desenvolvimento do presente estudo, foi investigada a forma como as *Atividades Teatrais* e como as *Atividades Linguísticas* poderiam contribuir para a comunicação e expressão dos alunos.

Em suma, a motivação para este estudo surgiu do facto de a turma⁹ apresentar fragilidades a nível da comunicação, expressividade, projeção e articulação das palavras. Esta característica da turma aliada ao meu gosto pessoal pela área do *Teatro*, permitiu avançar com a ideia de que articular esta área com a do *Português* seria benéfico para os alunos do contexto.

De acordo com Gardner (2012), somos seres pluridirecionais, dotados de diversas inteligências e capacidades. Conciliando esta ideia com a observação de que os alunos do contexto de estágio do 1.º CEB (turma de 2.º ano) estavam familiarizados com um ensino centrado, essencialmente, nas áreas do *Português*, *Matemática* e *Estudo do Meio* e com o facto de existir a necessidade de os alunos desenvolverem competências de comunicação, nomeadamente, expressividade, articulação e projeção da voz, nasce o propósito para este estudo empírico.

Nos primeiros anos do 1.º CEB os alunos aprendem a ler e a escrever, algo muito importante para as suas aprendizagens futuras. Tal como defende Pinto “ler e escrever são competências imprescindíveis à qualidade de vida de cada um” (2012, p. 299). O trabalho desenvolvido proporcionou momentos que ajudaram a desenvolver a leitura e a escrita. A Professora Cooperante, quando foi questionada sobre as fragilidades da turma, referiu que:

eu apontaria... as fracas competências de leitura e de escrita ao início, porque a leitura e a escrita é totalmente transversal e, portanto, digamos que houve uma fase no início do ano que houve aqui um género de uma... de um ir buscar atrás, um género de uma recuperação de algumas competências. E isso demora tempo, portanto isso foi algo que

⁹ Tal como foi explícito na primeira parte do trabalho, no capítulo *Descrição Sintética da Prática Pedagógica Desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o foco do estudo foi o contexto de estágio do 1.º CEB, realizado numa turma de 2.º ano, de 17 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

nos tomou esse tempo e foi necessário fazer, portanto fez-se e continua-se a fazer (cf. Anexo C).

Ao longo do meu percurso académico, nas escolas onde estagiei, notei que no 1.º CEB se dava primazia ao ensino do *Português* e da *Matemática*, em detrimento das outras áreas curriculares. Ademais, a carga horária mínima, estipulada pela *Matriz Curricular* proposta pela Direção-Geral de Educação (DGE, 2014), apresentada na Figura 2, para as *Expressões Artísticas* é consideravelmente menor quando comparada com a carga semanal direcionada às áreas do *Português* e da *Matemática*, além do que o tempo dedicado às *Expressões Artísticas e Físico-Motoras* engloba as disciplinas: *Educação Física*, *Educação Visual*, *Expressão Dramática/Teatro* e *Música*.

Figura 2.

Matriz Curricular do 1.º Ciclo (DGE, 2014)

Ensino básico	
1.º ciclo	
1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contrapartida, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º)

Nota. Matriz curricular do 1.º Ciclo (DGE, 2014), retirada do site da Direção-Geral da Educação a 7 de julho de 2025: <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

Da leitura da Figura 2, depreende-se que as disciplinas de *Português* e de *Matemática* são contempladas com uma carga horária semanal mínima de 7 horas cada. Em contrapartida, as áreas pertencentes à componente *Expressões Artísticas*¹⁰ e *Físico-Motoras* são alocadas com um total de 3 horas semanais. Ao distribuí-las equitativamente pelas 4 áreas (*Expressão dramática/Teatro, Música, Artes Visuais e Educação Física*), pode fazer-se corresponder cerca de 45 minutos semanais para cada uma. O *Português* ou a *Matemática* têm uma carga semanal de 7 horas (ou seja, de 420 minutos) e cada uma das áreas das *Expressões Artísticas* ou *Físico Motoras* de 45 minutos cada, ou seja, $\approx 9,33$ vezes menos que o *Português* ou a *Matemática*.

É imperativo considerar que o processo de aprendizagem é permeado por múltiplas condicionantes e que a dimensão artística pode ser um ativo enriquecedor para o desenvolvimento integral do aluno, potenciando diferentes domínios do saber e proporcionando um estímulo positivo nas diferentes aprendizagens: “educar para as artes (...) estimula a imaginação, a adaptabilidade e a capacidade de inovação, ferramentas essenciais para o sucesso” (Monteiro, 2024, par. 3).

Por outro lado, as áreas tendem a ser incorporadas nos planos curriculares de maneira isolada, “os currículos escolares continuam a privilegiar uma organização fundada nas disciplinas” (Leite, 2012, p. 89). Esta autora destaca a importância de uma abordagem mais articulada do currículo, “a articulação entre conteúdos e a articulação curricular justificariam (...) por razões de acesso a modos de apropriação de conhecimentos, mas também de atribuição de sentidos às situações vividas” (Leite, 2012, p. 89). É possível e desejável uma abordagem integrada e articulada entre as áreas curriculares e conteúdos, de modo a valorizar a sua relevância e contributo essencial para o processo educativo do aluno. A título ilustrativo, uma boa articulação e projeção vocal, trabalhadas em *Teatro* reverberarão positivamente na fluência e expressividade da leitura em *Português*. Tal como afirma Leite (2012), “vários têm sido os contributos do conhecimento produzido e divulgado no campo das Ciências da Educação sobre a importância de procedimentos de articulação curricular” (p. 89).

¹⁰ Ao longo de todo o trabalho, quando é referido *Expressões Artísticas* apenas se consideram aquelas que fazem parte do plano de estudos do Mestrado a concluir, como tal, dizem respeito às áreas curriculares da *Música, Teatro e Artes Visuais*, dado que a *Dança* não esteve contemplada ao longo do plano de estudos para o Mestrado a concluir, não sendo assim considerada.

Apesar de o *Teatro* poder contribuir para aprendizagens do *Português* e vice-versa, não deixa de possuir características que permitem o desenvolvimento da criança noutras dimensões, como por exemplo, social, emocional e criativa. Tal como afirmam Oliveira e Stoltz,

o teatro é uma modalidade artística que privilegia o uso da linguagem e promove o desenvolvimento da imaginação e do pensamento generalizante. Como atividade coletiva, o teatro promove uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos. O teatro motiva os alunos à aprendizagem e lhes permite construir seu próprio conhecimento (2010, p. 1).

Tendo os aspetos referidos em consideração, este trabalho procurou equacionar práticas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança, não apenas no âmbito curricular do *Português* e do *Teatro*, mas também promovendo um trabalho de articulação disciplinar, e, sobretudo, numa dimensão artística, contribuindo para a aprendizagem global.

Deste modo, é pertinente enfatizar que se manifestou a preocupação em estudar a integração de saberes, fomentando aprendizagens transversais em ambas as áreas (*Português* e *Teatro*) de forma conjunta, de modo motivador e adequado ao currículo e aos alunos.

A abordagem de articulação curricular fomenta um desenvolvimento mais significativo e abrangente. De facto, segundo Leite “considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos” (2012, p. 89).

Tal como referido neste texto, no contexto educativo do 2.º ano do 1.º CEB, foco do estudo, percebeu-se que havia uma grande preocupação por parte da PC em lecionar todos os conteúdos do *Português*, *Matemática* e *Estudo do Meio*. Devido a questões de gestão de tempo as *Expressões Artísticas* acabavam por ficar com um tempo letivo reduzido. Por vezes havia visitas de estudo ou festividades, que “ocupavam” tempo letivo. Ainda assim, a PC teve abertura para que fossem lecionadas todas as áreas curriculares pelo par estagiário e ficou agradada com a ideia de serem integradas áreas curriculares, sendo que reconheceu que o *Teatro* podia ser um contributo no desenvolvimento das competências do *Português*. Além disso, é de salientar que, segundo a nota de campo do primeiro dia de intervenção, “os alunos ficaram muito entusiasmados quando, na escrita do plano do dia, a estagiária referiu que íamos ter *Música* e *Artes Visuais*” (nota de campo de 05/05/2025).

Em suma, dadas as características do contexto, pensou-se que seria pertinente investigar como articular *Atividades Teatrais*, realizadas na área curricular de *Teatro*, com *Atividades Linguísticas*, do *Português*, definindo-se a seguinte problemática: ***Contributos de uma***

abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português.

Da problemática enunciada, formulou-se o objetivo geral: ***Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos.*** Este, subdivide-se em três objetivos específicos. Para cada objetivo foram pensadas estratégias de ação (cf. tabela 2). Para o efeito, partiu-se de uma diagnose inicial de identificação das fragilidades da turma ao nível da comunicação e da expressividade, delineou-se um plano de ação assente em estratégias de ação que visassem a articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* e, por fim, aplicaram-se os procedimentos de recolha e análise de dados com base na análise de conteúdo do questionário aplicado aos alunos, da entrevista final realizada à Professora Cooperante, das notas de campo e das grelhas de observação direta elaboradas e preenchidas.

Tabela 2

Objetivos específicos, procedimentos de recolha e análise de dados e estratégias de ação

	Procedimentos de recolha e análise de dados	Estratégias de ação
Objetivo específico 1 <i>Aferir o contributo de Atividades Teatrais para o desenvolvimento de competências linguísticas</i>	Técnicas de recolha de dados: <u>Observação indireta</u> - Questionário final aos alunos; - Entrevista à Professora Cooperante. <u>Observação direta</u>	- Explorar atividades teatrais que promovam a aprendizagem; - Utilizar a voz como instrumento comunicativo, possibilitando a criação de diferentes contextos e situações de comunicação (tendo em conta a articulação, a dicção e a projeção). - Dizer, de forma expressiva, trava-línguas e lengalengas, de modo a incluir o treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial.
Objetivo específico 2 <i>Aferir o contributo de Atividades Linguísticas para o desenvolvimento de competências do Teatro</i>	- Registo em notas de campo; - Aplicação de grelhas de observação direta. Procedimentos de análise de dados: <u>Análise de conteúdo</u> - do questionário final aos alunos, da entrevista à Professora Cooperante, das notas de campo, das grelhas de observação direta. - Triangulação dos dados.	- Expressar ideias, emoções e apreciações, através do desenho, da fala e da escrita, geradas pela escuta ativa de obras literárias. - Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e outros textos ouvidos. - Saber escutar para interagir de forma adequada ao contexto e a diversas finalidades (por exemplo, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Dizer, de modo expressivo, trava-línguas, lengalengas e poemas, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.
Objetivo específico 3 <i>Compreender formas de articulação curricular entre o Teatro e o Português potenciadoras da aprendizagem</i>		- Dizer, de modo expressivo, trava-línguas, lengalengas e poemas, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial. - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. - Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações. - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. - Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.

Nota. Tabela elaborada pela autora do Relatório Final. Estratégias retiradas e/ou adaptadas de Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

A partir da problemática e dos objetivos do estudo (gerais e específicos) formulou-se a seguinte questão de investigação:

- ***Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino básico?***

Depois de se proceder a um diagnóstico inicial, delineou-se um plano de ação que integrasse, por um lado, as estratégias e atividades a desenvolver com os alunos e, por outro, os procedimentos de investigação a seguir em cada etapa. A partir das estratégias e atividades definidas, elaboraram-se planificações e recursos ao longo de cinco semanas (cf. Anexo Y), de modo a articular todo o processo de investigação com as normas curriculares do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), as características particulares da turma e o trabalho previsto pela Professora Cooperante.

Tendo em conta as características dos alunos, desenvolveu-se o estudo. Para tal, foi planeada uma sequência de atividades que articulassem *Atividades Teatrais e Linguísticas* nas áreas curriculares do *Teatro* e do *Português*, procurando-se fomentar uma abordagem artística expressiva.

Concretizaram-se as atividades previstas no plano de ação, respeitando-se as rotinas da turma, dando-se continuidade ao trabalho da PC e primazia a estratégias que visassem o desenvolvimento de aprendizagens de articulação disciplinar.

No que se refere aos procedimentos de investigação seguidos, importa referir que se procedeu a descrições dos momentos em que as estratégias e atividades didático-pedagógicas foram postas em prática com os alunos (cf. Anexo Z). Dos Anexos constam também os instrumentos de recolha de dados, questionário aos alunos (Anexo AA), entrevista à Professora Cooperante (Anexo AB) e os instrumentos de avaliação utilizados: notas de campo e grelhas de observação direta (cf. Anexo AC).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " " | | " "

De seguida é apresentada a revisão da literatura, explicitando-se um quadro teórico de referência, focalizado em três dimensões centrais: aprendizagem através do jogo dramático (i), a aprendizagem da leitura e da escrita (ii) e nos contributos de uma articulação horizontal do currículo (iii).

2.2.1. Aprendizagem através do jogo dramático

Segundo Hohmann (1997), é a partir da imitação e do faz-de-conta que as crianças organizam o que compreendem, atribuindo-lhe “um sentido de mestria e controlo sobre os acontecimentos (...) fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e da linguagem das crianças” (p. 494). Neste sentido, também Koudela, (1999), afirma que “a experimentação com a matéria social (...) é favorecida quando a criança exercita relações de reciprocidade no jogo teatral” (p. 118).

Na sala de aula, a criança faz a transição entre o fim do brincar com o término do recreio, para um regime em que deve concentrar-se e estar atenta, disponível para aprender, muitas vezes de forma silenciosa, quieta, sendo este ambiente pouco estimulante, quando comparado com o momento anterior de recreio. Como destaca Koudela (1999), “durante a aula, os corpos devem ser disciplinados. Principalmente as crianças sofrem intensamente com a falta de movimento que gradativamente elimina as necessidades naturais” (p. 122).

Uma abordagem através do jogo dramático permite uma aprendizagem mais significativa, orientando “os indivíduos com o conjunto certo de capacidades (...) [de modo a] utilizar da melhor forma possível as inteligências que possuímos” (Gardner, 2012, p. 36).

Henriques e Letria (2015) defendem que

uma palavra pode ter entoações e inflexões muito diferentes, pode ser suspirada ou gritada (...). [tendo-se em contexto educativo a preocupação de não se chegar ao ponto de gritar, mas sim falar alto, projetando bem a voz – procurando as técnicas necessárias para não haver esforço nas cordas vocais], conter ironia ou desespero (...). [Assim,] além de emoção, a voz também precisa de respiração e colocação, para poder ser projetada e não ficar exausta” (p. 69).

Neste sentido, Spolin (1999) lembra que “as técnicas do teatro são técnicas da comunicação” (p. 20).

A palavra inglesa *play* carrega diversos significados: jogar, representar ou peça de teatro – sendo que existe, de certo modo, uma relação entre brincar, jogo e Teatro, muito ligada à ação. Assim, pode-se concluir que o *Teatro* tem um grande valor pedagógico. Permite desenvolver competências comunicacionais e expressivas. Destarte, o *Teatro* na educação é essencial para o desenvolvimento da criança. Como sublinha Brook (1995) “não há dúvida de que o teatro pode ser um sítio muito especial. Produz um espírito de grupo, dedicação, energia e preocupação com as necessidades dos outros” (p. 139).

2.2.2. Aprendizagem da leitura e da escrita

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita partem de um processo complexo conhecido como “decifrar”, “para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 3). Sim-Sim afirma que “ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (2009, p. 9).

Cada aluno progride ao seu ritmo, havendo grande heterogeneidade nos níveis de leitura e de escrita dentro dos grupos. Deste modo, é necessário um trabalho árduo entre os alunos e o professor para alcançar a fluência na leitura. Para aprender a ler fluentemente é necessária a capacidade de reconhecer, decifrar, descodificar palavras e frases rapidamente, de forma automática e eficiente “relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Segundo esta autora, “na escrita alfabética, os sons da fala (vogais, semivogais e consoantes) são configurados pelos caracteres do alfabeto” (2009, p. 11). No alfabeto existe “uma grande economia na representação escrita, na medida em que com pouco mais de duas dezenas de letras escrevemos qualquer palavra” (Sim-Sim, 2009, p. 11).

De acordo com Sim-Sim (2009), “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (p. 12). Esta autora explica que o reconhecimento da palavra é “o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (Sim-Sim, 2009, p. 12).

Sim-Sim (2009) distingue estratégias que permitem a identificação da palavra, “o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respectivo conhecimento da palavra” (p. 12). Assim, a aprendizagem da leitura implica processos perceptivos e lexicais. Os processos perceptivos incluem a distinção entre letras e palavras. Por exemplo, é importante compreender

que, embora as letras “p”, “q”, “b” e “d” pareçam semelhantes visualmente, estas representam fonemas diferentes, tendo sons distintos: “a diferença entre d/b (ambas as letras possuem dois traços idênticos, isto é, um semicírculo e uma reta vertical): a diferença reside no traço da direção, num caso, o semicírculo está à esquerda da reta vertical (d); noutra, está à direita (b)” (Scliar- Cabral, 2020, p. 344). Os processos lexicais referem-se ao reconhecimento de palavras escritas de forma rápida e automática, ou seja, “permitem o reconhecimento automático das palavras escritas” (Direção-Geral de Educação, s.d., p. 8), para tal é necessário que o indivíduo já conheça essas palavras.

De acordo com Sim-Sim (2009),

numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjuntos de letras) em padrões fonológicos (...). Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas. (...) quando a palavra lida é familiar, usa estratégias de acesso directo e automático do léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som (p. 12).

Assim, quando a criança ainda não conhece muito bem a palavra, não a lê de forma automática. De modo a reconhecer essas palavras escritas, os discentes têm de converter grafemas em fonemas, desenvolvendo a consciência fonológica e, ainda, explorando o léxico visual. A combinação destes processos (um de forma automática e, o outro, fonológica) leva à compreensão da representação ortográfica, permitindo a ativação do significado das palavras. Ou seja, para ler utilizam-se duas vias: o acesso direto e a tradução fonológica. Quanto mais familiar a palavra, mais provável é o uso do acesso direto. Quando a palavra é desconhecida, ativa-se a tradução fonológica.

Sim-Sim (2009) define princípio alfabético como “a correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto” (p. 22). Ademais, afirma que “a descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam, como ponto de partida, que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral” (Sim-Sim, 2009, p. 22)

Nos dois primeiros anos de escolaridade, é crucial o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Na aprendizagem da leitura em voz alta, é comum haver dificuldades em vários aspetos, como por exemplo, na entoação, ritmo, volume, expressividade, nas pausas, na

articulação, na dicção e na projeção vocal. Estratégias como o treino da articulação, a discriminação auditiva, o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino da correspondência fonema-grafema visam superar essas dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na escrita. Para o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser adotada a utilização de estratégias como o uso de rimas, por exemplo. Segundo Freitas *et al.* (2007), “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras” (p. 49). As rimas permitem às crianças desenvolver de modo lúdico a consciência fonológica, percebendo que algumas palavras soam de forma similar no fim da palavra. O mesmo se aplica à mobilização de estratégias, como, o uso de atividades com lengalengas e trava-línguas, visto que também “jogam” com as palavras e as suas sonoridades. Os alunos analisam não o significado, mas sim a sonoridade.

É sabido que as crianças aprendem de forma implícita e natural a gramática da sua língua materna e que a escrita surgiu após a fala, tendo sido criada pelo ser humano. A escrita é aprendida num ambiente formal e representa as unidades do oral. Quando as crianças começam a usar o código alfabético, percebem a correspondência entre a linguagem oral e a escrita. No entanto, quando entram para a escola, muitas vezes não possuem a “capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas *et al.*, 2007, p. 7). O desenvolvimento fonológico e a consciência fonológica são conceitos distintos: o primeiro acontece de forma implícita, enquanto o segundo deve ser trabalhado explicitamente.

A identificação de fronteiras entre palavras é muito importante. Freitas *et al.* (2007) referem:

embora se assuma que a consciência das fronteiras de palavras se encontra estabilizada à entrada na escola, a verdade é que alguns comportamentos de escrita em meninos do 1º e do 2º Ciclos mostram que a consciência desta unidade pode ainda não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade palavra em contexto lectivo (p. 10).

2.2.3. Contributos de uma abordagem de articulação curricular horizontal

A inteligência não pode ser considerada unidirecional, pois é composta por um leque de múltiplas competências que se cruzam entre si. Na escola, os manuais, os horários curriculares, e outros recursos ou documentos de referência, como as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018)

que embora visem articular o currículo, estão divididas por “disciplinas”, limitam uma visão integrada do ensino. Lazarte (2000) destaca que esta divisão ou fragmentação “dificulta o compartilhamento das descobertas, métodos e conceitos entre áreas diferentes, aliena a maioria das pessoas do acesso aos conhecimentos desenvolvidos, faz com que o desenvolvimento fragmentário do conhecimento possa levar a resultados contraditórios nas diferentes áreas (...)” (p. 48). Para Leite e Relvas (s.d.), a

estrutura curricular disciplinar que a organização escolar construiu há cerca de dois séculos e na qual todos nós fomos formados, como alunos e como professores (...) formata o espaço, o tempo, os conteúdos e as próprias estratégias de ensino numa lógica fragmentada (p. 23).

Segundo Roldão e Almeida (2020), “as disciplinas são elementos de uma quadrícula organizativa (...). São, em termos estritamente organizativos, áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente” (p. 42).

No ensino é fundamental considerar que os discentes possuem várias capacidades, e que, por diversos fatores, alguns apresentam maior afinidade, interesse e aptidão por determinadas tarefas, temas ou assuntos, beneficiando, assim, de determinadas metodologias, enquanto outros apresentam preferências distintas. Gardner, psicólogo, estudou as *inteligências múltiplas* e identificou cerca de sete, mas reconheceu que existem muitas outras, e que estas não são estanques, e dependem umas das outras. Segundo o autor, “uma consideração séria da ampla variedade de inteligências humanas conduz a uma (...) educação centrada no indivíduo” (2012, p. 6).

Ao analisar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, torna-se evidente a importância de considerar os alunos como indivíduos únicos, dotados de diferentes características, capacidades e competências. “As áreas de competências são complementares (...) [e] em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas [que] pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas (...)” (Martins *et al.*, 2017, p. 19). Torna-se, assim, fulcral desenvolver-se um trabalho rico em termos metodológicos, abrangendo diferentes estratégias, que permitam uma educação mais centrada no aluno. De acordo com Gardner (2012), reconhecer e estimular as diversas inteligências, bem como combinações de inteligências, permite que os indivíduos se preparem melhor para resolver os desafios com que se deparam no dia a dia.

Destarte, torna-se relevante definir articulação curricular, na qual se sustentou o contributo. Assim sendo, segundo a Direção-Geral de Educação (DGE, 2023), a articulação curricular é “a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global” (par. 4). Segundo Leite e Relvas (s.d.), “um processo curricular articulado não é fácil de planear e de implementar e deve ser cuidadosamente refletido antes, durante e depois da sua realização” (p. 18).

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Nesta secção é realizada uma breve caracterização do contexto, bem como referidos os procedimentos de amostragem utilizados, as opções metodológicas, nomeadamente, a descrição da natureza do estudo, os métodos utilizados, as técnicas de recolha e análise de dados e seus respetivos instrumentos. Apresentando-se, ainda, o *design* do estudo e plano de ação. São, ainda, descritos os princípios éticos tidos em consideração durante todo o processo de investigação.

3.1. Breve caracterização do contexto e apresentação da amostra

A presente investigação foi desenvolvida numa escola de ensino público do concelho de Lisboa, com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, constituída por 17 alunos, 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Entre estes 17 alunos, 9 eram estrangeiros. Apesar disso, apenas 5 alunos beneficiavam da oferta da disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM), que era lecionado por outra Professora. Destes 5 alunos, 2 não compreendiam o Português, os restantes 3 compreendiam um pouco.

Toda a turma foi considerada participante do estudo, que não se foca em casos particulares, mas, sim, na generalidade da turma. Importa referir que a Professora Cooperante também foi considerada parte da turma e participante do estudo.

Foi a partir da observação direta e da primeira entrevista à Professora Cooperante que foram identificadas as fragilidades da turma e que se delineou o tema do estudo.

O comportamento adequado à sala de aula era algo transversal à grande maioria dos alunos, evidenciando-se fragilidades ao nível da cooperação entre pares e da comunicação, expressividade, projeção e articulação das palavras.

Foram realizadas entrevistas à Professora Cooperante (cf. Anexos O e AB) e aos alunos foi pedido o preenchimento de um questionário (cf. Anexo AA), tendo sido, antes do início da intervenção, realizado um pedido de consentimento às famílias para participação de cada aluno no estudo (cf. Anexo AD). Todos os intervenientes deram autorização para que o seu educando participasse no estudo. Contudo, não se considerou as respostas ao questionário de dois alunos, porque estes não compreendiam o Português.

Apesar de não se ter solicitado um consentimento escrito aos alunos (algo que se deveria ter feito, mas que só se pensou posteriormente), os mesmos foram informados que se iriam desenvolver dois estudos (o meu e o da minha colega estagiária) e que a participação de todos os alunos era muito importante para nós, estagiárias. Dessa forma, pediu-se aos Encarregados

de Educação/ pais/mães/ famílias autorização para saber se os alunos poderiam, ou não, participar nos mesmos. Nenhum Encarregado de Educação se opôs a que o seu educando participasse no estudo. Assim, pediu-se, numa reunião de Encarregados de Educação, para que os mesmos permitissem a participação dos seus Educandos no estudo. Àqueles que não foi possível entregar o consentimento, por não terem ido à reunião, solicitou-se, posteriormente, aos alunos que levassem o documento referido e o trouxessem preenchido e assinado pelo seu Encarregado de Educação.

3.2. Opções metodológicas

3.2.1 Natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados

Para desenvolver esta investigação, foram, previamente, delineadas as estratégias de ação apresentadas anteriormente, no capítulo *Apresentação do Estudo*. Estas estratégias e as planificações de atividades elaboradas foram previamente apresentadas à Professora Cooperante e sofreram alterações, de modo a conter as sugestões de melhoria dadas pela Professora da turma. Além disso, também se integraram contributos das Professoras Orientadoras deste Relatório Final.

As planificações de atividades elaboradas no âmbito do estudo tiveram por base as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) de *Teatro* e *Português* e as características do contexto específico em que foi desenvolvido o estudo.

Quanto à primeira área mencionada, *Teatro*, foram identificados os domínios, conteúdos e conceitos a desenvolver na investigação. Relativamente ao domínio *Apropriação e Reflexão*, trabalharam-se os conteúdos e conceitos de *voz* (altura, ritmo, intensidade) e *corpo* (postura, gestos, expressões faciais); no domínio *Experimentação e Criação* abordaram-se os conteúdos e conceitos de *corpo*, *criação de personagens*, *voz* (respiração, articulação, dicção e projeção), *adereços*, *formas animadas*, *real e fictício*, *exploração do espaço*, *progressão da ação* e *formas de entrada e de saída*.

Quanto à segunda área mencionada, *Português*, também foram identificados os domínios, conteúdos e conceitos a desenvolver na investigação. Relativamente ao domínio *Oralidade*, trabalharam-se os conteúdos e conceitos de *expressão: comunicação* (falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; ritmo; formular perguntas, pedidos e respostas a questões), planeamento e produção de *textos*, reconto de *histórias* e *dramatizações*. No domínio *Leitura*, trabalharam-se os conteúdos e conceitos de *géneros e tipologias textuais*

(texto narrativo, texto informativo, trava-línguas, lengalengas, carta), *leitura* (articulação, entoação, velocidade), *recriação de textos* em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal). No domínio *Escrita*, trabalharam-se os conteúdos e conceitos de *segmentação de frases em palavras, escrita correta de palavras, escrita de textos de diferentes géneros e tipologias textuais, ponto final, vírgula, revisão de texto*. No domínio *Educação Literária* abordaram-se os conteúdos e conceitos de *trava-línguas e lengalengas*.

Com base na identificação das fragilidades (ao nível da comunicação, expressividade, articulação e projeção vocal), no estudo optou-se pela abordagem metodológica qualitativa ou interpretativa. A perspetiva qualitativa tem inerente alguma subjetividade, pois está dependente das interpretações dos sujeitos. Segundo Coutinho (2011), “na investigação de tipo interpretativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma actividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade” (p. 287). Os objetivos de um estudo qualitativo são o desenvolvimento de conceitos e, ainda, a descrição de realidades, que permitem a compreensão de determinado aspeto.

O método é indutivo e tem significado para o contexto específico em que foi desenvolvido, mas pode ser reproduzido e adaptado para casos semelhantes. Contudo, os resultados do estudo são particulares do próprio objeto em estudo, podendo noutros estudos obter-se outros resultados ou resultados semelhantes.

Quanto às técnicas de recolha de dados, foram realizadas duas entrevistas à PC (uma no início da intervenção e, a outra, no fim) e um questionário aos alunos, tendo a observação direta sido apoiada por notas de campo e grelhas de observação, assumindo um papel central no estudo desenvolvido. À exceção da entrevista inicial realizada à PC, todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados são apresentados e analisados no capítulo *Resultados*.

A entrevista inicial à PC permitiu compreender o contexto, as suas fragilidades, e delinear o trabalho (cf. Anexo O). Já a entrevista final à PC (cf. Anexo AB) teve como objetivo conhecer a perceção da Professora acerca do contributo do desenvolvimento do estudo para o contexto, relativamente à evolução dos alunos e aprendizagens alcançadas, bem como no que diz respeito à motivação e gosto da turma face ao trabalho desenvolvido. Ambas as entrevistas foram semiestruturadas, seguindo um conjunto de questões-guia, tendo sido exploradas consoante o discurso da entrevistada, no decorrer das entrevistas.

O questionário realizado aos alunos (cf. Anexo AA), visou refletir sobre a perceção dos mesmos relativamente aos conhecimentos e motivações que estes adquiriram ao longo do tempo

de intervenção e implementação do estudo, permitindo assim recolher algumas evidências sobre o contributo da articulação curricular entre as áreas do *Teatro* e do *Português*. Assim, foram recolhidos e analisados dados a partir de um questionário centrado nas *Atividades Teatrais e Linguísticas* propostas no âmbito do estudo, ou seja, aquelas que de alguma forma envolveram as áreas do *Teatro* e do *Português*, promovendo a aprendizagem.

Este questionário foi administrado à turma no fim do período de estágio, tendo sido estruturado em dois tipos de questões. Quanto às primeiras, de resposta fechada, os alunos avaliaram um conjunto de 10 atividades (ou sequências de atividades), uma a uma, numa escala de 4 parâmetros. Avaliaram o gosto pelas atividades e, posteriormente, avaliaram a aprendizagem percebida. Assim sendo, para avaliar o gosto, o primeiro parâmetro da escala correspondia a *não gostei*, o segundo a *gostei um pouco*, o terceiro a *gostei* e o último a *gostei muito*. Já no que diz respeito à aprendizagem percebida, os alunos avaliaram cada atividade (ou sequência) com um dos seguintes parâmetros: o primeiro da escala correspondia a *não aprendi*, o segundo a *aprendi um pouco*, o terceiro a *aprendi* e o quarto e último parâmetro a *aprendi muito*. Já as últimas questões eram de resposta mista (fechada e aberta), em que os alunos identificaram a atividade de que gostaram mais e justificaram, realizando o mesmo para a de que gostaram menos, aquela em que aprenderam mais e aquela em que aprenderam menos.

As 10 atividades (ou sequências de atividades) (cf. tabela 3), avaliadas pelos alunos nos questionários foram desenvolvidas ao longo das semanas de estágio de intervenção de acordo com o plano de ação.

Tabela 3

Atividades planeadas

Atividade 1	<i>Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.</i>
Atividade 2	<i>Escrita da carta.</i>
Atividade 3	<i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador.</i>
Atividade 4	<i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim.</i>
Atividade 5	<i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.</i>
Atividade 6	<i>Aprendizagem de trava-línguas.</i>
Atividade 7	<i>Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização.</i>
Atividade 8	<i>Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história.</i>
Atividade 9	<i>Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história.</i>
Atividade 10	<i>Leitura dramatizada de lengalengas.</i>

Nota. Tabela elaborada pela autora do Relatório Final.

No decorrer da implementação das *Atividades* foi crucial promover o contacto com livros e textos fomentando a motivação para a leitura. Para tal, implementaram-se estratégias diversificadas, como a leitura em voz alta por mim, estagiária, como modelo, também se incentivou à leitura autónoma ou em parcerias, através de um passaporte do leitor¹¹ e guiões de leitura.

Relativamente às técnicas de observação direta, utilizaram-se como instrumentos de recolha de dados as notas de campo e as grelhas de observação direta, que foram utilizados ao longo de todo o estágio, com o intuito de recolher dados sobre todos os momentos.

A análise dos resultados foi qualitativa e descritiva e procurou significados nas respostas e dados recolhidos. Estes foram organizados de forma a evidenciar os dados obtidos com a aplicação das várias técnicas e instrumentos, cruzando-se a informação dos mesmos num processo de triangulação dos dados. Tal processo foi indispensável para dar validade aos resultados. A investigação qualitativa tem a desvantagem de ser pouco clara ou subjetiva, sendo que a utilização de instrumentos, nomeadamente, o questionário, a entrevista, as notas de campo e as grelhas de observação direta, contribuiu para a obtenção de dados mais fiáveis.

3.2.2 Design do estudo e plano de ação

O *design* do presente estudo seguiu algumas diretrizes de uma metodologia de investigação-ação, dado que se articulou a prática pedagógica com a investigação e teve o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Na investigação-ação, analisa-se e adapta-se a prática, investiga-se e age-se. Podemos entender isso através do texto de Coutinho (2009), que questiona “investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo?” (p. 356). Assim, na investigação-ação, existe uma constante articulação entre a investigação e a prática. Esta metodologia valoriza a prática, mas reconhece que “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão” (Coutinho, 2009, p. 358). Permite ao Professor “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua ação educativa, encontrar soluções para os eventuais

¹¹ A atividade consistiu na leitura de livros pelos alunos (individualmente ou em pares) e preenchimento do passaporte do leitor, bem como de um guião de leitura. Este passaporte foi elaborado por nós, estagiárias. Em cada página do passaporte constava a imagem de capas de livros diversificados, também havia páginas do passaporte sem a imagem das capas de livros, para que os alunos pudessem escolher outros livros.

problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho, 2009, p. 358).

O plano de ação (cf. tabela 4) contempla a sequência de todas as atividades, tendo sido flexível, progressivo e manteve-se em constante adaptação. Neste plano de ação, delineou-se um conjunto de 10 *Atividades Teatrais e Linguísticas* (ou sequências de atividades), as quais foram previamente planejadas de modo articulado, tendo como base as estratégias de ação definidas para os três objetivos específicos, associadas ao objetivo geral e à problemática do estudo (cf. capítulo *Apresentação do estudo*).

Pretendeu-se criar uma articulação curricular entre as áreas do *Teatro* e do *Português*. De acordo com as estratégias de ação apresentadas no capítulo *Apresentação do estudo*, a sequência de *Atividades Teatrais e Linguísticas* visou promover a leitura, a articulação e projeção da voz, a escrita, a comunicação, expressão oral e corporal, a criatividade, a memória e a concentração e motivar os alunos para a aprendizagem. As *Atividades* foram elaboradas tendo por base as estratégias de ação.

Tendo em conta as características do grupo e o que fazia mais sentido em cada momento, todas as *Atividades* foram, sempre que necessário, adaptadas. Além disso, no decorrer das semanas de intervenção foram surgindo ideias de *Atividades*, tendo sido descritas nas planificações e concretizadas com o grupo. Durante este processo, ouviram-se sugestões das Professoras Orientadoras e da Professora Cooperante. Deste modo, todas as atividades foram repensadas e apenas se implementaram aquelas que faziam sentido para o grupo em questão.

Tabela 4

Plano de ação: atividades implementadas ao longo do estudo

Planeamento de Atividades	Atividades implementadas	Recursos	Data de implementação
<i>Atividade 1- Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.</i>	<i>Desaparecimento dos desenhos;</i> <i>Leitura de uma carta;</i> <i>Escuta da história.</i>	Desenhos elaborados pelos alunos. Encomenda com o livro <i>O dia em que os lápis desistiram</i> de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014. Carta.	05/05/2025
<i>Atividade 2 - Escrita da carta.</i>	<i>Estrutura da carta;</i> <i>Escrita da carta.</i>	Ficha “estrutura da carta” e exemplo de carta.	09/05/2025 12/05/2025
<i>Atividade 3 - Visita ao Jardim do interpretando o papel de investigador</i>	<i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador.</i>	Guião da visita de estudo ao Jardim Cartazes informativos	15/05/2025

<i>Atividade 4 - Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim do ,,</i>	<i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim.</i>	Cartazes informativos	
<i>Atividade 5 - Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor</i>	<i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.</i>	Livros variados Passaporte de leitor Guião de leitura	26/05 2025
<i>Atividade 6 - Aprendizagem de trava-línguas</i>	<i>Aprendizagem de trava-línguas.</i>	Trava-línguas sem espaços Trava-línguas com espaços	29/05/2025
<i>Atividade 7 - Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização</i>	<i>Mostra do animalário;</i> <i>Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos do animalário;</i> <i>Dramatização da história.</i>	Livro: <i>O animalário universal do Professor Revillod</i> de Miguel Murugarren e Javier Sáez Castán	27/05/2025
		Marionetas de vara elaboradas pelos alunos	02/06/2025
			03/06/2025
<i>Atividade 8 - Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história</i>	<i>Dramatização de uma história sem palavras;</i> <i>Escrita da história;</i>	Ficha de trabalho de texto: A colher	27/05/2025
			30/05/2025
<i>Atividade 9 - Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história</i>	<i>Reescrita da história.</i>		04/06/2025
<i>Atividade 10 - Leitura dramatizada de lengalengas</i>	<i>Aprendizagem de lengalengas.</i>	Lengalengas	04/05/2025
<i>Avaliação das atividades pelos alunos</i>	<i>Implementação de um questionário sobre as atividades implementadas.</i>	Questionário sobre as atividades implementadas	06/06/2025

Nota. Tabela elaborada pela autora do Relatório Final.

A implementação das *Atividades* teve a duração de 5 semanas e era realizada uma reunião semanal com a PC sobre as mesmas. Na última semana, aplicou-se o questionário aos alunos e a entrevista final à PC. Destarte, o plano de ação sofreu ajustes em função do que fazia sentido para a turma.

3.2.3 Princípios éticos

No decorrer da investigação foram considerados e respeitados os princípios éticos definidos na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020) e os princípios gerais e normas de conduta do código de conduta ética na investigação do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED, 2018).

Assim sendo, quanto ao princípio *consentimento informado*, os participantes foram esclarecidos sobre a natureza do estudo e foi-lhes pedida a sua participação. No que concerne ao princípio ético *confidencialidade e privacidade*, foi assegurado o anonimato, preservando os dados pessoais em todo o processo. Relativamente à *divulgação da informação* todos os participantes foram informados de que este estudo iria ser importante para a comunidade científica.

Os consentimentos para a participação dos alunos no estudo foram assinados pelos representantes legais (Encarregados/as de Educação), de acordo com a norma de conduta, *consentimento e segurança dos participantes*, do código de conduta ética na investigação (CIED, 2018).

Procurou-se, assim, proporcionar “um ambiente de respeito mútuo e de sã convivência entre todos os envolvidos” (SPCE, 2020, p. 12)

De modo a seguir estes princípios éticos procurou-se construir instrumentos que foram utilizados para que conferissem credibilidade ao estudo e que respondessem positivamente ao cumprimento dos princípios éticos.

4. RESULTADOS

| | | | |

No presente capítulo apresentam-se os resultados do estudo, que vão permitir responder à problemática (*Contributos de uma abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português*), objetivo geral (*Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos*) e objetivos específicos: ((1) *Aferir o contributo de Atividades Teatrais para o desenvolvimento de competências linguísticas*; (2) *Aferir o Contributo de Atividades Linguísticas para o desenvolvimento de competências do Teatro*; e (3) *Compreender formas de articulação curricular entre o Teatro e o Português potenciadoras da aprendizagem*) e, ainda, à questão de investigação definida (*Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*).

Este capítulo está dividido em quatro partes, a primeira destinada à análise dos resultados do questionário, a segunda é destinada à análise da entrevista realizada à PC, a terceira à análise dos instrumentos de avaliação: notas de campo e grelhas de observação direta e, por fim, a quarta à triangulação dos dados.

4.1. Análise dos resultados do questionário

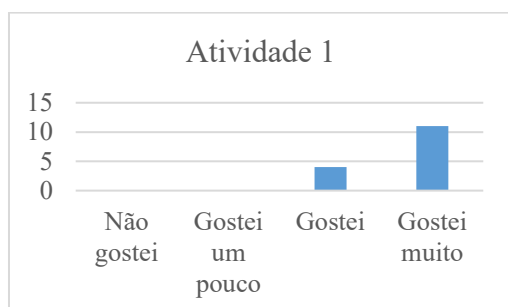
Como referido no capítulo da *Metodologia*, de forma a conseguir algumas evidências sobre o contributo da articulação curricular entre as áreas do *Teatro* e do *Português*, foi realizado um questionário aos alunos de modo a avaliar o grau de satisfação e aprendizagem relativamente às 10 atividades implementadas (cf. Anexo AA). Importa referir que o questionário foi aplicado a 15 alunos, sendo que a turma era composta por 17, uma vez que, como referido anteriormente, dois alunos não tinham o Português como língua materna e não compreendiam o questionário.

Na Figura 3, é possível observar as respostas que os alunos deram à primeira questão fechada do questionário à primeira atividade, *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*, e avaliar o nível de satisfação da atividade: a maioria (11 alunos) considerou o parâmetro *gostei muito*; os restantes (4 alunos) responderam *gostei*. Estes dados permitem constatar que o nível de motivação dos alunos foi muito positivo. É de salvaguardar que, apesar destes resultados tão satisfatórios ao nível do gosto pelas atividades, os alunos deram respostas um pouco diferentes no que concerne à avaliação das suas aprendizagens (apesar de os

resultados se manterem bastante positivos). Assim, 6 alunos consideraram que *aprendi muito*, 7 *aprendi* e 2 *aprendi um pouco*, nenhum aluno considerou *não aprendi* (ver Figura 4).

Figura 3

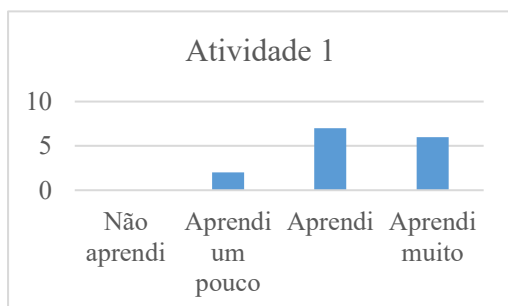
Nível de satisfação dos alunos face à primeira atividade: Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 4

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à primeira atividade: Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.

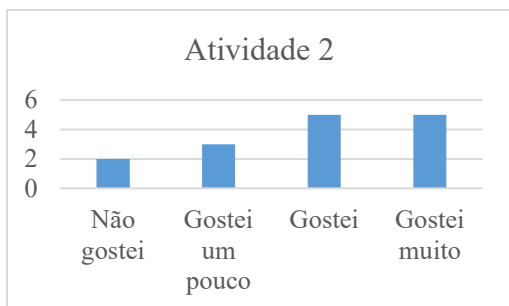


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente à segunda atividade, *Escrita da carta*, os resultados foram satisfatórios. Na Figura 5 é possível verificar que a maioria dos alunos respondeu *gostei* ou *gostei muito* (5 alunos – *gostei*; 5 alunos – *gostei muito*; perfazendo um total de 10 alunos). No entanto, um terço dos alunos (5 alunos) respondeu *gostei um pouco* (3 alunos) ou *não gostei* (2 alunos). Relativamente à avaliação das aprendizagens sentidas, possível de analisar através do gráfico da Figura 6, a moda foi *aprendi muito* (6 alunos). Não obstante, 4 alunos afirmaram *não aprendi*. Para mais, 2 alunos consideraram *aprendi um pouco* e 3 *aprendi*.

Figura 5

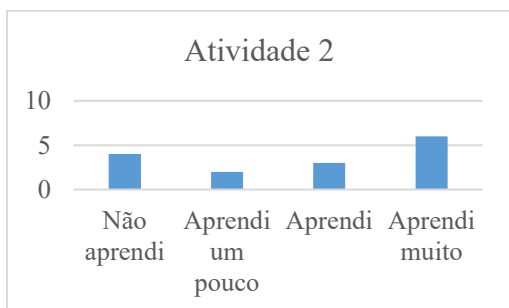
Nível de satisfação dos alunos face à segunda atividade: Escrita da carta.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 6

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à segunda atividade: Escrita da carta.

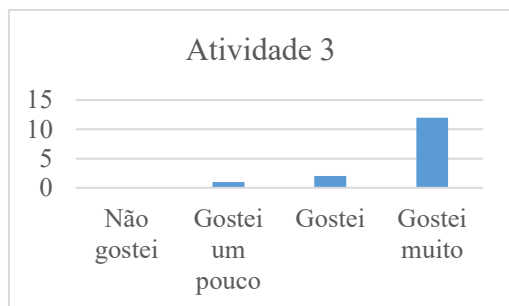


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

No que concerne à terceira atividade, *Visita ao jardim, interpretando o papel de investigador*, o nível de satisfação da turma foi maioritariamente *gostei muito* (12 alunos em 15), sendo que esta atividade foi uma das mais apreciadas pela turma, 2 alunos responderam *gostei* e apenas um *gostei um pouco* (ver Figura 7). Os resultados quanto ao nível de aprendizagem não variaram muito, mas, ainda assim, foram mais satisfatórios, tal como é possível verificar na Figura 8. Deste modo, 12 alunos consideraram *aprendi muito* e 3 *aprendi*, nenhum aluno considerou *não aprendi* nem *aprendi um pouco*.

Figura 7

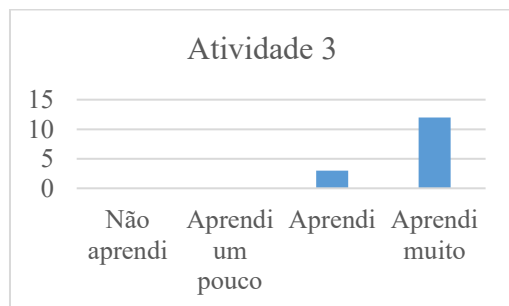
Nível de satisfação dos alunos face à terceira atividade: Visita ao jardim, interpretando o papel de investigador.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 8

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à terceira atividade: Visita ao jardim, interpretando o papel de investigador.

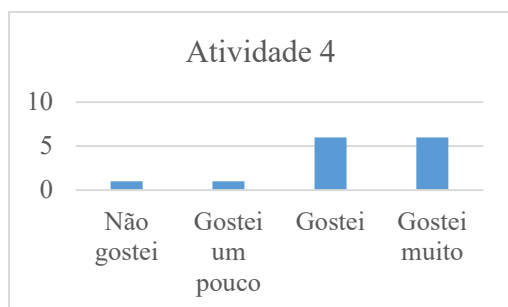


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Quanto à quarta atividade, *Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do jardim*, no que respeita ao gosto pela atividade, há um aluno que respondeu *não gostei* e *gostei muito*, ou seja, deu duas respostas opostas à mesma questão, pelo que não se considerou a opinião deste aluno no gráfico da Figura 9, 6 alunos responderam *gostei muito* e outros 6 *gostei*, 1 aluno afirmou *gostei um pouco* e outro *não gostei*. Relativamente à consideração dos alunos face à sua aprendizagem nesta atividade, tal como é possível verificar na Figura 10, a maioria considerou *aprendi muito* (8 alunos), mas as respostas foram heterogéneas, tendo 3 alunos considerado *aprendi*, 1 aluno *aprendi um pouco* e 3 relataram *não aprendi*.

Figura 9

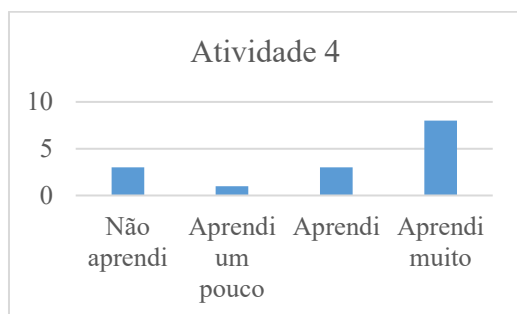
Nível de satisfação dos alunos face à quarta atividade: Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do jardim.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 10

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à quarta atividade: Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do jardim.

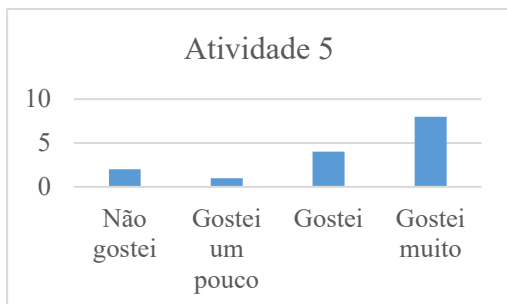


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente à quinta atividade, *Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*, é notório, através da análise do gráfico da Figura 11 e do gráfico da Figura 12, verifica-se que, apesar de 8 alunos terem considerado *gostei muito* (moda quanto ao nível de satisfação) e 4 *gostei*, houve uma quantidade significativa de alunos que responderam *não aprendi* com a atividade (4 alunos) e 1 aluno considerou *aprendi um pouco*. Contudo, a moda quanto à avaliação face à aprendizagem sentida é de *aprendi*, com 6 alunos. Houve, ainda, 4 alunos que consideraram *aprendi muito*.

Figura 11

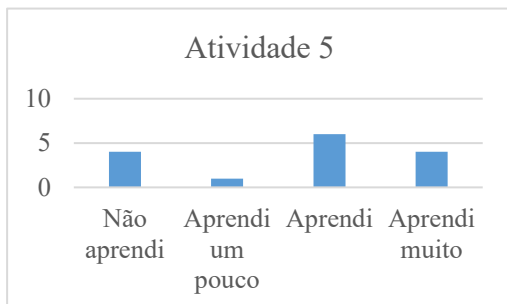
Nível de satisfação dos alunos face à quinta atividade: Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 12

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à quinta atividade: Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.

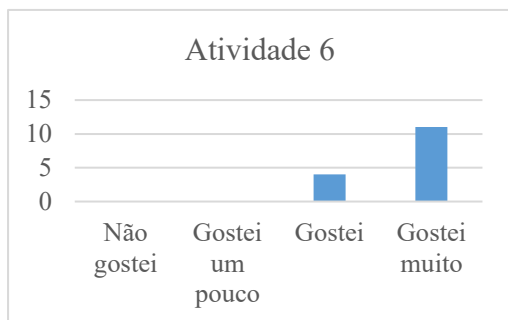


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

No que diz respeito à sexta atividade, *Aprendizagem de trava-línguas*, é perceptível que o nível de satisfação é bastante elevado (11 alunos avaliaram a atividade com *gostei muito* e 4 alunos relataram *gostei*), ou seja, os alunos gostaram bastante da atividade da aprendizagem dos trava-línguas (ver Figura 13). Ademais, a moda quanto à avaliação da aprendizagem sentida por parte dos alunos é *aprendi muito* (8 alunos) (ver Figura 14). Assim, a implementação desta atividade foi bastante positiva (tanto para o nível de motivação dos alunos e entusiasmo face à mesma quanto para a aprendizagem sentida pelos mesmos). Ademais, 6 relataram *aprendi* e apenas 1 dos alunos referiu *aprendi um pouco*.

Figura 13

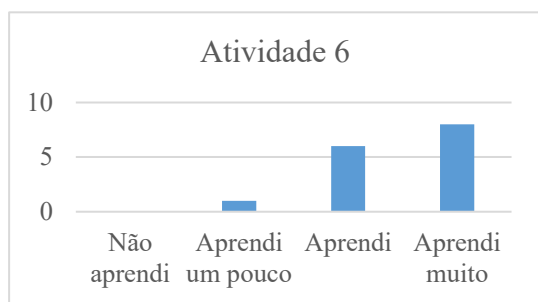
Nível de satisfação dos alunos face à sexta atividade: Aprendizagem de trava-línguas.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 14

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à sexta atividade: Aprendizagem de trava-línguas.

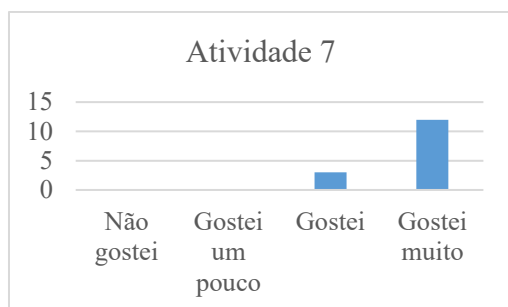


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Quanto à sétima atividade, *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*, a maioria da turma respondeu *gostei muito* (12 alunos); 3 alunos selecionaram *gostei* no questionário, o que se retrata numa avaliação positiva. Nenhum aluno indicou insatisfação, ou seja, ninguém respondeu *gostei um pouco* ou *não gostei* (cf. Figura 15). Assim, a sétima atividade foi bem recebida pela turma. Relativamente à avaliação da aprendizagem pelos discentes nesta atividade, a maioria dos alunos indicou que aprendeu: 6 responderam *aprendi* e 7 *aprendi muito*. Apenas 2 alunos indicaram *não aprendi*. Nenhuma criança indicou *aprendi um pouco* (cf. Figura 16).

Figura 15

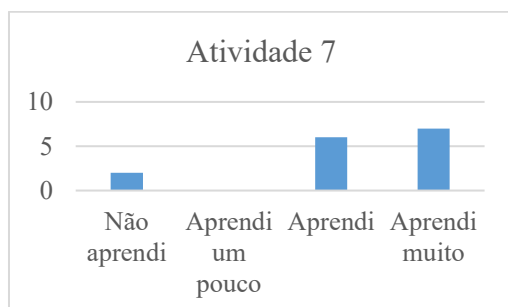
Nível de satisfação dos alunos face à sétima atividade: Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 16

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à sétima atividade: Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização.

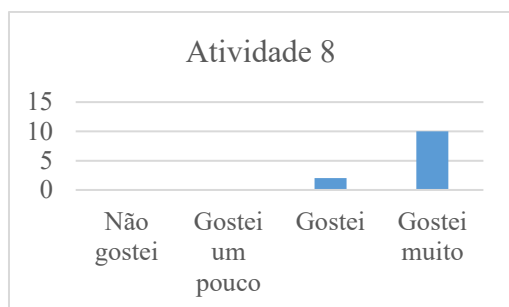


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

A oitava atividade, *Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*, foi bem recebida. Apenas 12 alunos responderam a estas questões e não 15, como se verificou nas restantes perguntas, devido ao facto de 3 alunos não estarem presentes quando decorreu a atividade. Dos 12 alunos nenhum explicitou *não gostei* ou *gostei um pouco*. A maioria dos inquiridos (10 alunos) respondeu *gostei muito* e apenas 2 alunos indicaram *gostei* (cf. Figura 17). A perceção quanto à aprendizagem foi positiva, mas não tão unânime, ou seja, 10 alunos indicaram *aprendi* (7 alunos) ou *aprendi muito* (3 alunos). Contudo, outros 2 referiram *não aprendi* (cf. Figura 18).

Figura 17

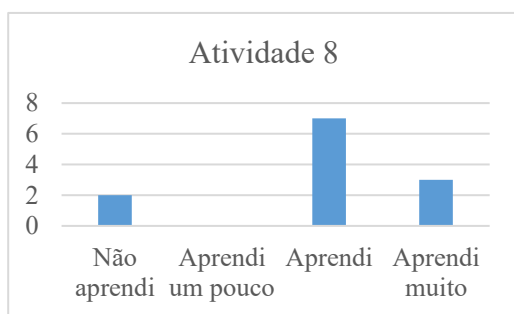
Nível de satisfação dos alunos face à oitava atividade: Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história.



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 18

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à oitava atividade: Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história.

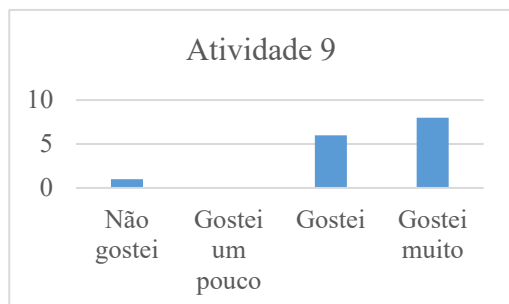


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Em relação à nona atividade, *Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história*, 8 alunos afirmaram *gostei muito*; 6 responderam *gostei* e, apenas, 1 referiu *não gostei*, nenhum aluno indicou *gostei um pouco* (cf. Figura 19). Quanto à perceção relativa ao grau de aprendizagem, o maior número de respostas concentra-se no *aprendi* (7 alunos); 4 alunos consideraram *aprendi muito*. Contudo, 2 afirmaram que *não aprendi* e 1 referiu *aprendi um pouco* (cf. Figura 20).

Figura 19

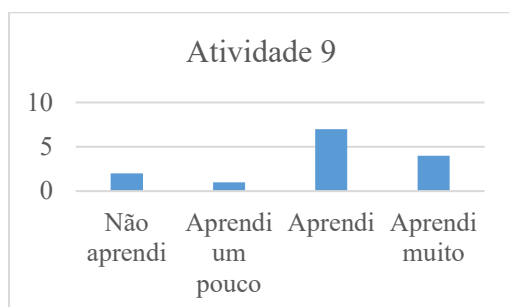
Nível de satisfação dos alunos face à nona atividade: Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 20

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à nona atividade: Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história

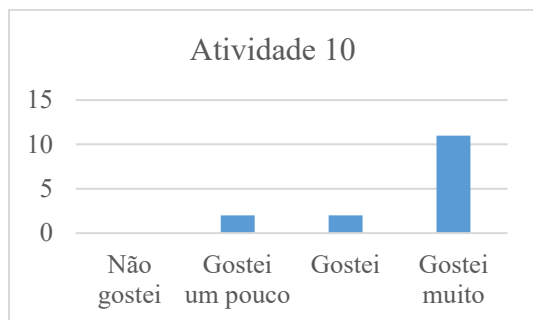


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

No tocante à décima atividade, *Leitura dramatizada de lengalengas*, 11 alunos indicaram *gostei muito* e 2 alunos indicaram *gostei*, o que demonstra uma avaliação muito positiva. Apenas 2 referiram *gostei um pouco*. Ninguém respondeu *não gostei* (cf. Figura 21). Quanto à apreciação feita pelos discentes face ao grau de aprendizagem, a moda das respostas dividiu-se entre *aprendi* e *aprendi muito*, ambas com 6, o que demonstra que os alunos consideraram ter tido sucesso na aprendizagem. Apesar disso, houve 3 respostas na opção *aprendi um pouco* (cf. Figura 22). Ninguém referiu *não aprendi*. Esta atividade obteve muito bons resultados tanto a nível da satisfação quanto da aprendizagem sentida, dado que quase todos os alunos gostaram muito e muitos reconheceram que aprenderam ou aprenderam muito.

Figura 21

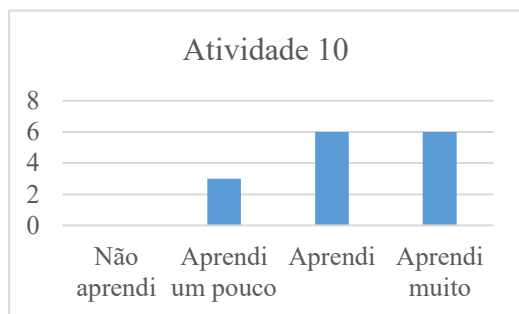
Nível de satisfação dos alunos face à décima atividade: *Leitura dramatizada de lengalengas*



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Figura 22

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos face à décima atividade: *Leitura dramatizada de lengalengas*



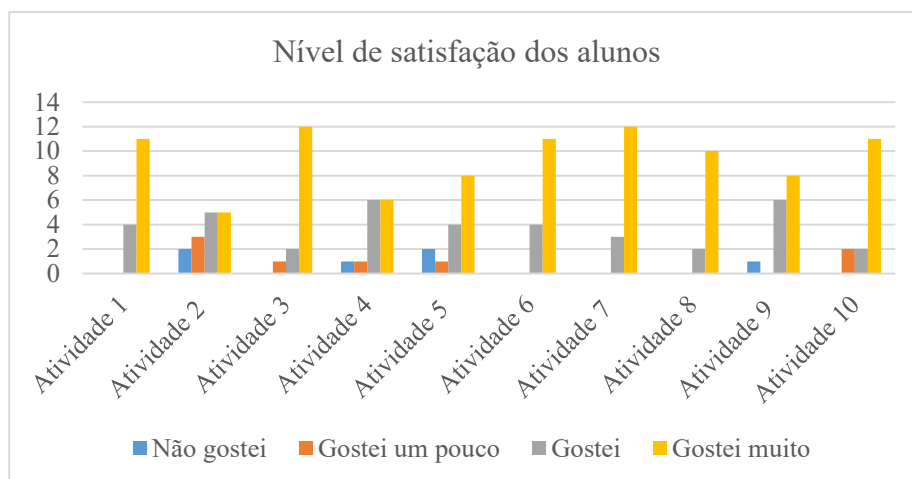
Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Analisando a Figura 23, que demonstra o nível de satisfação dos alunos relativamente às 10 atividades (ou sequências), verificou-se que a maioria dos alunos gostou muito das atividades no geral. Esta avaliação positiva sobressai nas atividades 1, 3, 6, 7 e 10 (1 – *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*; 3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*; 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*; 7 – *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*; e 10 – *Leitura dramatizada de lengalengas*), em que 11 a 12 alunos avaliaram as atividades com *gostei muito*. Poucos alunos afirmaram que não gostaram das atividades, sendo que as atividades 1, 3, 6, 7, 8 e 10 (1 – *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*; 3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*; 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*; 7 – *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*; 8 –

Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história; e 10 – Leitura dramatizada de lengalengas) não tiveram avaliações nesse sentido. Contudo, nas atividades 2, 4, 5 e 9 (2 – *Escrita da carta*; 4 – *Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*; 5 – *Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*; 9 – *Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história*), houve valores que demonstraram que uma minoria (cerca de 1 ou 2 alunos) não gostaram das atividades. A opção *gostei* é visível em todas as atividades, ainda assim com menor frequência absoluta em comparação com a opção *gostei muito*. Assim, é notório que as atividades foram do agrado dos alunos, sendo que houve uma predominância do nível de satisfação mais alto (*gostei muito*).

Figura 23

Nível de satisfação dos alunos – comparação entre todas as atividades



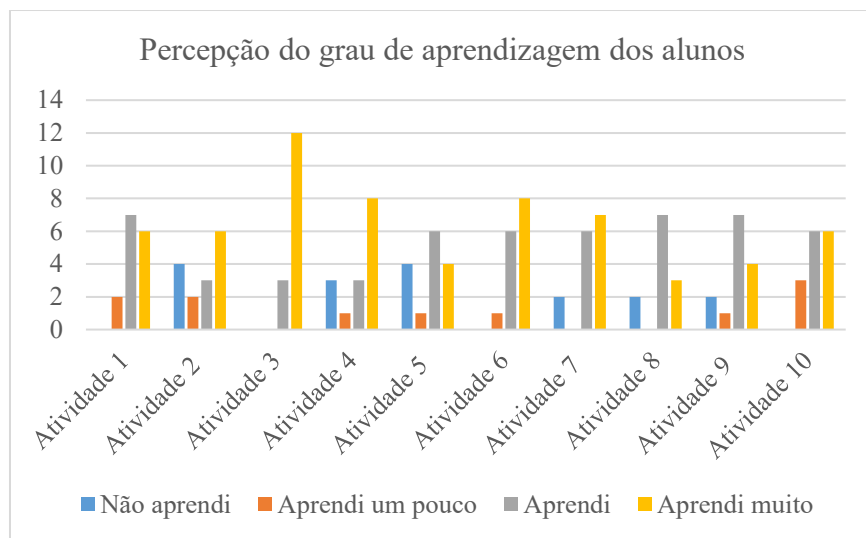
Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Analisando a Figura 24, que demonstra a avaliação da aprendizagem por parte dos alunos na comparação entre as 10 atividades, é possível constatar que existe uma maior distribuição das respostas comparativamente ao gráfico da Figura 23. A atividade 3 (*Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*) destaca-se no nível *aprendi muito*, com 12 respostas neste parâmetro e, seguidamente, as atividades 4 e 6 (4 – *Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*; e 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*) com 8 respostas nesse mesmo nível. A moda das respostas recai para *aprendi* nas atividades 1, 5, 7, 8 e 9 (1 – *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*; 5 – *Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*; 7 – *Dramatização de uma história sem palavras*

e escrita da história; e 9 – Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história), demonstrando assim que a maioria dos alunos sentiram que aprenderam, mas não no grau máximo. As respostas *não aprendi* e *aprendi um pouco* surgem de forma mais subtil, sendo que variam entre 0 e 4 alunos a dar essa avaliação.

Figura 24

Avaliação da aprendizagem por parte dos alunos - comparação entre todas as atividades



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Concluindo, é perceptível que os alunos ficaram muito satisfeitos com as atividades e que a perceção da sua aprendizagem não foi tão elevada quanto o gosto. Assim, a satisfação foi maioritariamente muito alta, sendo que a perceção face a aprendizagem não a acompanhou ao mesmo nível, sendo que houve atividades de que os alunos gostaram muito, mas que não sentiram que tivessem aprendido muito, como por exemplo nas atividades 1 e 8 (1 – *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014; e 8 – Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*). Esta avaliação permitiu refletir sobre o facto de que as atividades podem ter sido divertidas e motivadoras, mas que para os alunos isso não tenha sido sinónimo de aprendizagem.

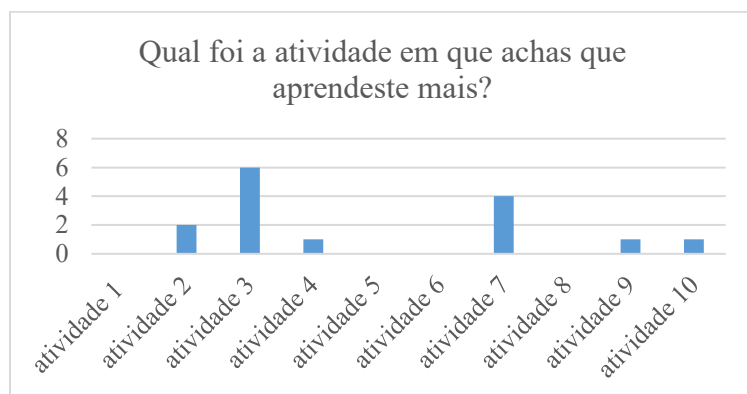
A última página do questionário continha quatro questões de resposta mista (fechada e aberta), em que os alunos assinalavam com uma cruz, respondendo às questões e ainda justificavam a sua escolha. Assim, tal como é possível verificar no Anexo AA, na primeira questão cada aluno respondia qual a atividade em que aprendeu mais, na segunda questão

aquela de que gostou mais, na terceira questão aquela em que aprendeu menos e, por fim, na quarta a atividade de que gostou menos.

Na Figura 25 consta o gráfico relativo à questão “qual foi a atividade em que achas que aprendeste mais?”. Da sua interpretação, é possível observar que a atividade 3 (3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*) foi a mais valorizada pelos alunos, tendo a sido a moda 6 respostas. Esta atividade corresponde à visita a um jardim, em que os alunos assumiram o papel de investigadores. As justificações dadas pelos alunos destacam, na sua maioria, a aprendizagem sobre as plantas, tendo havido justificações como, por exemplo, “eu aprendi sobre plantas que eu não sabia antes o nome (...)” ou “porque aprendi mais sobre plantas”. Alguns alunos deram outras justificações, como, “porque gostei de ir ao jardim” ou “porque encontrei muitas flores”. Assim, é possível constatar que esta atividade de cariz exploratório, em que houve contacto com a natureza, promoveu uma experiência positiva para os alunos. Houve também referência a outras atividades. Por exemplo, 1 aluno referiu a atividade 7 (*Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*), justificando que “aprendi mais porque eu não sei escrever muito bem”, refletindo sobre esta dificuldade e a necessidade de a trabalhar. Outro aluno apontou a atividade 2 (*Escrita da carta*), referindo “porque foi difícil e aprendi muito”. Houve ainda um aluno que apontou a atividade 4 (*Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*), dando como justificação: “porque aprendemos mais sobre plantas”; e outro a atividade 10 (*Leitura dramatizada de lengalengas*), sustentando: “porque não sabia algumas lengalengas”.

Figura 25

Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade em que achas que aprendeste mais?

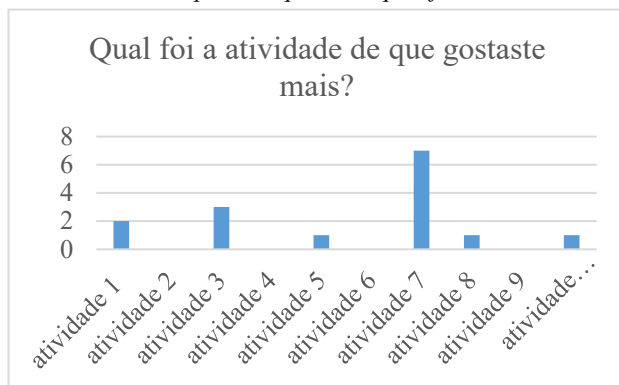


Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

O gráfico da Figura 26 mostra os dados recolhidos, através das respostas dos alunos, à questão: “qual foi a atividade de que gostaste mais?”. Neste gráfico, é possível observar que a atividade 7 (*Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*) foi, notavelmente, a mais apreciada, tendo sido a preferida de 7 alunos. A atividade 3 (*Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*) surge em segundo lugar, com 3 respostas e, seguidamente, a atividade 1 (*Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*) recebeu 2 respostas. As atividades 5, 8, e 10 (5 – *Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*; 8 – *Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*; e 10 – *Leitura dramatizada de lengalengas*) obtiveram 1 resposta cada. No entanto, as atividades 2, 4, 6 e 9 (2 – *Escrita da carta*; 4 – *Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*; 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*; e 9 – *Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história*) não foram referidas por nenhum aluno. As justificações dadas, relativamente à escolha da atividade 7 (*Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*) como a favorita, foram as seguintes: “porque fizemos fantoches”, “porque ela é divertida”, “porque eu enfeitei animais”, “porque fizemos animais misturados” ou “porque eu gosto de pintar”. As respostas revelam entusiasmo por parte dos alunos. No que diz respeito à segunda atividade mais apreciada (atividade 3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*), houve respostas como “porque foi giro e também fomos à rua” e “porque não sabia algumas plantas”. Já a atividade 1 (*Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*) recebeu como justificações: “eu gostei mais do livro dos lápis de cor”, “porque é um livro muito legal”. Quanto à justificação dada pelo aluno que preferiu a atividade 8 (*Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*), o mesmo afirma que “foi fixe, nós aprendemos a fazer Teatro sem som”.

Figura 26

Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade de que gostaste mais?



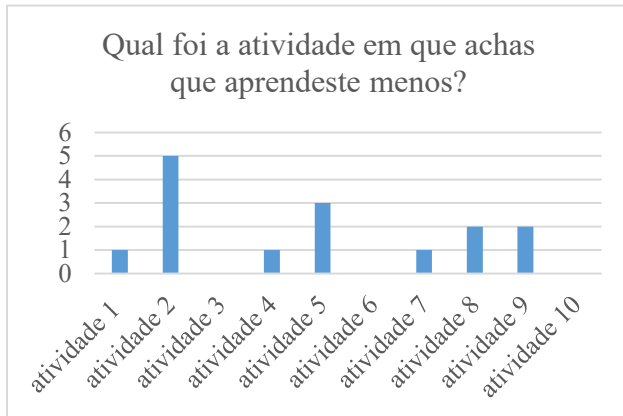
Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

O gráfico da Figura 27 é relativo à questão: “qual foi a atividade em que achas que aprendeste menos?” – e demonstra as respostas dos alunos. Analisando o gráfico é possível entender que 5 alunos apontaram a atividade 2 (*Escrita da carta*) como aquela em que sentiram que aprenderam menos (moda). Depois, em segundo lugar, destaca-se a atividade 5 (*Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*), com 3 respostas. As atividades 8 e 9 (8 – *Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*; e 9 – *Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história*) receberam 2 respostas cada uma. As atividades 1, 4 e 7 (1 – *Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*; 4 – *Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*; e 7 – *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*) foram selecionadas uma vez cada uma. Por fim, as atividades 3, 6 e 10 (3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador*; 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*; e 10 – *Leitura dramatizada de lengalengas*) não foram referidas por nenhum aluno. As justificações dadas para a escolha da atividade 2 (*Escrita da carta*) neste parâmetro passam por questões de falta de motivação, como, “ela me deu tédio”, “não aprendi tanto porque podia ter feito melhor (empenhado mais)”. Relativamente à atividade 5 (*Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*), os alunos indicaram que não aprenderam: “porque já sabia ler” ou, ainda, “porque é só um passaporte de leitura”. A justificação dada pelo aluno que considerou a atividade 1 (*Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*) como aquela em que aprendeu menos foi “porque não é divertida e nem ensina”. Houve respostas para atividades diferentes (atividade 8 e 9; 8 –

Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história; e 9 – Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história), na mesma linha: “demorou muito”, “porque demorámos muito”; e, também, para a atividade 4 (*Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*) “porque escrevo muitos [textos] na sala”.

Figura 27

Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade em que achas que aprendeste menos?



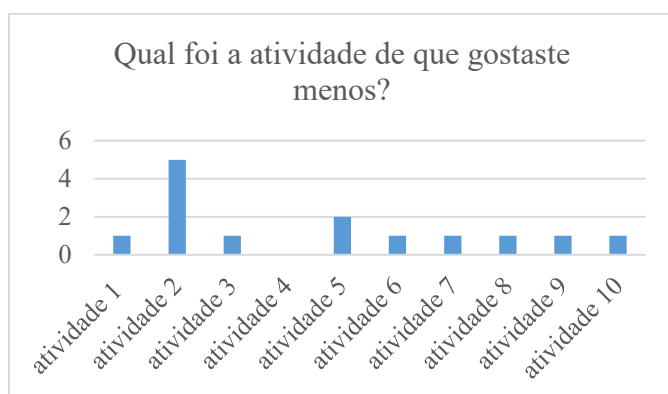
Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

O gráfico da Figura 28 mostra as respostas dos alunos relativamente à questão: “qual foi a atividade de que gostaste menos?”. É possível constatar que a atividade 2 (*Escrita da carta*) foi a menos apreciada pela turma, tendo havido 5 respostas (moda). Para além disso, a atividade 5 (*Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*) aparece em segundo lugar, com 2 respostas. Já as atividades 1, 3, 6, 7, 8, 9 e 10 (*1 – Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014; 3 – Visita ao jardim, interpretando o papel de investigador; 6 – Aprendizagem de trava-línguas; 7 – Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização; 8 – Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história; 9 – Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história; 10 – Leitura dramatizada de lengalengas*) receberam 1 resposta cada uma e a atividade 4 (*Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim*) foi a única que não foi referida como a menos apreciada pela turma. Deste modo, é evidente que houve desagrado pela atividade 2 (*Escrita da carta*). As justificações para este desagrado passam por respostas como “porque foi chato”, “porque é aborrecido para mim, não tenho interesse”, ou “porque é difícil”. As justificações à escolha da atividade 5 (*Mostra de livros e elaboração de um passaporte de*

leitor) foram: “demorou muito”, “gostei menos porque eu, a ler, demoro muito”; à escolha da atividade 1 (*Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014*) houve a seguinte justificação: “porque só ouvimos a Matilde a ler e foi aborrecido”. Justificações dadas a outras atividades passaram por: “porque é só um trava-línguas” (atividade 6 – *Aprendizagem de trava-línguas*), “porque não sei desenhar” (atividade 7 – *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*, que envolveu o desenho e criação de um animal fantástico – recorrendo-se às *Formas Animadas* e elaborando-se uma marioneta de vara), “porque às vezes não sei escrever algumas palavras” (atividade 8 – *Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história*), “nós só falámos e não aprendemos nada” (atividade 9 – *Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história*); “porque não achei muita piada” (atividade 10 – *Leitura dramatizada de lengalengas*).

Figura 28

Resultados da resposta à questão: qual foi a atividade de que gostaste menos?



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Em síntese, as respostas ao questionário revelam que as *Atividades Teatrais e Linguísticas* desenvolvidas tiveram um impacto positivo na motivação e na perceção da aprendizagem por parte dos alunos, sobretudo em atividades como, a 3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador* e a 7 – *Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização*. É importante referir que os alunos consideraram a dramatização divertida: “foi divertido criar personagens e inventar histórias”, evidenciando o contributo destas *Atividades* para o desenvolvimento do gosto pela escrita e para o

desenvolvimento da criatividade. Em contraste, atividades como a 2 – *Escrita da carta* foram menos apreciadas: “não gostei muito porque não sabia sobre o que escrever”.

De modo geral, os resultados dos questionários indicam que as *Atividades Teatrais e Linguísticas* propostas potenciaram aprendizagens, aumentaram a motivação da turma e contribuíram para o desenvolvimento de competências teatrais e linguísticas.

4.2. Análise da entrevista à Professora Cooperante

A entrevista à Professora Cooperante (cf. Anexo AB) permitiu entender que, na perspectiva da entrevistada, a articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* contribuiu para a motivação e para a aprendizagem dos alunos, sobretudo no desenvolvimento de competências linguísticas e teatrais.

Segundo a Professora Cooperante, atividades como a escrita da história, tendo como personagens os animais fantásticos, e a sua posterior dramatização (entre outras atividades) mostraram ser particularmente interessantes, ao integrar a expressão textual e dramática: “A escrita da história com as personagens, e depois com a dramatização achei muito interessante mesmo... Acho que as propostas [de escrita] podem ser muito mais nesta lógica, de integrar a expressão dramática”. A leitura dramatizada de lengalengas e os trava-línguas permitiram desenvolver aspetos como a articulação, dicção e projeção vocal: “acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspetos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos”. A visita ao jardim revelou-se particularmente motivadora, os alunos participaram e envolveram-se bastante na atividade: “ficaram muito interessados... depois a articulação disso com a [atividade] na sala - termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender... foi muito boa para os miúdos”.

Além do já referido, é importante explicitar que também houve atividades que revelaram aspetos a melhorar, como a escrita da carta, que perdeu o sentido comunicativo por não ser enviada a alguém: “se vamos escrever uma carta e depois não a enviamos, fica sempre esquisito”. Já o passaporte do leitor revelou ter tido pouca adesão, devido ao curto espaço de tempo que houve para que os alunos pudessem trabalhar nele: “se houvesse mais tempo e mais insistência eles iam agarrar mais e cumprir o seu objetivo”.

Em suma, da análise da entrevista à Professora Cooperante foi evidenciado que as *Atividades Teatrais e Linguísticas*, desenvolvidas no âmbito do estudo de investigação, revelaram ser um contributo importante para a aprendizagem da turma, tendo promovido a motivação, competências teatrais e linguísticas: “se estivermos a falar sobre aprendizagem... eles sabem mais sobre a escrita do que sabiam antes do vosso estágio começar”.

4.3. Resultados da observação direta

Os resultados da observação direta tiveram como base as notas de campo e as grelhas de observação direta realizadas no estágio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo AC).

Observou-se, desde o início, entusiasmo por parte dos alunos perante as atividades propostas. No momento de leitura, dia 5 de maio, a chegada da carta e do livro à sala despertou interesse por parte da turma: “quando chegou a carta juntamente com o livro à sala, os alunos ficaram muito entusiasmados; a Mt soube explicar pelas suas palavras o que é que dizia na carta” (nota de campo de 05/05/2025).

Nos momentos de Apresentação de Produções, verificou-se iniciativa, entusiasmo e motivação por parte dos alunos em partilhar com a turma os trabalhos realizados, “a Mt e a Al mostram uma lista de palavras que fizeram com: ss; ça, ço, çu, ce e ci; as alunas explicam o significado de algumas palavras; os colegas tecem comentários e perguntas” (nota de campo de 08/05/2025) e em 20 de maio “a turma entrou num grande alvoroço; o Du leu um poema sobre a natureza que ele escreveu”; também nas notas de campo deste dia é possível entender que a M sugeriu que este aluno convidasse um colega para escrever um poema com ele; e, ainda, “o O leu o relato que ele escreveu no dia do apagão” (nota de campo de 20/05/2025) – estes registos demonstram que a turma se mostrou autónoma, com vontade de partilhar os seus trabalhos e comentar os trabalhos dos colegas.

Nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo, verificou-se que “os alunos no final do TEA constroem uns binóculos, lupas ou monóculos com rolos de papel higiénico e outros materiais” (nota de campo de 08/05/2025), e, ainda, a ilustração coletiva do livro “O trincas futebolista” em 5 de junho: “alguns alunos ilustram o livro escrito pela turma: «O Trincas futebolista»” (nota de campo de 05/06/2025), revelando empenho em realizar trabalhos em grande grupo.

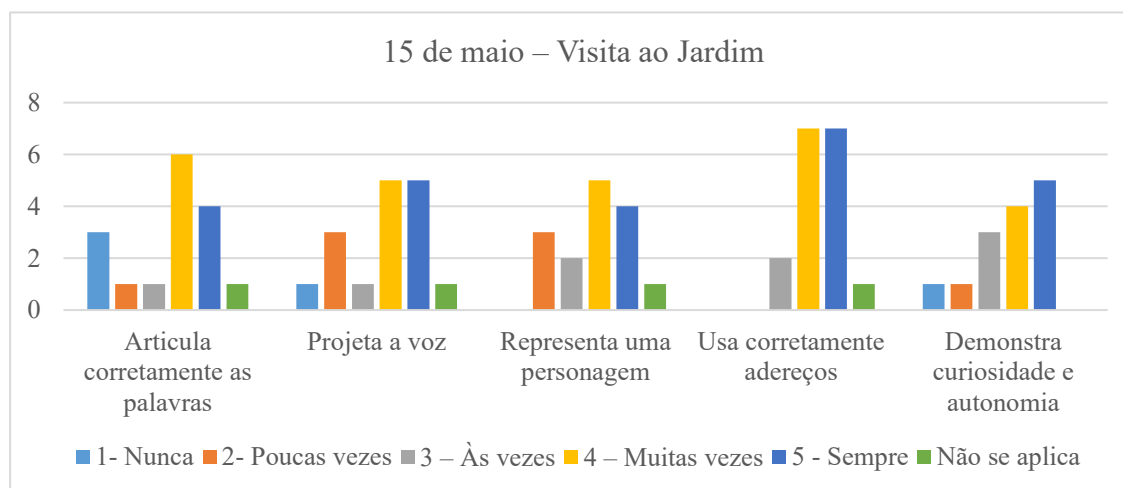
Estas notas de campo evidenciam que os alunos revelaram motivação e autonomia. Verificou-se também que “as lengalengas contribuíram para a expansão do vocabulário da turma, visto que os alunos não conheciam algumas palavras, como por exemplo, “canastra” e, apesar do foco não ser o sentido/compreensão do texto, quiseram perceber o significado das palavras que ainda não conheciam” (nota de campo de 04/06/2025).

Com base nas grelhas de observação direta, construíram-se as tabelas do Anexo AE, a partir das quais foram elaborados os gráficos apresentados neste subcapítulo.

No dia 15 de maio, realizou-se uma visita a um jardim, situado junto à escola. Neste momento, recolheram-se dados, que constam no gráfico da Figura 29, avaliando-se o desempenho dos alunos em diferentes indicadores.

Figura 29

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na visita ao Jardim (15 de maio).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente ao indicador *Articula corretamente as palavras*, 6 alunos foram avaliados com o nível 4 (*muitas vezes*) e 4 alunos com o nível 5 (*sempre*). Contudo, 3 alunos situaram-se no nível 1 (*nunca*) e 1 aluno no nível 2 (*poucas vezes*), o que significa que alguns alunos apresentaram dificuldades na articulação das palavras. Nenhum aluno foi avaliado no nível 3 (*às vezes*).

No indicador *Projeta a voz*, 10 alunos alcançaram os níveis 4 e 5 no total, tendo havido 5 para cada um destes níveis (*muitas vezes* e *sempre*, respetivamente), demonstrando boa capacidade de projeção vocal. Ainda assim, 5 alunos encontraram-se entre os níveis 1 e 3

(*nunca; poucas vezes; às vezes*), havendo necessidade destes continuarem a trabalhar a projeção da voz.

Quanto a *Representa uma personagem*, os dados indicam que 5 alunos obtiveram o nível 4 (*muitas vezes*) e 5 alunos o nível 5 (*sempre*). No entanto, 5 alunos situaram-se nos níveis 2 e 3 (*poucas vezes; às vezes*), revelando que ainda há espaço para melhoria.

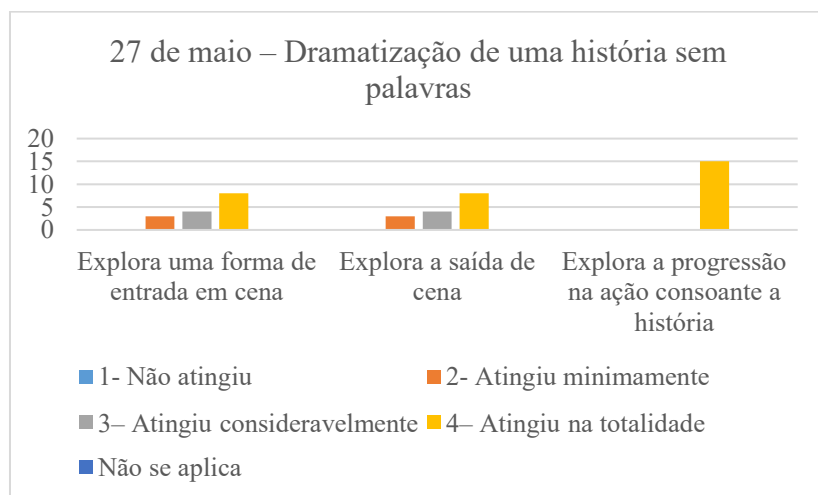
No que se refere ao indicador *Usa corretamente adereços*, o gráfico evidencia que grande parte dos alunos atingiram positivamente o indicador, dado que 14 alunos alcançaram os níveis 4 e 5 (*muitas vezes e sempre*), 2 alunos alcançaram o nível 3 (*às vezes*) e não houve alunos avaliados com níveis inferiores.

Relativamente ao indicador *Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço*, 4 alunos obtiveram o nível 4 (*muitas vezes*) e 5 obtiveram o nível 5 (*sempre*). Ainda assim, 5 alunos mantiveram desempenhos entre os níveis 1 a 3 (*nunca; poucas vezes e às vezes*), destes 3 alunos tiveram um desempenho razoável e 2 negativo.

No dia 27 de maio, realizou-se uma atividade de dramatização de uma história sem palavras, o gráfico da Figura 30 apresenta o número de alunos em cada nível de desempenho (1 a 4), tendo em conta cada indicador.

Figura 30

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na dramatização de uma história sem palavras (27 de maio).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente ao indicador *Explora uma forma de entrada em cena*, 8 alunos posicionaram-se no nível 4 (*atingiu na totalidade*) e 4 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*).

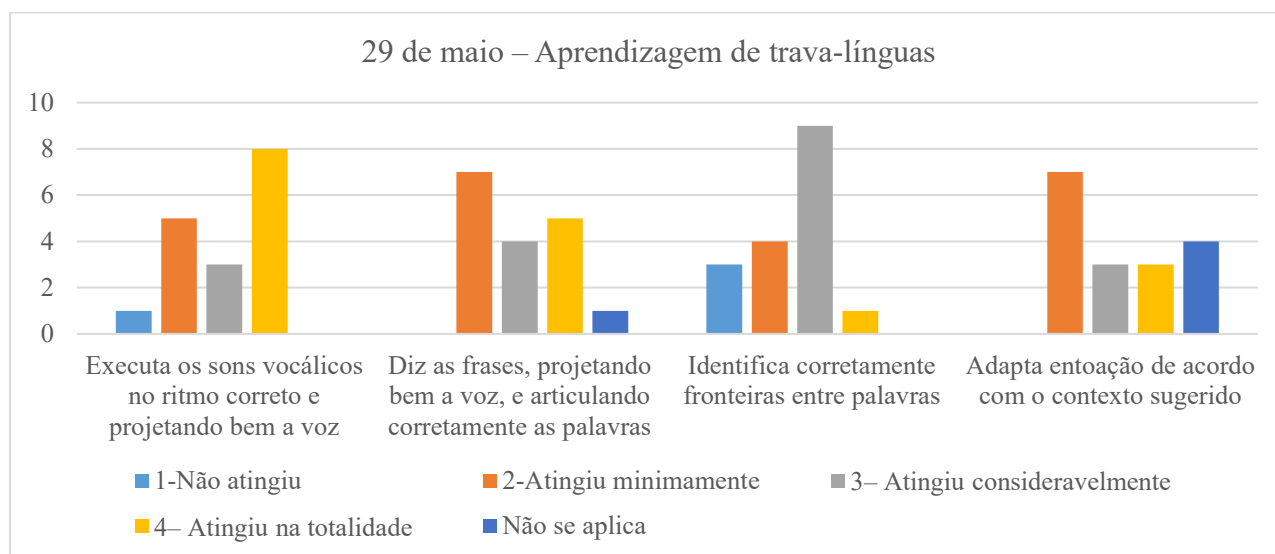
Contudo, 3 alunos situaram-se no nível 2 (*atingiu minimamente*). No indicador *Explora a saída de cena*, verifica-se uma distribuição semelhante.

No que respeita ao indicador *Explora a progressão na ação consoante a história pensada*, todos os alunos atingiram o nível 4 (atingiu na totalidade).

No dia 29 de maio, os alunos aprenderam trava-línguas. A Figura 31 apresenta a distribuição do número de alunos em cada nível de desempenho.

Figura 31

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na atividade dos trava-línguas (dia 29 de maio).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente ao indicador *Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz*, a maioria dos alunos demonstrou resultados positivos: 8 alunos situados no nível 4 (*atingiu na totalidade*), 3 alunos no nível 3 (*atingiu consideravelmente*) e 6 alunos nos níveis 1 e 2 (*não atingiu e atingiu minimamente*). Apesar dos bons resultados gerais, alguns alunos ainda apresentam fragilidades neste indicador.

No indicador, *Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras*, 5 alunos alcançaram o nível 4 (*atingiu na totalidade*), 4 o nível 3 (*atingiu consideravelmente*) e 7 o nível 2 (*atingiu minimamente*), nenhum aluno foi avaliado com não atingiu.

Quanto a *Identifica corretamente fronteiras entre palavras nos trava-línguas transcrevendo-os corretamente*, 9 alunos foram avaliados com 3 (*atingiu consideravelmente*); 1

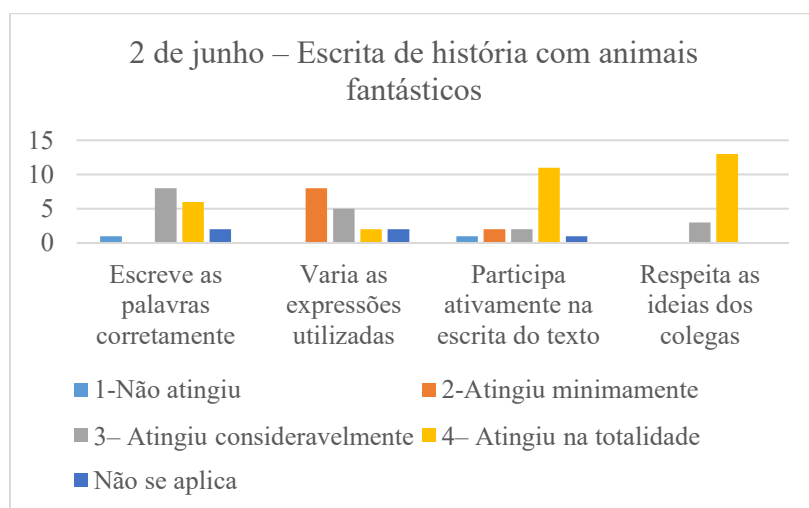
aluno com 4 (atingiu na totalidade), embora 7 alunos tenham obtido níveis mais baixos (não atingiu e atingiu minimamente), o que mostra que a tarefa foi um desafio para alguns dos alunos.

Relativamente, a Adapta a entoação de acordo com o contexto sugerido, 6 alunos atingiram níveis elevados (atingiu consideravelmente e atingiu na totalidade), 7 situaram-se no nível 2 (atingiu minimamente).

No dia 2 de junho, realizou-se uma atividade de escrita de uma história, realizada em parcerias, referente a um animal fantástico, criado pelos alunos a partir do manuseamento de um animalário (livro que permite criar animais fantásticos a partir de animais reais, com a junção de várias partes dos mesmos). O gráfico da Figura 32 apresenta a distribuição do número de alunos em cada nível, considerando cada indicador.

Figura 32

Análise: resultados da avaliação dos alunos na escrita da história com animais fantásticos (2 de junho).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

No que concerne ao indicador *Escreve as palavras corretamente*, verificou-se que a maioria da turma atingiu resultados satisfatórios, com 6 alunos no nível 4 (*atingiu na totalidade*) e 8 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*). Apenas 1 aluno obteve nível 1 (*não atingiu*).

Quanto ao indicador *Varia as expressões utilizadas*, 8 alunos situaram-se no nível 2 (*atingiu minimamente*); 5 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*) e apenas 2 no nível 4 (*atingiu na totalidade*). Verificando-se que os alunos poderiam melhorar e variar mais as expressões utilizadas.

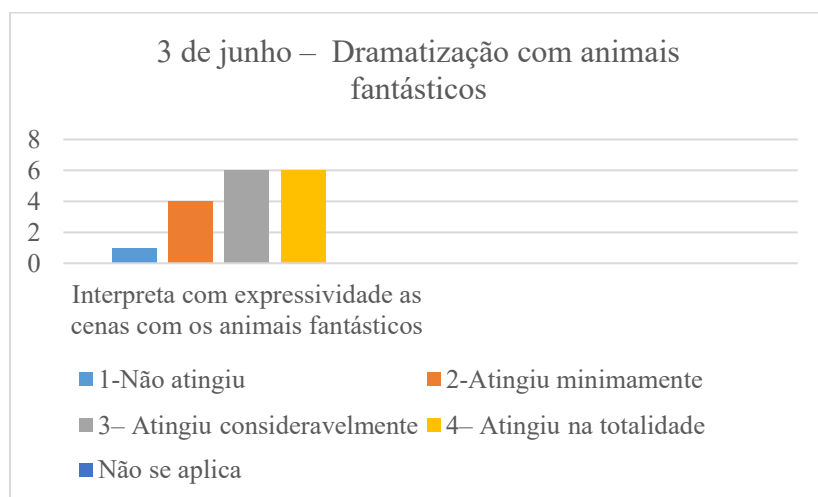
Relativamente ao indicador *Participa ativamente na escrita do texto*, os alunos, no geral, mostraram envolvimento, sendo que 11 tiveram situados no nível 4 (*atingiu na totalidade*) e 2 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*), apenas 3 alunos foram avaliados com 1 e 2 (*não atingiu e atingiu minimamente*).

No indicador, *Respeita as ideias dos colegas*, observou-se que 13 alunos situaram-se no nível 4 (*atingiu na totalidade*) e 3 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*), não tendo havido registos nos níveis 1 e 2 (*não atingiu e atingiu minimamente*).

No dia 3 de junho, realizou-se a dramatização de uma história previamente escrita sobre animais fantásticos, para tal foram utilizadas marionetas de vara. O gráfico da Figura 33 apresenta a distribuição dos resultados observados (n.º de alunos em cada nível respetivo ao indicador *Interpreta com expressividade as cenas com os animais fantásticos*).

Figura 33

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na dramatização com animais fantásticos (3 de junho).



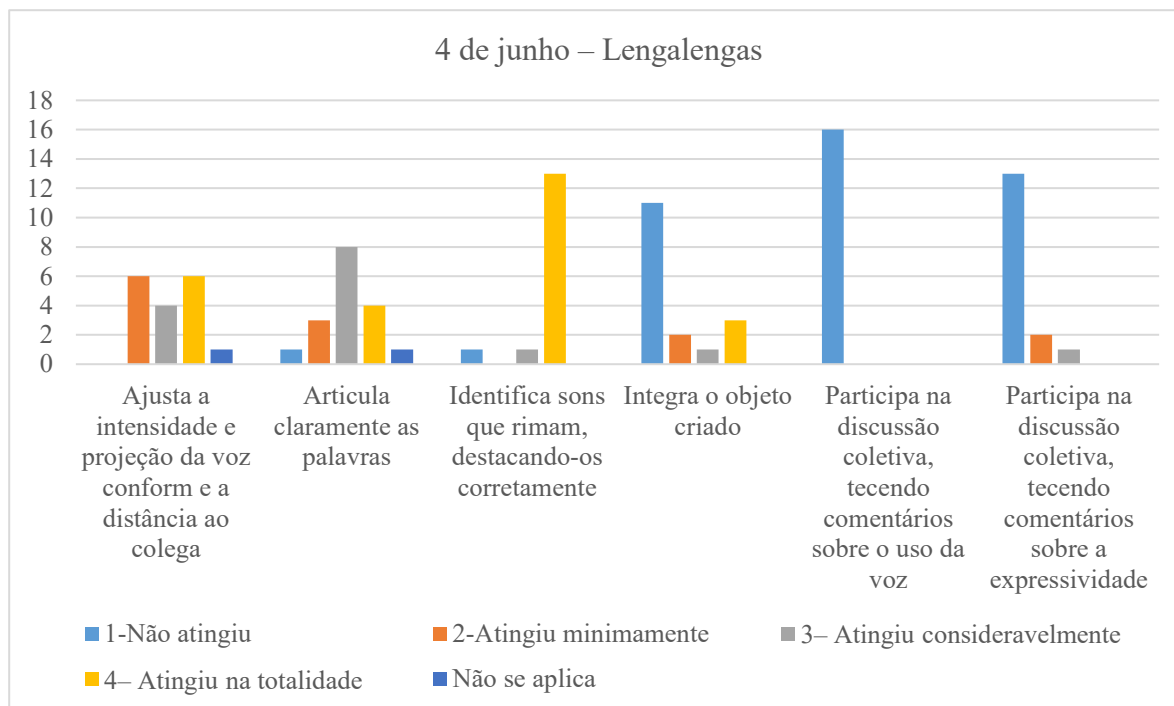
Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Os dados indicam que a maioria dos alunos se situou nos níveis superiores (*atingiu consideravelmente e atingiu na totalidade*): 6 alunos atingiram o nível 4 (*atingiu na totalidade*) e outros 6 ficaram no nível 3 (*atingiu consideravelmente*). No entanto, 4 alunos situaram-se no nível 2 (*atingiu minimamente*) e 1 aluno no nível 1 (*não atingiu*). De modo geral, a maior parte da turma conseguiu demonstrar expressividade, contudo uma minoria ainda precisa de trabalhar este aspeto.

No dia 4 de junho, decorreu uma atividade em que foram trabalhadas lengalengas, o gráfico da Figura 34 apresenta a distribuição dos resultados observados.

Figura 34

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na atividade das lengalengas (4 de junho).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

Relativamente ao indicador *Ajusta a intensidade e projeção da voz conforme a distância ao colega*, 6 alunos atingiram o nível 4 (atingiu na totalidade) e 4 o nível 3 (atingiu consideravelmente). Ainda assim, 6 alunos ficaram no nível 2 (atingiu minimamente), indicando que uma parte da turma não dominou completamente o controlo da projeção vocal em função da distância do ouvinte, ainda assim, nenhum aluno foi avaliado com 1 (não atingiu).

No indicador *Articula claramente as palavras*, 8 alunos situaram-se no nível 3 (atingiu consideravelmente) e 4 no nível 4 (atingiu na totalidade), enquanto 3 alunos permaneceram no nível 2 (atingiu minimamente) e 1 no nível 1 (não atingiu).

Quanto a *Identifica sons que rimam, destacando-os corretamente*, a maioria dos alunos (13 em 16) atingiu o nível 4 (atingiu na totalidade), 1 aluno ficou no nível 3 (atingiu consideravelmente) e outro no nível 1 (não atingiu).

No indicador *Integra o objeto criado*, revelaram-se grandes fragilidades, 3 alunos atingiram o nível 4 (atingiu na totalidade), 1 aluno ficou no nível 3 (atingiu consideravelmente), 2 foram avaliados no nível 2 (atingiu minimamente), a maioria (11 alunos) não integrou o objeto, tendo sido avaliados com nível 1 (não atingiu).

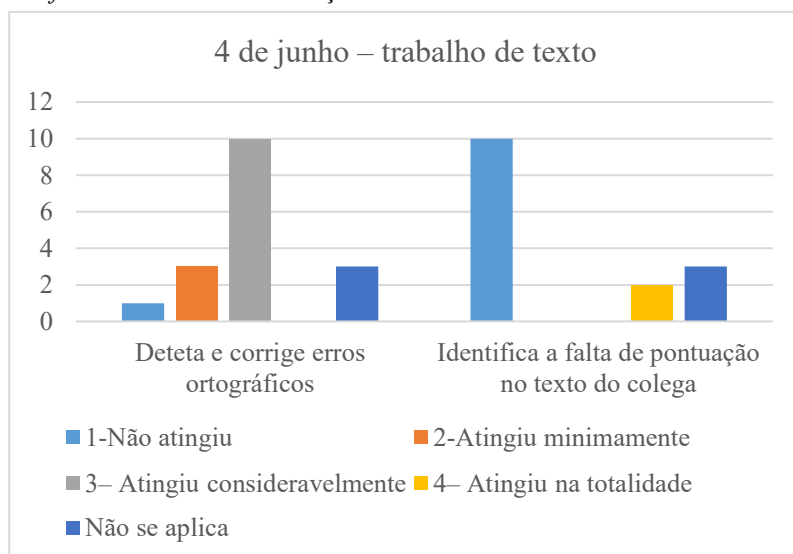
No que se refere ao indicador *Participa na discussão sobre o uso da voz*, os 16 alunos tiveram 1 (que corresponde ao nível *não atingiu*), o que demonstra que os alunos não contribuíram com comentários sobre este tema.

Relativamente ao indicador *Participa na discussão sobre expressividade*, 13 alunos foram avaliados com 1 (*não atingiu*), 2 com 2 (*atingiu minimamente*) e apenas 1 com 3 (*atingiu consideravelmente*).

No dia 4 de junho, foi desenvolvido um momento denominado como trabalho de texto, a partir da correção, em grande grupo, de um texto escrito por um aluno da turma, (*A colher*), antes desse momento houve uma dramatização de histórias sem palavras (dos vários elementos da turma), no gráfico da Figura 35 são demonstrados os desempenhos da turma relativamente aos indicadores: *Deteta e corrige erros ortográficos*; e *Identifica a falta de pontuação no texto do colega*.

Figura 35

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos no trabalho de texto: A colher (4 de junho).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

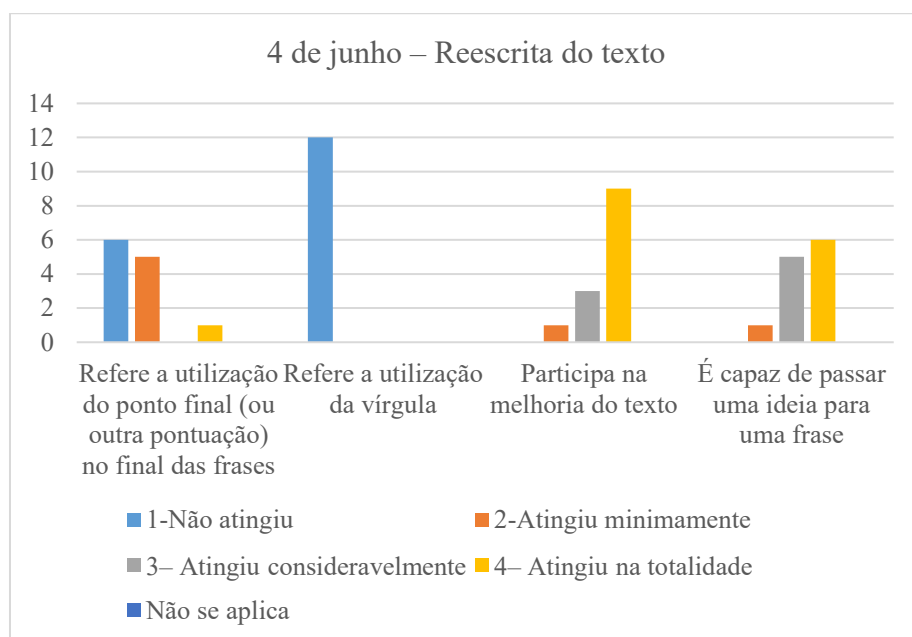
Relativamente ao primeiro indicador, *Deteta e corrige erros ortográficos*, a maioria dos alunos (10) situou-se no nível 3 (*atingiu consideravelmente*), revelando capacidade de identificar e corrigir erros ortográficos no texto. Apenas 1 aluno foi avaliado no nível 1 (*não atingiu*) e 3 alunos foram avaliados no nível 2 (*atingiu minimamente*).

No segundo indicador mencionado, *Identifica falta de pontuação no texto do colega*, apenas 2 alunos atingiram o nível 4 (*atingiu na totalidade*), enquanto que a maioria dos restantes alunos se situou no nível 1 (*não atingiu*), não identificando que faltava pontuação no texto.

No dia 6 de junho, procedeu-se à reescrita do texto *A colher*, em grande grupo, no gráfico da Figura 36 é possível ver a avaliação dada a cada aluno em cada indicador.

Figura 36

Gráfico: resultados da avaliação dos alunos na reescrita coletiva do texto “A colher” (6 de junho).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do Relatório Final.

No indicador *Refere a utilização do ponto final (ou outra pontuação) no final das frases*, 6 alunos foram avaliados com nível 1 (*não atingiu*), 5 no nível 2 (*atingiu minimamente*), apenas 1 atingiu o nível 4 (*atingiu na totalidade*). Nenhum aluno se situou no nível 3 (*atingiu consideravelmente*).

Quanto ao indicador *Refere a utilização da vírgula*, nenhum aluno referiu este sinal de pontuação, sendo que todos os alunos foram avaliados com nível 1 (*não atingiu*).

No indicador *Participa na melhoria de texto*, os resultados foram bastante positivos, 9 alunos tiveram 4 (*atingiu na totalidade*), 3 situaram-se no nível 3 (*atingiu consideravelmente*) e apenas 1 aluno no nível 2 (*atingiu minimamente*). Nenhum aluno foi avaliado com 1 (*não atingiu*). Estes resultados demonstram que a maioria conseguiu participar de forma na melhoria de texto, contribuindo para o momento.

Relativamente ao indicador *É capaz de passar uma ideia para uma frase*, os resultados apontaram para que 6 alunos se situassem no nível 4 (*atingiu na totalidade*); 5 no nível 3 (*atingiu consideravelmente*) e apenas 1 aluno no nível 2 (*atingiu minimamente*).

Em suma, a utilização das notas de campo e das grelhas de observação direta revelaram que os alunos se mostraram entusiasmados face às tarefas propostas e desenvolveram a autonomia. Além disso, a utilização de grelhas de observação permitiu avaliar com maior detalhe os alunos e perceber o nível da turma relativamente ao conjunto de indicadores.

4.4. Triangulação dos dados

A análise do questionário aplicado aos alunos, da entrevista realizada à Professora Cooperante e da observação direta permite perceber o contributo das atividades implementadas no âmbito do estudo. Tal como defende Coutinho (2008),

a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (p. 9)

A triangulação permitiu confirmar a convergência na avaliação das atividades por parte das três técnicas de recolha e análise de dados, relativamente à generalidade das atividades. Constitui exceção a atividade 5 (*Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor*), uma vez que a avaliação dos alunos no geral é positiva e a Professora Cooperante apresentou algumas reservas na avaliação, referindo a necessidade de mais tempo para a obtenção de resultados. Tanto os alunos como a PC destacaram como motivadoras e eficazes atividades como a visita ao jardim (atividade 3) e a escrita de uma história com animais fantásticos e posterior dramatização da mesma (atividade 7); as notas de campo evidenciam o entusiasmo, motivação e autonomia dos alunos com a visita ao jardim (atividade 3). Como afirmam Oliveira e Stoltz (2010), “o teatro motiva os alunos à aprendizagem e lhes permite construir seu próprio conhecimento. Entende-se que é possível promover aprendizagem e desenvolvimento dos educandos por meio da atividade e linguagem teatral” (p. 77). Foi referido por um aluno que “foi divertido criar personagens e inventar histórias”, enquanto que a PC destacou que as atividades permitiram conhecer diferentes géneros e tipologias textuais e integrar a expressão dramática, além do mais, afirmou que “durante o tempo em que estávamos a fazer esta atividade [dramatização de uma história sem palavras e escrita da história], estava a pensar que tenho que

integrar mais coisas deste género na minha prática habitual”. Outro aspeto a referir foi que a escrita da carta (atividade 2) foi menos bem conseguida, quando comparada com as restantes atividades, pois foi a menos apreciada pelos alunos: “não gostei muito porque não sabia bem sobre o que escrever”, e a Professora comentou que “ficou sem sentido comunicacional”.

De forma geral, os resultados do questionário, da entrevista, das notas de campo e das grelhas de observação direta revelam que a articulação entre o *Teatro* e o *Português* potencia a aprendizagem, reforçando competências teatrais e linguísticas e aumentando a motivação e envolvimento por parte dos alunos.

No Anexo AF, apresenta-se uma triangulação detalhada para cada atividade, que reúne os resultados obtidos através do questionário, da entrevista à Professora Cooperante e da observação direta, a tabela 4 sistematiza a informação apresentada no Anexo.

Tabela 5

Triangulação dos dados para cada atividade.

Planeamento de Atividades	Resultados da triangulação
Atividade 1- <i>Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.</i>	Os resultados do questionário indicam que os alunos sentiram que gostaram e aprenderam da atividade, as notas de campo comprovam que os alunos se sentiram entusiasmados neste momento.
Atividade 2 - <i>Escrita da carta.</i>	Os resultados do questionário indicam que uma parte significativa da turma avaliou a atividade nos níveis mais altos quanto ao nível de satisfação. No entanto, houve alunos que não se mostraram tão satisfeitos com a atividade. Relativamente à aprendizagem sentida pelos alunos, a maioria sentiu que aprendeu, contudo, houve quem tivesse considerado que não aprendeu (4 alunos). Estes resultados mostram alguma insatisfação tanto a nível de motivação quanto aprendizagem sentida por parte dos alunos. A Professora Cooperante referiu que “se vamos escrever uma carta e depois não a enviamos, fica sempre esquisito”, justificando assim alguma falta de sentido comunicativo que a atividade teve.
Atividade 3 - <i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador</i>	Entusiasmo evidente, reconhecido pelos alunos e pela Professora Cooperante. Balanço muito positivo por parte dos alunos face à aprendizagem sentida. A observação direta indica que os alunos, na generalidade, articularam e projetaram

	corretamente as palavras, bem como representaram uma personagem. Todos os alunos utilizaram corretamente o adereço. Uma minoria apresentou dificuldades quanto ao indicador <i>Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço</i> .
Atividade 4 - <i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim</i>	A generalidade da turma gostou da atividade e considerou ter aprendido com a mesma. A Professora Cooperante revelou que os alunos “ficaram muito interessados... depois a articulação disso com a [atividade] na sala - termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender... foi muito boa para os miúdos”.
Atividade 5 - <i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor</i>	Apesar da avaliação positiva por parte dos alunos quanto ao gosto e à aprendizagem sentida, a Professora Cooperante considerou que houve pouco interesse pela atividade por parte da turma, destacando que teria sido necessário mais tempo para atingir o objetivo.
Atividade 6 - <i>Aprendizagem de trava-línguas</i>	Os resultados do questionário indicam que os alunos sentiram que gostaram e aprenderam da atividade, a entrevista à Professora Cooperante revelou que a atividade foi positiva. Contudo, os resultados da observação direta indicam que alguns alunos tiveram dificuldades na articulação e projeção da voz, bem como na identificação de fronteiras entre palavras.
Atividade 7 - <i>Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização</i>	No geral o balanço é muito positivo, tanto os alunos como a Professora Cooperante reconheceram a importância desta atividade, os alunos demonstraram escrever corretamente as palavras, participar ativamente na escrita do texto, respeitar as ideias dos colegas e interpretar com expressividade as cenas com os animais fantásticos, no entanto, demonstraram dificuldades em variar as expressões utilizadas na escrita do texto.
Atividade 8 - <i>Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história</i>	Balanço positivo por parte dos alunos e da Professora Cooperante e dos indicadores de avaliação.
Atividade 9 - <i>Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história</i>	Os resultados do questionário indicam uma avaliação quanto ao gosto pela atividade muito positiva. Relativamente à aprendizagem sentida, a maioria avaliou muito positivamente a atividade, mas uma minoria considerou <i>aprendi um pouco ou não aprendi</i> . A maioria dos alunos cumpriu positivamente com

	<p>a tarefa de identificar e corrigir erros ortográficos, no entanto, não identificou a falta de pontuação no texto, nem referiu a utilização de ponto final, nem vírgula. Ainda assim, a maioria participou na melhoria de texto de forma positiva e foi capaz de passar uma ideia para uma frase.</p>
<p>Atividade 10 – <i>Leitura dramatizada de lengalengas</i></p>	<p>No geral, os alunos reconhecem o gosto e a aprendizagem pela atividade, a Professora Cooperante também deu um parecer positivo: “acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspetos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos”. No que diz respeito à observação direta, é possível verificar que os alunos revelaram desempenhos positivos na projeção e articulação da voz, bem como na identificação de sons que rimam. Já no que diz respeito à integração do objeto criado, à participação na discussão sobre o uso da voz e da expressividade, a generalidade da turma foi avaliada com níveis baixos (<i>não atingiu e atingiu minimamente</i>).</p>

Nota. Tabela elaborada pela autora do Relatório Final.

5. CONCLUSÕES

|| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo é realizada a apresentação das conclusões do estudo, tendo em conta a problemática (*Contributos de uma abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português*), o objetivo geral (*Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos*) e os objetivos específicos: (1) *Aferir o contributo de Atividades Teatrais para o desenvolvimento de competências linguísticas*; (2) *Aferir o Contributo de Atividades Linguísticas para o desenvolvimento de competências do Teatro*; e (3) *Compreender formas de articulação curricular entre o Teatro e o Português potenciadoras da aprendizagem*. Dá-se resposta, ainda, à questão de investigação (*Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*). Posteriormente, são relatados os principais constrangimentos verificados ao longo do processo de investigação.

5.1. Apresentação das conclusões do estudo

Como resultado da implementação das estratégias de ação, e das técnicas de recolha e análise de dados estabelecidas para os objetivos específicos, provenientes do objetivo geral e da problemática (*Contributos de uma abordagem articulada do currículo para as aprendizagens dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Teatro e no Português*), conclui-se que a articulação entre as áreas curriculares *Teatro* e *Português* promove a motivação e o desenvolvimento de competências teatrais e linguísticas. O contributo das *Atividades Teatrais* e *Linguísticas* desenvolvidas sustenta-se nas evidências recolhidas através do questionário aplicado à turma, da entrevista realizada à Professora Cooperante e dos dados recolhidos da observação direta.

O estudo aqui apresentado visou o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos respeitando as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e as áreas de competências fundamentais, definidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017).

Depois da análise dos resultados realizada, é possível afirmar que todos os instrumentos implementados apontam para resultados positivos, tendo as *Atividades*, no geral, despertado o interesse e gosto das crianças, pelo que as mesmas se mostraram motivadas durante as *Atividades*, e explicitaram esse contentamento nas justificações dadas à questão seguinte: “qual foi a atividade de que gostaste mais?”. Dando respostas como: “porque ela [atividade] é

divertida”; “porque foi giro e também fomos à rua”; “eu gostei mais do livro dos lápis de cor”; “porque é um livro muito legal”. A Professora Cooperante também afirmou: “eu acho que eles estão sim de uma forma muito geral motivados para e acho que as atividades que tu foste propondo relacionadas com a escrita contribuem, sem dúvida, para isso [para a motivação pela escrita]” e, ainda,

acho que eles adoraram ir visitar um Jardim onde passam todos os dias, mas desta vez foram observá-lo, com cuidado, com atenção, orientados por aqueles cartazes que vocês prepararam, o mapa, o facto de levarem os adereços e fazerem os adereços para fingirem que eram investigadores, acho que isso foi muito bem conseguido e foi muito motivador para os miúdos, ficaram muito interessados. Completando, depois a articulação disso com, na sala, termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender e o facto disso depois também ter ido para o folheto, as espécies do [nome do Jardim], no fundo este caminho, esta sequência toda, foi muito boa para os miúdos”. Houve a gravação áudio de dois momentos, uma destas evidencia gosto pela *Atividade* desenvolvida:

“Professoras - Gostaram de combinar a história?

Alunos – Sim;

Professoras - Porquê?

Alunos - Porque é muito útil para nós, para mim, inventar mistérios. Sem falar nada, só fazer a expressão.”

Segundo Belancieri, “ao incorporar o teatro nas práticas educativas, cria-se um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes” (2024, p. 9020).

Antes do início da intervenção, os alunos não estavam familiarizados com *Atividades Teatrais*, desenvolvidas no âmbito do *Teatro*, e a PC, através de conversas informais, e na entrevista realizada, relatou que iria refletir sobre a sua prática, tendo, mais tarde, na segunda entrevista, referido que “faz todo o sentido este tipo de atividades” e que vai pensar em passar a implementar atividades no mesmo sentido: “estava a pensar que tenho que integrar mais coisas deste género na minha prática habitual”. Importa, assim, salientar, que a PC ficou sensibilizada com a importância do *Teatro* para o desenvolvimento de competências linguísticas e de comunicação. Para mais, nas notas de campo, no dia 3 de junho foi registado que “a M leu um texto que escreveu. Fê-lo com muita expressividade”. De acordo com Kishimoto (2007) “o

pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (...) na educação do sábio pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino” (p. 29).

Houve atividades em que os alunos manifestaram mais interesse do que noutras, como a atividade 7 – *Escrita e dramatização de uma história com animais fantásticos*, comparativamente com a atividade 2 – *Escrita de uma carta* (sendo a atividade 7 uma das preferidas da turma, em oposição à 2). Houve atividades em que os alunos sentiram que aprenderam mais do que outras, tais como a atividade 3 – *Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigadores*, comparativamente a atividades como a 2 – *Escrita da carta* –, ou a 5 – *Mostra de livros e passaporte de leitor* (sendo a atividade 3 uma das que os alunos consideraram que aprenderam mais e as restantes referidas, em oposição, aquelas em que os alunos consideraram ter aprendido menos).

Os resultados obtidos dizem apenas respeito à turma em estudo, sendo que pode haver resultados idênticos, se implementadas *Atividades* semelhantes (adaptadas ao contexto) noutras turmas.

No que concerne ao objetivo geral: ***Compreender o contributo da articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos*** – é possível concluir que a articulação entre estas duas áreas foi positiva, dado que promoveu o desenvolvimento de competências teatrais e linguísticas e a motivação dos alunos, de acordo com uma nota de campo do dia 5 de maio de 2025, “quando chegou a carta juntamente com o livro à sala, os alunos ficaram muito intrigados e entusiasmados”. De acordo com a PC, com o questionário e com os instrumentos de avaliação, verificou-se que os alunos participaram nas atividades com entusiasmo, demonstraram autonomia e capacidade de colaborar com os colegas. Tal como mencionado na fundamentação teórica, “o teatro pode ser um sítio muito especial. Produz um espírito de grupo, dedicação, energia e preocupação com as necessidades dos outros” (Brook, 1995, p. 139). Esta articulação curricular permitiu aos alunos “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes” (Martins *et al.*, 2017, ano, p. 21), competências associadas à área de competência do PASEO *linguagens e textos*.

Relativamente ao objetivo específico 1: ***Aferir o contributo de Atividades Teatrais para o desenvolvimento de competências linguísticas***, verificou-se que as *Atividades Teatrais* desenvolvidas permitiram o desenvolvimento de competências linguísticas. No entanto, é difícil em tão pouco tempo melhorias que evidenciem e que comprovem que os alunos melhoraram

na comunicação. É possível afirmar que, sobretudo, as lengalengas e os trava-línguas, contribuíram para a expansão do vocabulário da turma, visto que os alunos não conheciam algumas palavras, como por exemplo, “canastra” e, apesar de o foco não ser o sentido/compreensão do texto, quiseram perceber o significado das palavras que ainda não conheciam. Além disso, estas *Atividades*, juntamente com as dramatizações, permitiram que os alunos desenvolvessem a articulação, projeção da voz e expressividade. É possível afirmar que as *Atividades Teatrais* implementadas, como a *Dramatização de trava-línguas*, a *Dramatização de uma história sem palavras*, entre outras, promoveram o desenvolvimento das competências linguísticas e contribuíram para a motivação dos alunos. Como anteriormente referido, na *fundamentação teórica*, “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica direcionando a atenção das crianças para a forma das palavras” (Freitas *et al.*, 2007, p. 49),

Destaca-se, ainda, que os alunos se envolveram nas atividades, mostrando predisposição para rever, corrigir e melhorar textos de elementos da turma, em grande grupo, trabalhando a escrita coletiva ortografia e pontuação e promovendo a imaginação. De acordo com Cruz *et al.* “o teatro é capaz de favorecer a linguagem na sua modalidade oral, incluindo compreensão e expressão, favorecendo competências verbais e não verbais, assim como a sua modalidade escrita e a leitura” (2022, p. 3).

No que diz respeito ao objetivo específico 2: ***Aferir o Contributo de Atividades Linguísticas para o desenvolvimento de competências do Teatro***; conclui-se que as *Atividades Linguísticas* contribuíram para o desenvolvimento de competências do *Teatro*. A escrita de uma história que foi interpretada/dramatizada com as marionetas de vara em *Teatro*, contribuiu para o desenvolvimento da memória e concentração dos alunos, a dramatização de uma história sem palavras que posteriormente foi escrita em *Português* promoveu a criatividade, sendo que estas *Atividades Linguísticas* (escritas de histórias) promoveram o gosto pelo *Teatro*, um aluno afirmou no questionário que “foi fixe, nós aprendemos a fazer Teatro sem som”. Como já referido, “uma consideração séria da ampla variedade de inteligências humanas conduz a uma (...) educação centrada no indivíduo” (Gardner, 2012, p. 6). As *Atividades Linguísticas* permitiram aos alunos desenvolver a projeção da voz, articulação, expressividade e a improvisação (sendo que para a dramatização da história escrita sobre os animais fantásticos não havia um guião que os alunos teriam de seguir, podiam improvisar, desde que contassem a história escrita; na dramatização da história sem palavras, os alunos combinaram previamente

a história, depois improvisaram e contaram a história utilizando apenas o *movimento* e, posteriormente, escreveram-na).

No que concerne ao objetivo específico 3: ***Compreender formas de articulação curricular entre o Teatro e o Português potenciadoras da aprendizagem***; verificou-se que as *Atividades Teatrais e Linguísticas*, desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares *Teatro e Português*, articularam aprendizagens e conteúdos de ambas as áreas e potenciaram competências de comunicação, cooperação e criatividade, sendo esta articulação promotora de aprendizagens. Como definido na fundamentação teórica, a articulação curricular é “a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global” (DGE, 2023, par. 4).

Em sala de aula as atividades implementadas ajudaram a superar dificuldades de articulação e projeção da voz, essenciais para a comunicação. Conforme referido (na *fundamentação teórica*), Henriques e Letria (2015) defendem que “uma palavra pode ter entoações e inflexões muito diferentes, pode ser suspirada ou gritada (...), conter ironia ou desespero (...)” (p. 69). Também Spolin (1999) lembra que “as técnicas do teatro são técnicas da comunicação” (p. 20).

A articulação foi realizada através de, por exemplo, escrita de histórias que foram posteriormente dramatizadas e o inverso, a exploração de trava-línguas e lengalengas, a visita ao Jardim, em que os alunos interpretaram o papel de investigadores e, depois, escreveram um texto informativo sobre as plantas do local.

Relativamente à questão de investigação: ***Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?***, conclui-se que a articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português*, através de *Atividades Teatrais e Linguísticas* contribuiu para que os alunos da turma desenvolvessem competências de comunicação, nomeadamente, na expressão escrita, oral e corporal, na expansão do vocabulário, no desenvolvimento da leitura, bem como de técnicas de articulação, dicção e projeção da voz, promoveram o desenvolvimento da criatividade, da memória, da concentração. Costa (2013) refere que,

enfocando a interação entre as diversas linguagens – música, teatro, poesia, literatura e artes visuais – as aulas de língua portuguesa podem adquirir um sabor especial,

proporcionando ao aluno a descoberta de que a língua é imprescindível para compreender o mundo, para pensar melhor, e, com isso, levando-o a desenvolver suas habilidades e competências linguísticas de uma forma mais prazerosa e eficaz (p. 129).

Resumidamente, é possível concluir que as *Atividades Teatrais e Linguísticas* desenvolvidas promoveram o desenvolvimento de competências linguísticas e artísticas, como expressividade, articulação/projeção da voz, criatividade, comunicação (através da fala, mas também da expressão corporal), memória e concentração, escrita, evidenciaram-se outras competências ao nível do envolvimento e motivação dos alunos, bem como da sua autonomia e cooperação entre pares, permitindo confirmar o enunciado na *fundamentação teórica*, “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e da linguagem das crianças” (Hohmann, 1997, p. 494) e “a experimentação com a matéria social (...) é favorecida quando a criança exercita relações de reciprocidade no jogo teatral” (Koudela, 1999, p. 118). No PASEO uma das áreas de competências a respeitar é a do *relacionamento interpessoal*, a mesma foi desenvolvida através das *Atividades Teatrais e Linguísticas*. Os alunos evidenciaram serem capazes de “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração (...); trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar (...); interagir com tolerância, empatia e responsabilidade (...)” (Martins *et al.*, 2017, p. 25). Como defende Costa (2013), “a arte, por seu carácter de gratuidade e ludicidade, pode ser uma aliada no sentido de promover a aprendizagem” (p. 129).

5.2. Constrangimentos no desenvolvimento do estudo

Ao longo do estudo foram identificados alguns constrangimentos, cujo reconhecimento é relevante tanto para a reflexão sobre o processo como para uma melhor compreensão dos resultados, bem como para futuras investigações.

Uma das principais limitações sentidas foi o curto período de intervenção, considerando que o desenvolvimento da linguagem, expressividade e competências de comunicação requerem tempo e dedicação diária para apresentar resultados mais evidentes. Apesar disso, os resultados obtidos foram positivos, o que sugere que seria pertinente realizar uma prática semelhante ao longo de um período mais prolongado, por exemplo, promovendo momentos de articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* ao longo dos 4 anos do 1.º CEB.

Outro aspeto a considerar foi a ausência de um consentimento formal das crianças para participação no estudo. Todos os alunos foram informados sobre a investigação e não se opuseram, e as famílias assinaram o consentimento. No entanto, teria sido mais correto solicitar também o consentimento direto das crianças.

Um dos constrangimentos sentidos passou pelo desafio de obter dados concretos, uma vez que não existe um conteúdo específico a avaliar, mas sim competências, observáveis apenas através do contacto direto com as crianças antes, durante e após a intervenção.

Por fim, o tempo para o desenvolvimento do estudo foi uma preocupação, dado que a investigação seguiu uma série de etapas com prazos a cumprir. A definição de alguns aspetos, como a problemática, os objetivos e a questão de investigação, revelou-se desafiante, tendo sofrido alterações ao longo do processo. O Relatório tornou-se extenso, pelo que o facto de o reler várias vezes levava tempo e tinha de ser focada e organizada, sendo necessário a elaboração de planeamentos semanais de tarefas para conseguir cumprir com o prazo estipulado.

1. REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

A Prática de Ensino Supervisionada II foi uma Unidade Curricular que me proporcionou muitas aprendizagens e crescimento a nível pessoal e profissional. Esta reflexão visa focar-se no contributo de toda a experiência vivida na PES II e no processo de investigação, salientando os aspetos mais importantes para o meu desenvolvimento, bem como os pontos a melhorar na minha prática enquanto docente. Durante este percurso, tive a oportunidade de realizar dois estágios distintos, ou seja, estagiar em duas realidades diferentes: um no 1.º CEB e outro no 2.º CEB.

A primeira experiência foi no 2.º Ciclo, numa escola localizada no concelho de Sintra, em duas turmas de 5.º ano, sendo que uma era turma de PLNM. Este contexto permitiu-me compreender melhor alguns temas: o facto de ter de me adaptar a um contexto em que muitos alunos tinham bastantes dificuldades com a compreensão da língua portuguesa (o que proporcionou a implementação de estratégias, como: falar mais devagar, utilizar um vocabulário claro e acessível, explicar várias vezes e por palavras diferentes o assunto abordado) e aspetos relacionados com os comportamentos das turmas e, ainda, a preparação de aulas utilizando metodologias mais ativas do que aquelas a que estavam habituados, respeitando também o trabalho desenvolvido pelos Professores Cooperantes, procurando ir ao encontro das expectativas dos mesmos. Devido à familiarização das turmas e dos PC com o método de ensino tradicional, foi necessário conciliar este método com estratégias mais ativas.

Posteriormente, estagiei no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano, em que lecionei diversas áreas curriculares: *Português, Matemática, Estudo do Meio, Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física*. Foi neste contexto que desenvolvi o meu estudo, articulando o *Teatro* e o *Português*, o que enriqueceu a prática e permitiu aos alunos desenvolver competências de comunicação, escrita, criatividade e expressão, concentração e memória. Esta experiência mostrou-me a importância de proporcionar momentos em que os alunos aprenderam de forma motivadora. Tal como defende Munari (2010),

“é pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes” (p. 99).

Neste sentido também Oliveira e Stoltz referem que o *Teatro* na educação pode ser um instrumento educativo poderoso e explicitam que Vygotsky considerava a *Expressão Artística* como uma necessidade intrínseca: “A expressão artística, afirmou Vygotsky, é uma necessidade

intrínseca do ser humano (...) Inserido na escola, o teatro pode revelar-se um instrumento educativo poderoso” (2010, p. 91). Como defende Kishimoto (2007), “o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso” (p. 25). Ainda Spolin sugere que “o jogo instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada. (...) Mais do que uma atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência do ser humano” (2007, p. 21). Além disso, acrescenta que “os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula” (Spolin, 2007, p. 29).

No Ensino Secundário, estagiei, no âmbito de um Curso Profissional de Artes do Espetáculo/Interpretação, num teatro e numa escola, acompanhando a lecionação de um Professor em Atividades de Enriquecimento Curricular. Esta experiência foi fundamental para a minha escolha pelo curso de Licenciatura em Educação Básica e, mais tarde, escolhi inscrever-me no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e em *Matemática e Ciências Naturais* no 2.º CEB.

O desenvolvimento do estudo foi bastante importante para o meu percurso formativo. A investigação realizada numa turma de 2.º ano do 1.º CEB contribuiu para a aquisição de competências de reflexão e investigação, exigindo criar estratégias de ação e planificar aulas no âmbito do estudo, implementá-las e avaliar esses momentos de articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português*. Tal como refere Pickard, “o que terá sido aprendido implicará uma mudança total da personalidade. Não continuamos a ser a mesma pessoa depois de ter aprendido alguma coisa e, quanto mais for o aprendido, maior a mudança. (...) a aprendizagem nem sempre é consciente e um traço pode ser deixado no nosso cérebro sem que ocorra lembrarmos o que o motivou” (1965, p. 64).

Considero que esta investigação tem características de uma investigação-ação, centrada na questão de investigação: *Que contributos pode trazer a articulação curricular entre o Teatro e o Português para a aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Concluiu-se que a articulação entre o *Teatro* e o *Português* contribuiu para a aprendizagem dos alunos, permitindo que estes desenvolvessem competências relacionadas com a oralidade, leitura, escrita, expressão oral e corporal, comunicação, articulação e projeção, dicção e projeção vocal, criatividade, memória, concentração, mas sobretudo cultivaram a motivação e o gosto pelas aprendizagens.

O processo de investigação reforçou a importância de, enquanto futura docente, me colocar no papel de investigadora, refletindo sobre a minha prática e adaptando-a, tendo em conta as características do grupo.

Ao longo do período de estágio, desenvolvi, com a colaboração de todos os intervenientes – colegas de estágio, Professores Cooperantes, Professoras Orientadoras e Professores Supervisores – a minha identidade profissional, aprendendo com aqueles que têm mais experiência.

Este estudo permitiu compreender que as *Atividades Teatrais* articuladas com as *Linguísticas* contribuem para a motivação e envolvimento dos alunos. De acordo com Boal, “não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons. A terra, a água e o ar; a palavra, o som e a imagem são bens da humanidade. Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo. Arte é dever de cidadania! Arma de libertação!” (2009, p. 94).

A PES II também me ensinou a ser resiliente, a acreditar nas minhas capacidades e a aceitar as dificuldades, enfrentando-as de forma positiva. Desenvolvi competências de organização e reflexão, fundamentais para o meu crescimento.

Identifico como principais dimensões a melhorar: a gestão do tempo e a planificação de aulas que envolvam tecnologias de forma motivadora para os alunos.

Por fim, a PES II foi uma das experiências mais importantes da minha vida pessoal e profissional. Desenvolvi aprendizagens com outros Professores que serão um modelo para mim e para a minha prática futura, apliquei de forma prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, refleti sobre a minha prática, desenvolvi competências de investigação, cooperação, organização e resiliência. A PES II fez-me refletir que a docência exige contínua aprendizagem e adaptação.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agrupamento de Escolas. (2021). *Projeto Educativo 2021-2024*.
- Belancieri, M. (2024). O teatro e a educação: O que eles têm em comum? *Revista Aracê*, 6(3), 9020-9035. <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1537/2065>
- Boal, A. (2009). *A estética do oprimido*. Garamond.
<https://ria.ufrn.br/bitstream/123456789/2026/5/Livro%20completo.%20BOAL.%20%20A%20estética%20do%20oprimido.%20256p.%20Acessível.pdf>
- Brook, P. (1995). *O espaço vazio*. Orfeu Negro.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Costa, E. (2013). Teatro na aula de língua portuguesa: Um espetáculo em três atos. *Revista EDUCAmazônia*, 11(2), 125-145.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://diainet.unirioja.es/descarga/articulo/4710590.pdf&ved=2ahUKEwj3uJqy5LWQAxUWNvsDHbDzDhwQFnoECBoQAQ&usg=AOvVaw3xbcJp9pDNmbKZp-7M_x7I
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/60ab9d90-8671-4ab8-9072-462db7153e61/content>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, G., Deschamps, L., Blas, H., & Oliveira, A. (2022). Atividades teatrais: Contribuições para o desenvolvimento da pragmática na linguagem infantil. *Distúrbios da comunicação*, 34(3). <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/52912/41053>
- Cunha, F., & Uva, M. (2017). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41). <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Daywalt, D., & Jeffers, O. (2014). *O dia em que os lápis desistiram*. Orfeu Negro.
- Dias, A. G., & Tempera, T. (2023, 21 de setembro). Projetos de intervenção educativa na ESELx: dos problemas à problemática. *Da Investigação às Práticas*, 13(2), 1-23.

- Direção-Geral da Educação. (s.d.) *Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Consultado a 7 de julho de 2025 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2014). *Matriz curricular do 1.º ciclo*. Direção-Geral da Educação. Consultado a 8 de outubro de 2025 em <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais – Ensino básico*. Ministério da Educação. Consultado a 8 de outubro de 2025 em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *TEIP*. Consultado a 8 de outubro de 2025 em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral da Educação. (2023). *Glossário de AFC*. Consultado a 7 de julho de 2025 em <https://afc.dge.mec.pt/pt/glossario>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 18 de setembro de 2025 em https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf
- Gardner, H. (2012). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Artmed.
- Henriques, R., & Letria, A. (2015). *Actividário - Teatro*. Pato Lógico.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora.
- Koudela, I. (1999). *Teatro: Texto e jogo*. Editora Perspectiva.
- Lazarte, L. (2000). Ecologia cognitiva na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29(2), 43-51. <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/886/921>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. 16(1). 88-93. https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf
- Leite, T., & Relvas, M. (s.d.). *Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação*

- disciplinar*. Consultado a 17 de outubro de 2025 em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.ipl.pt/server/api/core/bitstreams/1d642179-29f4-42b2-92d5-201c979d15eb/content&ved=2ahUKEwigkIvduquQAxU-UqQEHXywBdkQFnoECBsQAQ&usg=AOvVaw25-t8EjPgUQyMW8B2PSLIU>
- Libâneo, J. (s.d.). *Didática*. Cortez Editora.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3004346/mod_resource/content/1/JC%20LIBANEO%20Didatica.pdf
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. *PACTOR*.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Menezes, P., Reis, P. (2019). *Potencialidades educativas de exposições interativas*. Educação em Ciências: Cruzar Caminhos, unir Saberes.
- Monteiro, A. (2024, 10 de março). *A importância da educação artística*. Diário de Notícias. Consultado a 16 de outubro de 2025 em <https://www.dn.pt/opiniaio/a-importancia-da-educacao-artistica>
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Editora Massangana.
- Murugarren, M., & Sáez Castán, J. (2009). *Animalário universal do Professor Revillod*. Orfeu Mini.
- Oliveira, M., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-93.
- <https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/?format=pdf&lang=pt>
- Pickard, P. (1965). *A criança aprende brincando*. IBRASA.
- Pinto, C. (2012). *Aprender a Arte de Escrever no 1º CEB: O contributo do PNEP*. Português: Investigação e ensino.
- Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Cadime, I. M. D., Fernandes, I. F., Ferreira, A. L., Leitão, C. F., Gomes, S. C., Mendonça, S. M., & Pereira, L. P. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Rocha, M. (2020). *Aprendizagem cooperativa/colaborativa*. UCP Editora.

- <https://openbooks.ucp.pt/ucp/catalog/view/162/125/2307>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2020). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf&ved=2ahUKEwiwzN389quQAxVAhv0HHU4JBE0QFnoECCQQAQ&usg=AOvVaw2Z4cuaqHfyXsQzXyRpKpsc
- Santos, S. (2023). *Educar para a autonomia: A sua importância no desenvolvimento da criança*. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/44846/1/Relatorio%20Final%20-%20Definitivo%20-%20Sara%20Santos.pdf>
- Scliar-Cabral, L. (2020). Novas concepções sobre os processos de aprendizagem na alfabetização. *Linguística revista da Universidade do Porto*, 337-356.
- <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/10110/9285>
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta ética*.
- Spolin, V. (1999). *O jogo teatral no livro do diretor*. Editora Perspectiva.
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: Um manual para o professor*.
- [https://www.uern.br/controladepaginas/formação%20artística%20e%20pedagógica/arquivos/5247jogos_teatrais_na_sala_de_aula_viola_spolin_compactado_\(1\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/formação%20artística%20e%20pedagógica/arquivos/5247jogos_teatrais_na_sala_de_aula_viola_spolin_compactado_(1).pdf)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Notas de campo das
semanas de observação
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| | ' ' | | ' ' |

Notas de campo das semanas de observação (2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Preâmbulo

As notas de campo constituíram uma ferramenta de trabalho essencial ao longo de todas as semanas de estágio de intervenção. Optou-se por apresentar neste Anexo uma seleção das notas de campo, devido à extensão das mesmas. Como tal, selecionaram-se aquelas que se consideraram importantes para a compreensão da intervenção e do estudo empírico.

01/04/2025 – NC 1

9:30 -10:30 - Matemática

- Os alunos entraram em silêncio na sala de aula e a horas. Um aluno, DM, comenta com a professora que já leu 6 livros e mostra um que leu recentemente à mesma. Depois, anota num cartaz afixado na sala o seu nome, assim como o título do livro, de modo a inscrever-se para ler o livro à turma num momento denominado de *Livros e Leitura*;
- De repente, uma aluna comentou que o “Trincas” tinha fugido e, perante isso, começaram todos a procurá-lo. Depois de o encontrarem, a professora colocou-o no placard da sala e disse que ele não podia fugir dali – O “Trincas” é um desenho de um monstinho, com o qual a turma tem uma dinâmica, de vez em quando a Professora Cooperante esconde-o em locais estratégicos, como em livros, fichas, que pretende que os alunos deem mais atenção.
- Depois, realizaram uma ficha de trabalho sobre frações. Enquanto alguns alunos esperavam por fotocópias da ficha, a professora pediu que esses trabalhassem a pares com quem tinha o caderno de fichas. Nisto, a BN mostrou alguma resistência em fazê-lo;
- Durante a resolução da ficha, os alunos mostraram ser muito silenciosos e autónomos;
- Para a correção da ficha em grande grupo, recorreu-se ao projetor. Porém, não existia um quadro branco para se realizar a projeção. Como tal, inicialmente, utilizou-se um cartão grande e branco, mas como a Professora Cooperante queria escrever em cima da projeção, acabou-se por se ter de retirar o cartão e projetar a imagem no quadro de giz;

10:30 - 10:45 – Lanche da manhã/ momento de Livros e Leitura

- Durante o lanche, normalmente, realiza-se o momento de Livros e Leitura, no qual um aluno lê para os restantes. Hoje foi o DM a ler o livro “O peso das palavras”. Disse o título e mostrou a capa aos colegas. Após ler uma página, mostrava-a aos colegas. Leu com fluência e expressividade;
- Enquanto o colega lia, os restantes ouviam-no em silêncio;
- No final da leitura, ouviram-se os comentários.

14:00 - 14:30 – Apresentação de Produções

- Neste tempo, os alunos procederam à apresentação de produções suas. Para tal, existiam dois presidentes, que orientavam o momento;
- O SA apresentou um texto informativo que escreveu sobre formigas – apresentando uma leitura fluente, perceptível, mas demonstrou pouca entoação (e projeção vocal). Posteriormente, alguns alunos teceram comentários, referiram que aprenderam informações sobre as formigas. A Professora salientou que o texto era muito interessante, que era um texto informativo, referiu, ainda, que não era habitual dos alunos da turma apresentarem este género de texto e que deveria ser trabalhado. Depois, foi o RA que associou cada aluno da turma, incluindo a professora, a um jogador de futebol (deixando três colegas de fora), este aluno não é português, apresenta dificuldades na fala e leitura em português. No final, os alunos comentaram que “foi muito engraçado”, mas que o colega devia ter incluído todos os alunos da turma e não deixar três de fora. A professora falou brevemente sobre o assunto. Depois foi a LO que construiu uma jangada nas *Atividades de Enriquecimento Curricular de Artes Visuais*, perante a qual o DM perguntou logo o que era uma jangada, questão que foi respondida em grande grupo;
- Depois de cada apresentação, o presidente, RN, perguntou se alguém gostaria de colocar uma questão ou dúvida;
- Depois de a Professora dar a sugestão à LO de escrever uma história a partir da sua jangada para, posteriormente, realizar-se uma *Atividade Teatral*, a aluna disse que podia arranjar uma caixa para fazer o cenário, perante o qual o DM perguntou o que era um cenário. A LO respondeu corretamente à pergunta;

02/04/2025 – NC 2

- A professora escreveu o Plano do Dia, perante o qual o ÓR comentou que hoje não havia *Livros e Leitura*;
- De repente, os alunos repararam que o “Trincas” tinha fugido outra vez;
- Abriram o manual de português numa página indicada pela professora e começaram por fazer uma leitura silenciosa, perante o qual alguns sussurravam a leitura;
- Após a leitura silenciosa, a Professora disse que ia pedir a diferentes alunos para ler, perante o qual vários puseram logo o braço, mostrando iniciativa;
- A MP e o LP leram com algumas pausas, mas com fluência;
- A AV leu com muitas pausas e num tom de voz muito pouco audível;
- A LO leu com expressividade e boa fluência;
- A BN leu com pausas, mas num tom de voz audível;
- O DR leu com poucas pausas, mas num tom de voz pouco audível;

03/04/2025 – NC 3

9:30 -10:30 - Matemática

- Um aluno apresentou dificuldades em pronunciar [três terços] – a professora disse que era difícil pronunciar [três terços], que parece [três tristes tigres]. A seguir veio a fração [quatro quartos], os alunos também apresentaram dificuldade em pronunciar as palavras.

10:30 - 10:45 – Lanche da manhã / Momento de leitura

- A MP leu um livro, a sua leitura foi perceptível, com algumas pausas entre sílabas e palavras.

22/04/2025 – NC 5

9:15 -10:45 – Português (escrita)

- A Professora pediu aos alunos que tirassem o caderno de escrita, para escreverem um relato sobre as férias.

- Antes de a Professora dar as indicações, o DM e a BN já tinham começado a escrever o texto;
- A professora questionou os alunos sobre o que é o Relato;
- O ÓR estava muito distraído e, perante vários avisos da professora, esta mudou-o de lugar com o YO;
- Como a escrita do relato sobre as férias foi um dos trabalhos de férias, a Professora explicou que, quem já o fez, pode escrever um texto livre;
- A ME referiu que o relato também pode ser o do futebol;
- O trabalho de escrita foi individual;
- A professora lembrou os alunos de: (i) fazer uma boa letra; (ii) escrever o título; (iii) fazer parágrafos; (iv) fazer uma introdução;
- Durante o momento, as estagiárias e a professora deram apoio aos alunos que mais precisavam;
- Durante a hora do lanche, os alunos apresentaram os seus textos sobre as férias à turma;
- A propósito do texto do DM, o LP pergunta o que é uma fava, em grande grupo falou-se sobre o significado desta palavra;
- A BN leu o seu texto. Mostrou ter dificuldades ao nível da leitura oral, nomeadamente, dificuldades de fluência, dicção e expressividade;
- O DM, no seu comentário, referiu o facto de a ME no seu texto ter repetido algumas vezes a palavras “depois”, perante o qual, em grande grupo, encontraram-se sinónimos para esta palavra;
- A LO teceu comentários ao texto de uma colega, não o fez com um tom de voz audível, pelo que a Professora pediu que a aluna falasse mais alto;
- O DR falou com um tom de voz pouco audível, perante o qual a professora chamou à atenção, dizendo-lhe para fazer força na barriga para falar;
- O DM leu o texto do manual. Mostrou ter uma boa fluência e respeito pelos sinais de pontuação;

14:00 – 16: 00 – Artes Visuais

- Durante o trabalho de *Artes Visuais* alguns alunos mostram ter bastante originalidade;
- O LP e o DR apresentaram dificuldades na colagem da cartolina nos paus de plantas;

- Os alunos aparentavam estar muito entusiasmados e contentes enquanto faziam os cravos;

23/04/2025 – NC 6

9:15 -10:45 – Português

- A BN leu com expressividade, mas com algumas pausas;
- A ME leu com expressividade;
- A professora explicou o que significa o travessão num texto e define o conceito de narrador.
- Depois da leitura dos alunos, o texto é lido pela Professora e pelas estagiárias;
- Em seguida, a Professora perguntou ao ÓR quais são as personagens da história.
- O DR revelou ter tendência a escrever com a cabeça deitada;
- O ÓR mostrou muita preguiça;

14:00 -16:00 – Apresentação de Produções e Matemática

- O RA misturou nomes de colegas da turma com nomes de Jogadores de Futebol e apresentou-os na *Apresentação de Produções*;
- Na *Apresentação de Produções*, a BN mostra ter dificuldades na projeção da voz;

28/04/2025 – NC 7

9:15 -10:45 – Português

- O computador da sala estava avariado;
- A Professora explicou que o trabalho de texto que a fazer ia ser um pouco diferente;
- A Professora explicou que, em pares, iam ler o texto e que, a seguir, os pares deviam responder às questões do mesmo;

- Logo, no caderno diário escreveram os títulos:

Correção das palavras do texto da BN e MP

Perguntas e comentários

– Posto isso, escreveram no caderno, no mínimo, dois comentários ou perguntas.

- A Professora estabeleceu os pares;

- A NM e o RA fizeram um trabalho diferente;
- Antes de iniciarem o trabalho, a Professora salientou a importância de trabalharem a pares, acrescentou é importante sussurrar para não incomodar os outros pares;
- O RN trabalhou com o YO, tendo de o ajudar com a língua portuguesa;
- O LP apresentou muita dificuldade na organização espacial do caderno;
- Antes de escreverem o título, os alunos deviam colar primeiro a ficha no caderno;
- A MP e a MS, durante o trabalho, falaram sobre temas que não estavam relacionados com o trabalho, atrasando o mesmo;
- O LP e o DR mostraram ter um ritmo de trabalho mais lento;
- O DM e a ME mostraram ter muitas dificuldades em trabalhar em conjunto, não falando sobre as ideias entre eles;
- A LO perguntou se o nome “Trincas” existe: “Trincas existe? Uma pessoa com o nome Trincas?”.
- A NM mostrou ter muitas dificuldades na leitura em português, mas consegue compreender bem o que lhe explicam em português;
- 15 minutos antes da hora do lanche a professora procedeu à correção da ficha em grande grupo.
- Para tal, leu o texto em voz alta e os alunos disseram stop quando a Professora leu uma palavra com um erro ortográfico e, depois, corrigiu com os alunos as palavras no quadro;

29/04/2025 – NC 8

9:15 -10:45 – Português

- Os alunos entraram na sala bastante agitados e partilharam experiências passadas no dia anterior relativamente á falta de eletricidade;
- A Professora referiu que se ia combinar o que se iria fazer ao longo do dia, de forma a se conseguir realizar o que não foi possível no dia anterior;
- O DM partilhou que o avô arranjou um rádio e pilhas para ouvir as notícias;
- A Professora enunciou que todos iriam escrever um relato sobre a tarde do dia 28 de abril de 2025.
- Referiu que os alunos não deviam repetir sempre as mesmas expressões, ao contar as histórias os alunos utilizaram muitas vezes a expressão “e depois”.

- Pede aos alunos sugestões e escreve no quadro:
 - E depois;
 - A seguir;
 - Logo de seguida;
 - Quando;
 - E então;
 - Mais tarde;
 - E também;
 - Seguidamente;
 - Passado um/algum tempo;
 - Muito/Pouco (tempo) depois,
 - De seguida.
- A Professora pediu aos alunos que tirassem o caderno de escrita para escreverem um relato sobre o apagão.
- De seguida, escreveu a data no quadro:
Terça-feira, 29 de abril de 2025.
- Os alunos escreveram textos com bastantes erros ortográficos, alguns pouco coerentes, a estagiária e a Professora corrigiram os textos e deram sugestões.

ANEXO B

Potencialidades e
fragilidades da turma
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela B1*Potencialidades e fragilidades da turma (2.º ano do 1.º CEB).*

Potencialidades	Fragilidades
<i>Competências Sociais</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Vontade em aprender; - Demonstração de autonomia; - Capacidade de refletir sobre os acontecimentos; - Facilidade para discutir os problemas; - Vontade em tecer comentários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na cooperação entre pares; - Competição durante a realização de tarefas; - Falta de fundamentação nas apreciações.
<i>Português</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Destreza na leitura; - Motivação e gosto pela leitura; - Consciência das regras de escrita de um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na escrita de palavras; - Dificuldades na projeção da voz e articulação vocal (ler/falar de forma audível); - Construção de textos (coerência textual); - Caligrafia a melhorar; - Dificuldade em expressar ideias por palavras próprias; - Trocam a posição dos pronomes na frase.
<i>Matemática</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de contagens progressivas e regressivas; - Leitura dos números por extenso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades no cálculo mental; - Problemas na representação gráfica; - Dificuldade em expressar o seu raciocínio; - Domínio do conceito de frações.
<i>Estudo do Meio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de questionar o meio. 	Nenhuma fragilidade observada
<i>Teatro</i>	
Não observado	
<i>Música</i>	
Não observado	
<i>Artes Visuais</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades expressivas e criativas nas produções plásticas; - Demonstração de originalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades com as técnicas de recorte e colagem.
<i>Educação Física</i>	
Não observado	

Nota. Tabela elaborada pelo par estagiário.

ANEXO C

Guião da entrevista e
transcrição da entrevista
inicial à Professora
Cooperante (2.º ano do
1.º Ciclo do Ensino

| | ' ' | | ' ' |

Objetivos gerais:

- A. Conhecer a organização escolar;
- B. Conhecer o grupo de alunos e o respetivo contexto;
- C. Conhecer a relação da professora cooperante com as famílias.

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 1 Legitimação da entrevista/motivação/negociação	1. Legitimar a entrevista; 2. Informar o entrevistado sobre as investigações; 3. Motivar o entrevistado; 4. Reforçar o protocolo das investigações.	A) Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre os estudos (objetivos e procedimentos). B) Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados). C) Garantir a confidencialidade das informações recolhidas. D) Solicitar autorização para a gravação da entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos nas investigações.

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 2 Relações dentro e fora da escola	1. Conhecer a escola; 2. Compreender a inserção da Professora na escola.	A) Colaborou na elaboração do projeto educativo ou em algum documento orientador? O que pensa sobre eles? B) Existe algum modelo pedagógico que os Professores devam seguir na escola? C) Considera que existe um trabalho colaborativo entre os Professores do mesmo ou de diferentes anos? Se sim, de que forma?

		D) Tendo em conta que a escola também tem Jardim de Infância, considera que existe trabalho colaborativo entre o mesmo e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, de que forma?
--	--	--

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 3 Caracterização da turma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a turma ao nível do aproveitamento escolar; 2. Conhecer a turma ao nível do comportamento; 3. Conhecer as dinâmicas e rotinas da turma; 4. Conhecer os interesses da turma; 5. Saber se a turma está familiarizada com a implementação de <i>Atividades Teatrais</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> A) Como caracteriza esta turma, em termos gerais, ao nível do desenvolvimento? B) Como caracteriza a turma ao nível do aproveitamento escolar? C) Como caracteriza a turma ao nível do comportamento? D) Que potencialidades e fragilidades considera que a turma tem? E) Há algum aluno que beneficie de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Se sim, quais são as suas necessidades? F) A que estratégias de diferenciação pedagógica recorre? G) Tendo em conta que há crianças de diferentes culturas na turma, a que estratégias recorre para as incluir na turma? H) Quais são as rotinas da turma? I) Sabe descrever algumas particularidades da turma em termos de gostos e de interesses? J) Costuma realizar <i>Atividades Teatrais</i>? Consegue dizer com que frequência, de que forma, e dar algum exemplo? K) Tem o hábito de articular <i>Atividades Teatrais</i> com o <i>Português</i>? Se sim, consegue dar algum exemplo?

		<p>L) Vê mais-valia em fazê-lo?</p> <p>M) Acha que as <i>Atividades Teatrais</i> podem ajudar na aprendizagem de aspetos do <i>Português</i>?</p>
--	--	---

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
<p>Bloco 4 Descrição do processo pedagógico</p>	<p>1. Compreender a gestão do ensino da Professora;</p> <p>2. Conhecer as estratégias pedagógicas mobilizadas;</p> <p>3. Conhecer como é realizada a avaliação.</p>	<p>A) Como planifica/ planeia o tempo letivo?</p> <p>B) Como organiza o espaço da sala e as atividades? (por exemplo, por que razão escolheu a organização em ilhas?)</p> <p>C) Segue algum modelo pedagógico ou método de ensino? Se sim, qual?</p> <p>D) Quais são as estratégias pedagógicas a que recorre com mais frequência? (ao nível do comportamento, da motivação, da implicação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem)</p> <p>E) De que forma são introduzidos os novos conhecimentos?</p> <p>F) Como realiza a avaliação dos alunos?</p>

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
<p>Bloco 5 Relação da docente com a família</p>	<p>1. Averiguar a perceção da professora relativamente à relação da escola com as famílias;</p> <p>2. Conhecer a articulação do professor com as famílias;</p> <p>3. Compreender como é feita a articulação com as famílias.</p>	<p>A) Considera que há uma relação positiva entre a escola e as famílias?</p> <p>B) De que forma é feita a integração destas?</p> <p>C) A que estratégias recorre para promover e estimular o envolvimento das famílias?</p> <p>D) Realiza reuniões com os Encarregados de Educação? Com que frequência?</p> <p>E) Por norma, quais os assuntos abordados nessas reuniões?</p> <p>F) Recorre a outros processos de comunicação com as famílias par além das reuniões?</p>

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 6 Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista	1. Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.	A) O que pensa dos objetivos desta mesma investigação e como vê o contributo que pôde dar à mesma? B) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Bloco 2

A) Colaborou na elaboração do projeto educativo ou em algum documento orientador? O que pensa sobre eles?

Não participei na elaboração de nenhum desses documentos. Eu estou nesta escola desde o início deste ano letivo e, portanto, esses documentos são prévios a isso, portanto, não. Eu consultei-os como orientação, não os ajudei a criar de maneira nenhuma.

B) Existe algum modelo pedagógico que devam seguir na escola?

Há esta liberdade pedagógica em sala de aula, ou seja, isto é válido para qualquer escola pública. Quem define como se faz a sua gestão curricular e as suas opções pedagógicas é sempre o Professor em sala de aula, portanto, nem nesta escola nem em nenhuma, nunca houve nenhuma indicação, nem mais objetiva em mais *off the record* sobre modelos pedagógicos ou estratégias a seguir ou não. Isso é uma coisa que eu sempre senti muito e prezo muito, essa liberdade pedagógica. É algo muito importante, não deixar de ser assim, a meu ver.

C) Considera que existe um trabalho colaborativo entre os professores do mesmo ou de diferentes anos? Se sim, de que forma?

Olha, eu acho que a forma de como as coisas estão organizadas em termos de grupos, de pares, e isto é mais ou menos frequente em todas as escolas publicas, não é a melhor para favorecer isso. As reuniões mais sistemáticas que nós temos, ou seja, as que são uma vez por mês, são reuniões/grupos de ano, ou seja, eu reúno uma vez por mês com todos os meus colegas do agrupamento que neste ano têm segundo ano.

Bom, e nós, nesses momentos, falamos sobre questões sobre cada uma das nossas turmas ou questões gerais que de alguma forma acaba sempre por ser importante e há sempre ali algumas questões relevantes. Mas aquilo que sentiria mesmo, mesmo necessidade é que essa

reunião mensal fosse com Professores que trabalham com a minha turma. Ou seja, porque o primeiro ciclo já não é bem uma monodocência como ainda se diz que é, porque reparem eu tenho a T como Professora de apoio, tenho a M (que vocês ainda não conheceram porque ela teve em substituições) mas durante uma boa parte do segundo período ela esteve no apoio à turma. Bom, todos os professores das AEC 's, a S com o *Português Língua Não Materna*, imaginem, se isto fosse um terceiro ou quarto ano teríamos uma professora de *Inglês* e então far-me-ia muito mais sentido que essa reunião fosse um género de conselho de turma como é no segundo ciclo e por aí a fora em que os Professores da turma reúnem mais do que estar propriamente a falar com os Professores do segundo ano.

Claro, há algumas coisas de aferição sobre a forma como estamos a implementar as questões curriculares. É útil, mas para mim não é a reunião que seria mais útil, do ponto vista colaborativo, e, em substituição, eu acho que diria um género de conselho de turma, faria muito mais sentido e seria muito mais, porque podíamos discutir coisas sobre as questões concretas da turma, os miúdos em concreto.

Os momentos que eu tenho em reuniões com os professores de apoio da turma são sempre informais, é sempre, uma coisinha ali na hora de almoço, antes/depois dos apoios de isto ou daquilo, nunca, nunca, nunca, por muito estranho que isto vos pareça, não há um momento formal, por exemplo, com os Professores da turma. Quer dizer, há reuniões de escola, ok, reuniões nos momentos de avaliação do Natal, da Páscoa e final de ano, há reuniões em que estão todos os Professores da escola e é o único em que tenho uma reunião formal com os Professores de apoio, mas depois é uma questão de gestão de tempo, temos aquele tempo para se falar de todas as turmas da escola, portanto, fica muito curto.

As reuniões mais sistemáticas, volto a frisar isto, as tais reuniões mensais, são as reuniões de ano, pronto sei lá, eu posso ouvir a minha colega da escola de [nome da escola] a dizer que tem um aluno muito complicado e que já experimentou isto e isto e que não está a conseguir que este miúdo aprenda a ler ou a escrever ou alguma coisa, mas na verdade eu não conheço a criança. Sim, acaba por ser algumas reflexões que fazemos em conjunto sobre alguns casos, mas que sinto que são curtas. Se calhar, a essa colega da tal escola também daria muito mais jeito falar com os professores apoio que vão trabalhar com aquele miúdo e que conhecem aquele miúdo. Bom, é um bocadinho isto.

D) Tendo em conta que a escola também tem Jardim de Infância, considera que existe trabalho colaborativo entre o mesmo e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Se sim, de que forma?

Eu acho que há, acho que há essa intencionalidade. Isso é muito feito, por exemplo, com as turmas do primeiro ano, nota-se. Há muitas apresentações (muitas, não será uma coisa semanal) mas as turmas do primeiro ano vão fazer apresentações...

Entre os Professores, eu apontaria mais no final do ano em que há algumas partilhas importantes sobre a constituição da turma do primeiro ano. Nessa altura há algumas, aquilo que se chama reuniões de transição, como os Professores de quarto ano, tipicamente, reúnem com os do quinto ano para se perceber aqui alguns casos específicos, pronto.

Como vos digo, eu estou neste agrupamento desde este ano letivo, portanto eu não sei exatamente como isso se processa aqui, mas o normal é haver esta articulação mais no final do ano entre educadores e Professores que se sabe que vão ter o primeiro ano no ano seguinte e entre os de quarto e quinto ano, nestas transições de ciclo.

Bloco 3

A) Como caracteriza esta turma, em termos gerais, ao nível do desenvolvimento?

Olha, assim uma caracterização muito básica, eu acho que é uma boa turma do ponto de vista do potencial de trabalho, ou seja, não quero com isto dizer que são miúdos que em termos de aprendizagens estão ótimos, não estavam, no início do ano havia muitas crianças que ainda não sabiam ler e escrever e assim algumas competências básicas. Eu acho que eles têm uma grande capacidade de trabalho, são uma turma com quem é fácil implementar o trabalho, é fácil ver-se resultados ao fim de algum tempo a investir numa determinada área ou alguma coisa que diagnosticamos que é importante melhorar. No caso, no início foi rapidamente evidente as questões da leitura e da escrita e eles evoluem e, portanto, eu não sinto que haja aqui algum aluno com questões cognitivas muito problemáticas ou mesmo com questões mais afetivas que atrapalhem a aquisição de competências. Não há questões por demais a assinalar, quer dizer, acho que é muito simples fazer com eles se consigam autorregular. Claro que volta e meia há ali miúdos que estão a conversar ou distraídos, mas que rapidamente se chama a atenção e eles voltam. Portanto, acho que é uma turma boa nesse sentido. Puxando por eles nota-se que dão muito.

Agora, de facto é uma turma que no início do ano era um segundo ano com muitas crianças que não sabiam ler nem escrever ou que estavam numa fase inicial com muitos alunos

que não falam português e, portanto, isso tudo junto basicamente no início do ano tínhamos estes três, a M, o D e o S e a M, quatro meninos ao nível do segundo ano. O resto da turma não. Por isso foi mesmo preciso partir pedra a sério aqui nas questões na leitura e da escrita (*Matemática* também) que foi claramente uma prioridade no início do ano. E fui vendo evoluções muito grandes. Eu fiquei muito satisfeita ao chegar ao Natal, mesmo que algumas crianças ainda estejam muito hesitantes na leitura e na escrita – se calhar o Ó e o R são as que mais me preocupam neste momento – mas já leem e já escrevem com as dificuldades todas que envolve uma aquisição ainda tão recente, mas já leem e já escrevem, portanto, agora é um bocadinho continuar nesse caminho.

B) Como caracteriza a turma ao nível do aproveitamento escolar?

Eu diria que é muito heterógena em termos do desenvolvimento. Temos aqui miúdos muito, muito bons e meninos muito imaturos, ia dizer do ponto de vista não só no seu desenvolvimento que depois se reflete muito nas aprendizagens no nível também no seu conhecimento do mundo. Há aqui crianças que sabem imensas coisas e depois há meninos que não sabem assim algumas coisas básicas, como por exemplo, ainda hoje de manhã o Ó hesitou, não sei se se recordam, o Ó hesitou entre o ano e mês ainda confunde uma coisa dessas. E depois temos uma M ou um D que é o que quisermos perguntar eles provavelmente vão saber responder ou vão arranjar alguma maneira de lá chegar. Ou seja, é lidar com essa diversidade toda, eu diria que é sempre assim em todas as turmas, mas é o grande desafio. Nós não vamos ter nunca turmas que os alunos estão no mesmo nível. É exatamente “dançar” aqui um bocadinho com esta diversidade toda. Essas são as turmas reais.

C) Como caracteriza a turma ao nível do comportamento?

Sim. Eu acho que eles têm uma capacidade de autorregulação. Às vezes essa autorregulação precisa de ser um bocadinho chamada à atenção, é preciso de dizer “olha para de falar” ou “concentra-te” mas eles fazem, de facto, um esforço. E depois claro há diferenças, por exemplo o Ó tem 30 minutos de foco de atenção e depois começa a distrair-se e tal, mas eles, de uma forma geral, têm essa capacidade de se regular.

E, depois, eu acho que têm uma coisa que é, eu às vezes olho aqui para algumas crianças, por exemplo o S, se ele tivesse um par que embarcasse com ele numa coisa mais de brincadeira acho que se gerava um foco de questões. Há aqui alguns miúdos que vejo potencial neles que

se tivesse alguém aqui que alinhasse com eles, só que, não têm então eles acabam de atenuar essa tendência que têm de, pronto.

Vou dizer de outra forma, em vez de colocar sobre o S, se entrasse aqui um miúdo, muito irrequieto, com pouca capacidade de se autorregular, com muitas dificuldades deste ponto de vista, acho que a turma é calma o suficiente para absorver isso. Acho que esse miúdo iria beneficiar daquilo que a turma contribui para ele se regular. Se fosse uma turma agitada, acho que um miúdo agitado iria aumentar imenso. Como é uma turma calma eu tenho a certeza que muitos miúdos iriam contribuir para que ele se fosse acalmar mais. Mesmo que entrasse um miúdo com muitas questões, ia ter uma turma inteira a contribuir para que ele se conseguisse controlar e não o contrário.

Eu já tive turmas exatamente ao contrário, em que, a turma é muito agitada, com muita dificuldade em cumprir regras, alunos mais calmos, mais certinhos acabam por se influenciar negativamente, vão atrás da brincadeira. Aqui é ao contrário, seria um agitado entre não sei quantos calmos e isso tem afeito às vezes de absorção. Por isso é que é tão importante nós garantirmos que o ambiente geral de trabalho é calmo.

Vocês não assistiram a isso, mas eu na fase inicial do ano eu sou muito obsessiva com as regras e a regulação dos comportamentos. Agora já larguei a mão, já não ando em cima deles de uma forma muito obsessiva, mas no início do ano andei. No início do ano, sempre que havia um momento em que a turma estava calma eu valorizava imenso isso no diário de turma. Ia e escrevia imensas vezes “gostei da forma como a turma esteve calma no TEA” e volta e meia também escrevia “não gostei desta ou daquela situação em que fulano não respeitou a sua vez para falar “ou sei lá. Isso é uma das minhas preocupações no início do ano com qualquer turma. Garantir que eles percebem qual é o ambiente de trabalho que devemos ter numa sala de aula. Com esta turma foi um processo relativamente rápido, por isso é que eu acho que é uma turma que em termos de comportamento não... Às vezes este processo dura o ano inteiro e não se chega a grandes frutos. Com eles foi rápido porque acho que são miúdos, pronto, tranquilos, calmos, com boas capacidades de se regularem.

D) Que potencialidades e fragilidades considera que a turma tem?

Então, potencialidades: só frisar aquilo que já disse. De facto, aquela capacidade de trabalho, ou seja, as coisas... Quando se puxa por eles, vê-se resultados. Que puxando, é rápido

ver resultados. Têm este interesse, motivação, esta participação, o bom comportamento e o facto de haver um ambiente calmo de trabalho. Acho que isso são as potencialidades.

Fragilidades: coisas concretas, eu apontaria... as fracas competências de leitura e de escrita ao início, porque a leitura e a escrita é totalmente transversal e, portanto, digamos que houve uma fase no início do ano que houve aqui um género de uma... de um ir buscar atrás, um género de uma recuperação de algumas competências. E isso demora tempo, portanto isso foi algo que nos tomou esse tempo e foi necessário fazer, portanto fez-se e continua-se a fazer.

Mas considera que agora ainda é uma fragilidade?

O que eu acho que é uma potencialidade neste momento em relação à leitura e à escrita, é a motivação deles. Eles gostam de ler e de escrever. Escrevem imensos textos. No TEA, escolhem imensas vezes livros para ler. Eles gostam de ler e de escrever. A questão da escrita a pares é uma coisa que os motiva imenso. A questão da *Apresentação de Produções*, de irem apresentar à turma as coisas que fizeram, à turma e a outras turmas como já foram, também é muito importante. O facto de fabricarmos livros com histórias que fazemos, dá um sentido àquelas escritas. Não são uma coisa para ficar no caderno de escrita e pronto. A motivação deles para a leitura e para a escrita é uma potencialidade, mas há muitos aspetos formais de leitura e de escrita a trabalhar e muitas coisas de textualidade e de uso de pontuação, de exploração das ideias. Imaginem! Tipicamente eu faço trabalhos de melhoramento de texto com um segundo ano desde o início praticamente desde o primeiro período. Com esta turma eu vou começar agora, ok? O que é que nós fizemos de trabalho de texto antes? Um trabalho de texto de uma outra lógica. Numa lógica de escrevermos histórias em conjunto, em coletivo. Perceber como é que se passa das ideias que nós temos para o papel. E por isso é que eu digo que temos de ir sempre um bocadinho atrás recuperar coisas que... Sim! Eu sinto que ainda há fragilidades na leitura e na escrita. Porque isto não é só saber ler e escrever no sentido de dominar o código. E saber escrever uma mensagem com qualidade. Competências muito diferenciadas. Aqui a questão desta turma é muito assim, muito 8 e 80. Se calhar temos uma M1 que já escreve de uma forma muito boa com grande competência e depois como o Ó que ainda hoje estiveste a escrever com ele. O Ó é como um menino aí a meio do 1.º ano. Portanto, ainda há muita pedra para partir na leitura e na escrita.

A nível da Cidadania considera que há alguma potencialidade ou fragilidade que é importante referir?

Olha eu não sei a que é que vocês chamam cidadania.

A nível mais humano

Para mim, um dos momentos centrais do trabalho com as turmas é sempre o conselho de turma. A Matilde teve a oportunidade de assistir a um e havemos de ter semanalmente. O conselho de turma é aquele momento que eu acho que é muito importante para ir trabalhando as questões que surgem. É normal que surjam. Às vezes é difícil que os pais, por exemplo que são pais e que só querem que os filhos deles estejam bem e percebo isso. Mas às vezes é mesmo importante que aconteçam as coisas. Sim, que levou um pontapé no recreio. Sim, que foi chamado de não sei quê. Sim, que ficou triste porque alguém o excluiu da brincadeira. É irreal nós pensarmos que isso não acontece. Acontece, vai acontecer e ainda bem que acontece porque é um género de oportunidade para nós trabalharmos questões de cidadania, esta coisa de eu me colocar no lugar do outro, de eu pensar como é que será que ele se sentiu quando eu lhe chamei não sei de quê, qual é a reação do grupo ao sentir que há um aluno que quer brincar com não sei quem e eu não deixei e agora tenho aqui os meus colegas todos a dizer-me que foi uma grande atitude. Portanto, estas coisas são processos. Ou seja, eu não tenho a maneira nenhuma a crença, antes pelo contrário, de que se fala uma vez sobre estas coisas no conselho e eles se alteram. De maneira nenhuma. Podia estar aqui com eles até ao 4.º ano e ia haver sempre um miúdo de que já tínhamos falado 50 vezes de que se calhar não deve resolver os conflitos a bater e que se calhar deve tentar resolver a conversar ou a pedir ajuda a um adulto e vai bater na mesma e eu sei que vai bater na mesma. Mas há pequenos passos que vão sendo dados. E, portanto, há coisas da cidadania que eu vejo assim como processos que é: é preciso que aconteçam conflitos. Reparem! Num recreio em que estão 200 crianças, é impossível não haver conflitos, tal como nós temos conflitos, questões na nossa vida adulta, nós temos que aprender a resolver as coisas. E isto é um laboratório para eles aprenderem a resolver aquelas mini coisas que para nós não são... se formos ver: ah! Tirou-me aquele brinquedo e não me deixou brincar: é uma mini coisa para nós, mas para eles é absolutamente central e vamos lá então pensar: o que é que é justo, o que é que não é justo, o que é certo, o que não é certo, o que foi correto o que não foi correto. Não é no sentido...sei lá... eu nunca distribuí castigos como um resultado de um conselho de turma. Não é para isso que serve. É fez mal? OK. É para refletir sobre as

atitudes e não para penalizar as atitudes e eu acredito que é assim que se vai desenvolvendo a tal cidadania.

E) Há algum aluno que beneficie de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão? Se sim, quais são as suas necessidades?

Olha, formalmente quem tem aqui escrito no papel medidas universais são o R, o Ó, a A. Agora! Uma coisa é o papel uma coisa é prática. Medidas universais, como o próprio nome indica, são aplicadas a todos os alunos, ao universo de todos os alunos. Agora! É um facto que os alunos com maior fragilidades às vezes precisam de ter estas coisas no papel, mas esta coisa de nós passarmos pelos alunos e ajudarmos ali numa coisa que eles não estão a perceber ou sugerirmos que vá buscar material didático para resolver problemas de matemática ou lermos em coletivo e depois irmos ler com o R, ou com o Ó. Estas são as medidas universais que eu acho que nós estamos sempre e intuitivamente a pôr em prática. Mas pronto! Formalmente é isso. São estes alunos que têm no papel medidas universais, não há outros com seletivas nem adicionais. Agora! É possível que o Ó venha a vir a precisar de medidas seletivas, não sei. Ele também está em processos de avaliação com uma psicóloga. Vamos ver o que é que daí decorre, vamos ver o que é que faz sentido.

F) A que estratégias de diferenciação pedagógica recorre?

Sim, por exemplo isso. Os alunos PLNM às vezes o realizar outro trabalho... É aqui um equilíbrio. O ir realizar um outro trabalho ou às vezes... mesmo que não estejam a perceber tudo, estarem integrados a fazer o mesmo trabalho que os outros. Portanto, às vezes, em momentos de *Estudo do Meio*, por exemplo, eu percebo que eles não estão a perceber, mas estão a sentir-se integrados e... Não sei como é que vai correr ali aquele par A e Ó, mas o A e Ó estarem ali a interagir um bocadinho, mesmo que seja uma coisa muito rudimentar também é muito importante do ponto de vista da integração. Portanto, às vezes, esta coisa de fazer trabalhos diferentes faz sentido, mas também podemos estar atentos à integração dos alunos. Por exemplo, o Ó! Eu estou sempre a frisar o Ó coitado... Mas imagina, um R, um Ó que se calhar beneficiavam em fazer às vezes um trabalho um bocadinho diferente, mais fáceis um bocadinho do que os outros, mas às vezes também temos de ponderar como é que isso os faz sentir. Mesmo que eles não estejam a fazer um trabalho com tanta compreensão, mas às vezes também sinto que... é mesmo aqui um equilíbrio entre a criança sentir que está integrada...

porque... imaginem que sempre que vamos fazer um trabalho... Imagina que tu és aqui uma aluna desta turma, tens 7 anos e vês os teus colegas todos a receber uma ficha e recebes uma que é mais fácil. Sempre. Eles percebem e os outros também percebem e vão fazer comentários. Eu não sei se isso é uma boa diferenciação, percebes? Portanto, eu não tenho muito essa coisa de diferenciar o trabalho por aí. No TEA sim. No TEA absolutamente, mas esta preocupação desta questão.... esta questão que eu acabei de falar também é muito saliente, mas do ponto de vista da diferenciação pedagógica... Imaginem! A forma como tu fazes... A razão pela qual tu fazes uma pergunta a um aluno e não a outro, há aí muita diferenciação envolvida. Há perguntas que eu sei que para um determinado aluno são demasiado difíceis. Eu não lhe vou fazer aquela pergunta em coletivo. Às vezes vou fazer-lhe e pensava que ele conseguia e pronto, e avança-se e pronto.... Outros alunos aquela pergunta é exatamente adequada ao nível em que eles estão de raciocínio ou de compreensão sobre aquele assunto. A forma como tu vais ao pé de um aluno e eles estão, por exemplo, a resolver um problema e tu percebes que eles, se calhar, precisam de ir buscar um ábaco, precisam de ir buscar material de *Matemática* qualquer e sugeres isso, isso também é uma diferenciação pedagógica e estão a fazer exatamente o mesmo problema. Não é mais fácil nem mais difícil, mas tu sugeres que eles usem material ou uma série de exemplos que eu podia dar e agora de caras só me lembro destes. Eu acho que a diferenciação pedagógica está no TEA, mas está na intuição diária daquilo que são as medidas universais de que ainda agora falávamos. Esta coisa de tu fazeres uma pergunta mais assim ou mais assado aquele aluno ou o facto de eu estar a insistir com o A com os dias da semana por exemplo... Até a um ponto. Se eu achar que aquilo expõe demasiado, eu vou deixar de lhe perguntar. Mas como eu acho que a turma entende. Ok! Ele não é português, ele não fala português. Há ali outras coisas. Eu acho que o A não sabe os dias da semana porque há ali outras questões envolvidas, porque o R já sabe e chegou depois do A. Mas acho que a diferenciação pedagógica está muito mais nessa intuição do dia a dia do que na coisa de se calhar preparar materiais especializados, do que eu excludo o *Tempo de Estudo Autónomo*, aí é trabalhos diferenciados totalmente. Mas tendo o estudo autónomo, o resto eu vejo assim. Mas isto pode ser polémico. Eu vejo assim, mas pode haver pessoas com outra perspetiva. Mas frisar é o balanço entre a diferenciação e a integração. Sobretudo quando é sempre a mesma criança a sentir que está sempre a fazer uma coisa que é mais fácil, ou que é mais facilitada do que os outros, eles vão fazer comentários, mesmo que nós não apanhemos e isso não é bom. Isso não ajuda. Portanto eu não vejo a diferenciação pedagógica tanto como... pronto. Só por aí! Essa é uma possibilidade entre várias

outras posturas. Eu vejo a diferenciação pedagógica como uma postura, como uma forma de encarar o trabalho com eles.

G) Tendo em conta que há crianças de diferentes culturas na turma, a que estratégias recorre para as incluir na turma?

Sim, já fomos falando de algumas, mas socorro-me muito, muito dos outros alunos. Reparem! Nós agora estamos aqui numa situação muito privilegiada em que estamos as 3 na sala, volta e meia há situações em que estão as professoras de apoio e nesta escola está muito bem organizada a questão do PLNM, porque também há muitos alunos nessas circunstâncias. Mas quando não é assim ou... eu acho que é um recurso muito importante os outros alunos e não estou a falar de pôr... Novamente, não estou a falar de pôr um aluno muito bom ao pé de um aluno muito mau ou que seja de PLNM. Às vezes não são os alunos muito bons os que melhor conseguem ajudar os outros. Às vezes surpreendemo-nos com estes pares improváveis. Não sei! Vamos ver o que acontece com o Ó e com o A. O Ó normalmente é o ajudado, não é? O facto de ele aqui poder ajudar, vamos como é que isso... Eu achei muito interessante, por exemplo, que o Y estava sempre a esconder do A para ele não copiar, não é? Uma coisa que faz parte. Os miúdos não gostam destas coisas. O Ó a primeira coisa que disse ao A foi “eu escrevo e tu copias”. Para o A isto é ótimo, não é? Ele não vai conseguir escrever aquilo sozinho. Se o Ó conseguir ensinar as palavras em português e depois copia. Ok! Eu faria o mesmo. Eu escreveria lá o “telefone” e o “telemóvel” e ele iria copiar. Portanto, às vezes estes pares improváveis funcionam melhor do que pares que nós as vezes pensamos “ah este é muito bom e muito responsável, vou pô-lo aqui ao pé com ele”. Pronto! Mas acho que a melhor estratégia é integrá-los através dos pares. Por exemplo, as tarefas. Quem é que é presidente?

É o A e o L.

Exatamente! O A não fala português e é vice-presidente e já foi todas as tarefas. Todos eles já foram todas as tarefas. À partida poder-se-ia pensar: “Então, mas se ele não fala português, como é que ele vai gerir uma AP, como é que ele vai gerir...” Não, não! É mesmo pela necessidade de as ter que fazer que vai ter de fazer. Vai ter de arranjar uma maneira de fazer e o L vai ter de o ajudar. E neste “tem de” eu acho que esta integração vai se fazendo. Acho muito importante também se falar... sempre que entra um aluno novo é muito importante

falar sobre o difícil que é chegar a um país novo, chegar a uma escola nova, não saber falar a língua.... Acho que isso também é muito importante. Falar com eles sobre isso.

H) Quais são as rotinas da turma?

Estruturais, o TEA, o trabalho de texto, o conselho de turma...

Escrever o Plano do Dia...

Sim! Acho que isso é muito estruturante e lhes dá uma ideia de tempo ou de continuidade de tempo importantes. A rotina de cálculo mental com sistematicidade também tem sido muito importante a nível de determinada altura. Uma rotina de escrita, pelo menos haver um momento de escrita por semana, ainda que haja um momento de escrita no TEA. As tarefas do ponto de vista daquilo que é a sensação dos miúdos de que isto é nosso, a sala nossa, tem que ser organizada por nós, eu participo, eu faço coisas. Ou seja, claro que sou eu que defino as tarefas, mas eles ao serem presidentes, ao darem a palavra, ao serem a distribuir os lanches, ao ir buscar a fruta, mandar os outros sair para lavar as mãos... são tudo pequenas tarefas, mas que para eles eu acredito que lhes dá uma sensação de integração na vida da turma. Isto não gira só à minha volta, gira à minha volta e à deles. É um género de forma de os fazer estar... de se sentirem integrados naquilo que é o dia a dia da turma. Eles não são uns consumidores de algo que eu lhes venho aqui “vender”. Eles são participantes desta mecânica, desta engrenagem que é uma turma desde setembro até junho. Por isso é que as tarefas são muito importantes. E é ótimo! Eles não se esquecerem de nada são impecáveis! Eu, às vezes, esqueço-me de imensas coisas como vocês já viram e eles não deixam escapar uma. “Então e o plano do dia?” “Então e quando é que mudas as tarefas?” “Então e os leites?”... Impecável! Eu não consigo lembrar-me de tudo e como deposito estas coisas neles, normalmente corre bem.

I) Sabe descrever algumas particularidades da turma em termos de gostos e de interesses?

Olha, eles gostam muito da brincadeira do Trincas. Não sei se vocês já se aperceberam daquele bichinho que volta e meia está aí escondido no meio de coisas de leitura, mas pronto. Esta tem que ver com a leitura. Ah... animais, acho que é um clássico, mas há miúdos que gostam imensos de animais e sabem muitas coisas. Hum.... Interesses da turma... Pois! Uma boa pergunta.

Se quiser pode responder depois quando lhe ocorrer mais alguma.

Está bem!

J) Costuma realizar Atividades Teatrais? Consegue dizer com que frequência, de que forma, e dar algum exemplo?

Eu diria que essa é uma área pobre. Olha, com esta turma eu acho que só aconteceu uma vez numa AP termos tido um pequeno teatro de improviso que alguns deles prepararam. Às vezes quando isso entra um bocado... alguém faz e os outros vão e fazem igual... Às vezes na AP (com outras turmas, não estou a falar desta) há miúdos que apresentam pequenas coisas de improviso, mas não! Eu diria que é uma área que eu trabalho muito pouco a não ser nada. Com esta turma eu acho mesmo que ainda não trabalhámos.

K) Tem o hábito de articular Atividades Teatrais com o Português? Se sim, consegue dar algum exemplo?

Pois, não...

L) Vê mais valia em fazê-lo?

Vejo. Vejo mesmo! É muito importante do ponto de vista da expressão deles, da forma como também a exposição para alguém, para uma turma neste caso, mas pronto! Mas, eu vivo um bocado assoberbada com as questões do currículo. Ou seja, o *Português* e a *Matemática* consomem-me o foco das minhas preocupações, mas isto é parvo! Eu sei que a integração curricular é a única maneira de nós conseguirmos trabalhar as coisas todas, mas de facto há coisas que vão ficando para trás. E eu acho que depois isto também tem a ver com características pessoais. Acho que invisto muito mais em expressões plásticas do que na expressão musical e na dramática e isto tem a ver com características pessoais. Eu não sou de facto uma pessoa muito ligada... Eu acho que nunca fiz um teatro. Tocar e cantar instrumentos para mim é uma questão impensável. Portanto, acho que isso reflete... Eu sou a S, antes de ser a Professora S. E acho que a expressão plástica é uma área na qual eu estou muito mais à vontade. Portanto sim... Mas é sem dúvida um parente pobre e é sem dúvida uma autocrítica que faço ao meu trabalho e uma área a melhorar. Não sei bem como, mas...

M) Acha que Atividades Teatrais podem ajudar na aprendizagem de aspetos do Português?

Acho que sim! Acho mesmo que sim. Sempre que... Das vezes que trabalhei, depois vejo sempre que... chego àquela conclusão “pois isto é mesmo importante”. Mas depois volto mesmo a cair na mesma coisa. Acho que sim! Porque há uma coisa muito típica nos miúdos. Esta vontade de se expressar, de se exprimir, a não vergonha que a maioria dos miúdos tem, alguns que também muito envergamos, mas que a maioria dos alunos tem vergonha de apresentar isto ou aquilo... E promover isso, eu acho que traz mesmo frutos muito importantes, mas de facto fica sempre um bocado no bolso... é um facto.

Bloco 4

A) Como planifica/ planeia o tempo letivo?

A principal referência são sempre as aprendizagens essenciais. Tento tê-las presentes, acho que tenho, de uma forma global, uns grandes conteúdos e grandes competências a trabalhar para o ano da turma em questão. Depois, muito importante também é as coisas que vão surgindo das necessidades da turma, tanto do ponto de vista das necessidades mesmo, ou seja, aquilo que eu identifico como coisas que a turma está a ter assim mais dificuldades de uma forma geral, e que é preciso estar mais tempo a trabalhar aquelas coisas ou abordar novamente ou de diferentes formas. Como também os interesses que os miúdos vão mostrando. Claro que aí, se calhar, o *Estudo do Meio* é mais evidente isso, mas não só, a escrita também é uma coisa que tipicamente sinto os alunos. Imagina, pensando numa turma em abstrato, se os sentir mais ou menos motivados para a escrita. Se tiverem muito motivados para a escrita ok, checo “não preciso de fazer nada”, fora do trabalho habitual, se sentir que é uma turma que está menos voltada para as questões da escrita tento dar maior ênfase e isso, indo pelos interesses deles, sempre acho que é aquilo que é chegar de eu não preciso que eles escrevam sobre as propostas de escrita que eu trago em ficheiros ou que eu penso, ou que estão nos manuais, ou não sei quê. Pode ser escrever sobre as séries e os jogos e as coisas que eles querem escrever, desde que estejam a escrever, então assim resumindo eu diria isto. Claro, os normativos que há, mas depois sempre especificar em relação há turma, às necessidades, aos interesses, olha um bocadinho aquilo que falávamos hoje de manhã, de isto que te disse num ponto de vista mais macro, mas de um ponto de vista mais micro, de uma semana para a outra, refletir sobre esta semana para pensar na perspectiva para a outra semana, e isso vai mudando o caminho para a planificação.

B) Como organiza o espaço da sala e as atividades? (por exemplo, por que razão escolheu a organização em ilhas?)

Olha, porque se eu quero promover o trabalho a pares e em pequenos grupos e uma coisa não centrada no ensino exclusivo, acho que a organização das mesas denuncia exatamente isso, ou seja, o que é que está por detrás das intencionalidades dos princípios de uma forma geral. Imagina, se eu ponho as mesas todas viradas para o quadro, mesmo que seja em carreirinhas quer seja em naquele U de alguma forma eu estou a sugerir que o principal se passa no quadro e já agora comigo à frente. Se as mesas estão assim e alguns alunos nem sequer estão necessariamente virados para o quadro ou uns estão de lado, eu acho que isso dá indícios de que há coisas importantes que também a passam nas ilhas que claro, há muito dispositivos e há aqui muitos momentos diferentes, principalmente por isto, porque o objetivo é que o trabalho a pares, o trabalho em pequenos grupos, o trabalho não exclusivo seja uma componente importante no trabalho.

C) Segue algum modelo pedagógico ou método de ensino? Se sim, qual?

(já respondido)

D) Quais são as estratégias pedagógicas a que recorre com mais frequência? (ao nível do comportamento, da motivação, da implicação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem)

Olha, eu aí vou beber mesmo muito à experiência de mãe, e da forma como eu encaro este modelo de trabalho. Há coisas que são! O ME tem esta grande, grande mais valia e coisa boa que é a forma com cada Professora se apropria ou põe em prática e, sala, aqui algumas coisas com estudo autónomo, os projetos, os conselhos, a *Apresentação de Produções* o trabalho de texto, sei lá! Há uma serie de rotinas ou tarefas que os alunos têm, enfim, há uma serie de rotinas que funcionam normalmente. Mas sendo elas importantes eu acho que antes de isso tudo o que é mesmo importante são os princípios que estão por detrás destas rotinas. Isto para chegar há toda uma questão sobre a motivação, o comportamento. Isto eu vou beber aos princípios do MEM desde sempre, desde que comecei a tomar conhecimento que é esta coisa da integração dos alunos no trabalho quotidiano, ou seja quando nós estamos a fazer um Plano do Dia, e os miúdos sabem que há segunda-feira vai ser escrita , e que, por acaso, eu acho que vocês têm assistido a momentos mais atípicos do que típicos, mas pronto, os miúdos têm de ter

noção da agenda semanal, quando eles fazem sugestões sobre isso quando as sugestões deles são usadas postas em práticas, quando eles estão integrados nas coisas, como por exemplo, as tarefas são muito importantes no ponto de vista da motivação é que isto depois leva também Às questões do comportamento não é, se eu me sinto parte desta engrenagem toda, se eu sinto que aquilo que eu digo conta, que as minhas propostas contam, não quer dizer que vamos fazer tudo aquilo que os miúdos querem, mas é possível integrar muitas dessas coisas. Eles pedem muitas vezes, por exemplo, para haver mais AP porque têm um trabalho que querem mostrar, e esta coisa de eu poder mostrar o meu trabalho e que aquilo que eu faço é valorizado que eu tenho uma tarefa que é relevante para o funcionamento da sala de aula, que se eu fizer propostas elas são pelo menos discutidas. Nesta turma sei lá, por ser o segundo ano, por ser Professora da turma desde apenas de setembro não tenho ainda uma terceira componente que eu costumo ter que é o das propostas precisamente. Para além do *gostei e não gostei* normalmente costumo ter as propostas e normalmente os miúdos fazem propostas muito interessantes, que podem ser aceites ou não, conforme o que é discutido depois em conselho. Proponho fazer porque é que os colegas não sei o quê, ele propõe coisas que são justamente válidas e eu acho que estas integrações de todos, e quando digo de todos, os miúdos de *Português Língua Não Materna* estão perfeitamente integrados nestas coisas como os outros, logo que começarem a ler e a escrever em português e a falar não quer dizer que não possam ter as mesmas tarefas e oportunidades. Portanto, eu diria que a integração que está envolvida no trabalho e que não fui eu sozinha que defino as coisas. Sou eu o último responsável, mas que os oiço e que os explico. Eu acho que isso é um contributo para a motivação deles na escola, como por arrasto de um bom comportamento ou um comportamento adequado, digamos assim.

E) De que forma são introduzidos os novos conhecimentos?

Olha, de forma muito clara. Ou seja, essa é uma hipótese de dizer, vamos trabalhar um conteúdo novo, porque faz parte por exemplo das *Aprendizagens Essenciais* e eles também têm esta ideia de que existe um currículo e existe esta necessidade de cumprir um currículo e que há assuntos que surgem desta forma que, pronto, não vou dar grandes voltas para chegar à ideia de que temos de trabalhar a noção de singular e plural. Existe a gramática, existe esta área de língua portuguesa e nós temos de saber aqui uma série de conteúdos, hoje vamos estudar isto. Portanto, sempre que possível tento que isso parta das produções deles. Ou seja é muito mais interessante pegarmos num texto que tem ali questões de construção gramatical que se calhar

as questões do singular plural não estão, podemos pegar daí, ou por exemplo, quando começaram as extrações nasceu aqui uma coisa das frutas que eles vão buscar, que dois meninos queriam laranja então tivemos repartir a laranja ao meio e trabalhamos aqui um bocado e surgiu aqui a noção, ok há um unidade e temos de a partir ao meio para a partilhar, mas depois, claro, há uma abordagem formal à coisa. Ok, isto que acabámos de fazer, intuitiva para do nosso dia, e vamos ver no nosso dia a dia. É um bocadinho uma dança entre estas duas coisas por isso é que eu acho que é importante ter os um currículo muito presente nas nossa cabeças, para podermos precisamente dar as coisas à medida que elas surgem. Eu não faço ideia sequer se há planificações ou não há planificações de agrupamento neste agrupamento, nem quero saber. Eu não vou trabalhar as frações no mês de fevereiro ou não sei o que porque esta definido por alguém que o definiu. Eu sei que têm de ser trabalhadas no segundo ano, quando surgir uma oportunidade, eu vou puxar para que esse assunto surja se não vou ter de o fazer surgir de forma mais artificial, mas é sempre assim, o jogo que se vai fazendo que as coisas venham da turma tendo sempre referência o que se tem de trabalhar no segundo ano.

F) Como realiza a avaliação dos alunos?

Digo a mesma coisa que lhes digo a eles, que eu estou a avaliá-los desde o primeiro dia de aulas. Quando passas 25 horas por semana, 5h por dia com uma turma ainda por cima esta turma de pouquinhos alunos, eu consigo dizer de forma bastante acertada quase cada uma deles como é eles estão nas grandes áreas, ou o que é precisam mais de trabalhar da escrita, ou como é que está a leitura de uma forma geral, claro n sei dizer se a M domina ou não a ideia de classes de palavras mas tenho uma ideia geral da M, por exemplo na escrita na leitura sei que ela na *Matemática* é mais difícil de passar para noções mais abstratas, ou seja sem dúvida que o grande instrumento de avaliação é a observação direta, sem dúvida. Depois eu acho que é importante, no geral, um registo sobre isso, até para perceber a evolução que as coisas vão tendo que, às vezes, no dia a dia perdemos a noção de evolução e eu acho que a evolução deles é muito importante de não perder de vista. Porque a avaliação e a nota de final de período ou mesmo a parte descritiva é sempre também um jogo entre aquilo que é o ritmo do segundo ano, mas também aquilo que é a progressão do aluno, e isto às vezes é difícil de medir, às vezes é: Ok, como é que o menino está em relação daquilo que é suposto no segundo ano nesta altura do ano e com é que está em relação a ele mesmo no início do ano e daqui fazer assim um género de uma síntese destas duas coisas, por exemplo, o R é um aluno de melhor crédito nesta turma,

mas não sabia ler nem escrever em setembro percebeu. Então é sem dúvida das crianças que fez uma das maiores progressões na turma. E eu tenho de valorizar isso, não pode ser só o que é que esperado no segundo ano. É isso, mas também a progressão que o aluno fez. Eu não faço fichas de avaliação, posso falar nas fichas de verificação e com que sentido é que as faço. Mas, principalmente, eu vou construindo um portefólio para cada aluno, ou seja, vou recolhendo alguns trabalhos que e pareçam significativos, um texto que eles escreveram agora, com outro texto que eles vão escrever daqui a um mês ou dois e ver um bocadinho a progressão, um problema de Matemática e a forma como eles registaram as suas estratégias de agora e daqui a um mês ou dois. Vou recolhendo pequenas coisas de uma forma, simplesmente tiro aquelas folhas, ou fotocópio e vou construindo um portefólio por aluno que é onde vou baseando coisas minhas, enfim, a minha avaliação, e depois há também alguns momentos mais sumativos das fichas de verificação que podem acontecer tanto no final do período, tanto no final de abordar um determinado assunto. Estas fichas têm esse carácter de fazer, assim, uma avaliação escrita mais global faço sempre questão de devolver ao alunos essas fichas para eles tentarem perceber o que é que já conseguiram fazer o que é que não conseguiram fazer, para depois isso também lhes poder ir dando uma noção do que é que eles precisam de trabalhar mais no *Tempo de Estudo Autónomo* e, apesar de eles serem só do segundo ano, eles vão percebendo isso muito bem, alguns percebem isso, que têm de trabalhar mais na *Matemática* e no *Português* já estão melhor, mas há outra que já conseguem ir muito especificamente, por que viram nas ficha que acertaram tudo menos os problemas. Essas fichas para eles não têm uma nota, para mim acabo por pôr, mas é uma coisa um bocadinho, eu posso pôr ali uma nota, mas eu não vou somar as fichas e dividir pelo número de fichas que fiz, portanto, uma nota digo uma cotação, portanto vai ser um bocadinho esta súmula. Eu acho que é um bocadinho importante entrar em relação aos miúdos que nos preocupam mais e falando com os pais sobre isso, porque se os pais tivera esta noção de que aquele miúdo está com dificuldades nesta questão, ou até aquele insuficiente ou aquela suficiente baixinho que a criança vai ter é contextualizado, porque esta questão das notas, esta questão social associada, quando está tudo bem em princípio está tudo em, os miúdos têm boas notas, mas quando há miúdos aqui com mais dificuldade, às vezes, há aqui pais que ficam preocupados, vai chumbar, não vai chumbar mas porque é que ele teve não sei o quê. Eu aí acho que o truque é ir falando com os pais sobre isso e as notas dos alunos para ter certo, as pessoas compreendem aquilo e tornam-se um bocadinho os nossos parceiros, a trabalhar com os filhos, a trabalhar as dificuldades dos filhos, e quando digo isto não digo no sentido de necessariamente

de fazerem os trabalhos de casa com eles. Não é isso, mas sei lá, eu já disse aos pais como trabalho de casa falar mais com aquele aluno, porque ele precisa de desenvolver a oralidade e ajudá-lo a explicar-se melhor quando está a falar isto pode ser um trabalho muito importante a presidir aos pais para fazer em casa, e que às vezes as pessoas não são Professores. Têm mais que fazer, não lhes é claro que pode ser importante e pronto.

ANEXO D

Estratégias de
intervenção, tendo em
conta os objetivos gerais
definidos para o Projeto
de Intervenção (2.º ano
do 1.º Ciclo do Ensino
Básico)

| | " | | " |

Tabela D1

Estratégias de intervenção, tendo em conta os objetivos gerais definidos para o Projeto de Intervenção.

Objetivo geral de intervenção	Estratégias globais
<p>1. Desenvolver competências inerentes ao trabalho cooperativo.</p>	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular as novas aprendizagens com as atividades e rotinas da turma; - Trabalhar os textos produzidos pelos alunos, promovendo a sua reescrita; - Proporcionar momentos de leitura em grande grupo; - Promover atividades que despertem o interesse dos alunos (por exemplo, trabalho a pares ou em grupo, relacionar aspetos do quotidiano); - Estimular a expressão de ideias, emoções e apreciações, através do desenho, da fala e da escrita, a partir da escuta/leitura de obras literárias; - Reconhecer rimas e outras repetições de sons em trava-línguas e outros textos; - Desenvolver a capacidade de escuta para interagir de forma adequada ao contexto e a diversas finalidades (por exemplo, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões). - Comunicar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações; - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos; - Dizer, de modo expressivo, trava-línguas, lengalengas e poemas, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial. <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular as novas aprendizagens com as atividades e rotinas da turma; - Realizar jogos de cálculo mental em pequenos grupos; - Realizar dinâmicas em grande e pequenos grupos - Partilhar, em grande grupo, as estratégias utilizadas; - Utilizar a técnica do <i>Gallery Walk</i>; - Resolver, problemas em pares; - Relacionar as novas aprendizagens com aspetos da rotina da turma e do quotidiano - Promover atividades que despertem o interesse dos alunos, por exemplo, trabalho a pares ou em grupo, atividades exploratórias. <p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma visita a um jardim, situado perto da escola, para conhecer as plantas do local; - Promover atividades que despertem o interesse dos alunos, por exemplo, trabalho a pares ou em grupo, atividades experimentais; <i>quizzes</i>.

	<p><u>Teatro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar trava-línguas a pares; - Reconhecer rimas em lengalengas e apresentá-las em pequenos grupos; - Interpretar personagens; - Realizar improvisações; - Desenvolver técnicas vocais que são necessárias à turma, como, a dicção, a entoação, a articulação e a projeção vocal, contribuindo não só na destreza da capacidade oral da turma como da escrita; - Utilizar a voz como instrumento comunicativo, possibilitando a criação de diferentes contextos e situações de comunicação (tendo em conta a articulação, dicção e a projeção); - Dizer, de modo expressivo, trava-línguas e lengalengas, de modo a incluir o treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial. <p><u>Música:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Composição de uma história sem palavras, através da criação de sons que representem as personagens da mesma. <p><u>Artes Visuais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter as rotinas da turma; - Integrar momentos que relacionem as artes visuais com outras áreas curriculares; - Desenvolver a motricidade fina <p><u>Educação Física:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver sequências de atividades motoras que promovam a cooperação; - Desenvolver a motricidade fina.
<p>2. Refletir sobre as potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem de conteúdos.</p>	<p><u>Estratégias transversais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir, em conjunto com alunos, regras a seguir nos momentos de trabalhos a pares e em pequenos grupos; - Utilizar o <i>feedback</i> imediato e posterior; - Elaborar um diário de reflexão sobre o trabalho cooperativo - Estratégias de integração das famílias ao longo do processo; - Proporcionar momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido a pares e em pequenos grupos; - Realizar fichas sobre os conteúdos, que devem ser realizadas em pares e outras individualmente.
<p>Algumas das estratégias apresentadas foram retiradas ou adaptadas das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018)</p>	

Nota. Tabela realizada pelo par estagiário.

ANEXO E

Reflexão sobre a
atividade dos trava-
línguas (2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico)

| ' ' | | ' ' |

A presente reflexão é sobre uma aula implementada no dia 29 de maio de 2025. A mesma articulou as áreas do *Português* e do *Teatro*, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica, a articulação e a projeção vocal.

Podemos pensar no termo inglês *play*, que tanto significa “jogar” como “teatro”, que demonstra a relação entre o lúdico e o Teatro.

A atividade foi dividida em duas partes, primeiramente, o aquecimento e, depois, a parte central da aula.

Durante o aquecimento, os alunos tiveram de repetir duas frases ditas por mim, estagiária. Com movimentos faciais e corporais amplos, foi referida a seguinte frase: “Que maçã tão grande, vou comê-la toda”. Com movimentos faciais reduzidos e voz aguda, foi referida a seguinte frase: “Que maçã tão pequenina, vou comê-la toda”.

Depois passou-se a outra parte do aquecimento. Assim os alunos repetiram o seguinte:

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| - Bá, bé, bi, bó, bu; | - Dá, dé, di, dó, du; |
| - Má, mé, mi, mó, mu; | - rá, ré, ri, ró, ru (r fraco); |
| - rrá, rré, rri, rró, rru (r forte) | - lhá, lhé, lhi, lhó, lhu, |
| - brá, bré, bri, bró, bru. | - vrá, vré, vri, vró, vru; |

Posteriormente, foi pedido aos alunos que se formassem parcerias, como já é rotina da turma. Assim, as mesmas foram escritas no quadro. Combinou-se que se formariam primeiro as parcerias com alunos que não falam fluentemente o português e que estes ficariam com um par em que o português é língua materna.

A cada par, foram distribuídos trava-línguas sem espaços entre as palavras, de modo que os alunos tivessem de segmentar e, depois, reescrever o texto.

A tarefa foi introduzida de forma lúdica, simulando-se um “problema técnico” no computador das estagiárias, em que a tecla do espaço teria deixado de funcionar. Assim, despertou-se a atenção dos alunos, incentivando-os a refletir sobre a estrutura das palavras e a importância da segmentação na leitura, “relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes.” (Sim-Sim, 2009, p. 12).

Além disso, como reforça a Direção Geral de Educação (s.d.) “os processos léxicos permitem o reconhecimento automático das palavras escritas” (p. 8), demonstrando que a segmentação adequada facilita a leitura fluida. Por esse motivo, no final da segmentação das palavras, cada aluno recebeu o seu trava-línguas já segmentado, permitindo um reconhecimento mais automático das palavras escritas e possibilitando a autocorreção do exercício.

A gestão do tempo foi um desafio nesta aula. Embora os alunos tenham demonstrado grande empenho e interesse, nem todos conseguiram apresentar os seus trava-línguas no tempo previsto. O treino da leitura em voz alta exige tempo para ser trabalhado e muitas crianças não possuem a “capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas *et al.*, 2007, p. 7).

A interdisciplinaridade constituiu um elemento central da aula, permitindo uma articulação entre os conteúdos de *Teatro* e os objetivos de aprendizagem da leitura e escrita de *Português*: “interdisciplinaridade seria, portanto, o movimento existente entre determinadas disciplinas” (Souza *et al.*, 2021, p. 5), promovendo a articulação de diferentes competências e conhecimentos.

Tendo em conta a dificuldade identificada, sugere-se a definição prévia dos grupos, permitindo uma gestão mais eficiente do tempo.

Em conclusão, esta reflexão evidencia que a articulação entre o *Teatro* e o *Português*, através de atividades lúdicas e expressivas, favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, reforçou a consciência fonológica e a capacidade de articulação, dicção e projeção vocal.

Referências:

Direção-Geral de Educação. (s.d.) *Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*.

Consultado a 31 de maio de 2025 em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 31 de maio de 2025 em

https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação.

Souza, M. A., Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. O., & Fazenda, I. C. A. (2021).

Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa de Educação*.

<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/22479/19816/114052>

ANEXO F

Exemplo de rotina da
turma: ficha para o
trabalho de texto;
comentários dos alunos ao
momento e texto
resultante do momento de
reescrita do texto

| " | | " |

Ficha para o trabalho de texto:

O Trincas futebolista

Olá eu sou o [nome do aluno] hoje eu vou contar uma história sobre o Trincas. Ele é um monstro amarelo e come livros em alguns fins de semanas. Muitas vezes nós conseguimos o encontrar. Quando ele foge ele deixa um recado. No seu ultimo papel está lá escrito.

Fiquei com fome...!

Boas aulas !

Quando ele chega no balniario o Trincas troca de roupa e quando ele entra ele dribla o defesa e marca um golo e o narrador dis gooooo é golo do Trincas acaba de marcar um golo no melhor goardaredes.

13/04/2025

1. Sublinha as palavras com erros e corrige-os no Caderno Diário.
2. Escreve dois comentários ou perguntas que ajudem a melhorar o texto.

Comentários dos alunos ao texto de um aluno da turma:

"Gostei muito do teu texto e é muito grande"

"Não tem vírgulas"

"O teu texto devia ter uma aventura"

"Falta dizer como termina o fim de semana do Trincas"

"Ele vem a correr muito rápido e esconde-se nos livros da escola"

"Como é que ele jogou futebol com outras pessoas se a escola estava vazia?"

"O Trincas entra para dentro de livros e faz coisas com as personagens das histórias"

"Falta aspas e travessão"

Trabalho resultante do momento da revisão de texto:

O Trincas futebolista

Olá! Eu sou o [nome do aluno], sou aluno do 2.º D e vou contar-vos uma história sobre um monstrinho chamado Trincas, que vive na nossa sala de aula.

Ele é um monstro pequeno, amarelo e fofo, é muito guloso por livros e malandro... Aos fins de semana, quando a escola está deserta, ele sai do placar da sala para comer livros da biblioteca da turma!

Este maroto esconde-se muitas vezes em PIT´ S, que são usados para o TEA, nas folhas dos armários, no ábaco, nos ficheiros, na bancada da expressão plástica, nos manuais, em muitos locais que tenham papel. Quando ele se esconde, eu e a minha turma temos a missão de o encontrar. Às vezes deixa um recado. No seu último papel estava lá escrito: "Fiquei com fome...! Boas aulas!"

Num fim de semana, ele foi para dentro do livro "O Gui está doente" e jogou futebol com o Gui, a Madalena e o Joca.

Quando ele chegou ao balneário com os seus amigos, o Trincas trocou de roupa. A seguir, entrou para o campo, driblou o defesa e marcou um golo ao melhor guarda-redes do mundo! Goooolo!

Depois de um jogo cheio de emoções, o Trincas despediu-se dos seus amigos muito rápido e saiu do livro.

Decidiu esconder-se num outro livro, pois o fim de semana tinha acabado, já era segunda-feira e estava quase na hora do início das aulas (9 horas e 15 minutos). Eu e os meus colegas estávamos quase a chegar, prontos para encontrar o Trincas mais uma vez.

ANEXO G

Reflexão sobre a visita
de estudo a um Jardim
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| ' ' | | ' ' |

A presente reflexão foca-se numa aula lecionada por mim, estagiária, no dia 15 de maio de 2025, que iniciou às 9h30m e terminou pelas 10h45m, tendo tido a duração de 1h15m. A atividade consistiu numa visita de estudo a um jardim da cidade de Lisboa, junto à escola, com o objetivo de observar e aprender sobre as características de algumas plantas do local. A principal problemática desta aula incide na gestão do grupo durante a visita.

Do meu ponto de vista, a aula foi positiva, pois os objetivos foram alcançados e o tempo foi bem gerido. Os alunos demonstraram empenho e entusiasmo ao longo do momento, o comportamento da turma também foi, de modo geral, satisfatório. No entanto, em alguns momentos, verificou-se alguma distração, principalmente quando os alunos estavam mais entusiasmados e queriam cheirar e observar as plantas, afastando-se ligeiramente do grupo. Para colmatar estes momentos de dispersão, foram feitas questões de forma sistemática sobre as temáticas abordadas. De acordo com Rubinstein (2019), “aprender num contexto no qual a pergunta circule faz toda a diferença. Para que processos de ensino e aprendizagem fluam satisfatoriamente, faz-se necessário construir um estilo interrogatório como mediador para: questionar, validar ou reestruturar processos e estratégias” (p. 317).

Começou-se por explicar que se iria realizar uma visita ao jardim, para conhecer algumas espécies de plantas existentes no mesmo. Para tal, foi referido que os alunos interpretariam a personagem de investigadores durante toda a visita, levando consigo os adereços elaborados no *Tempo de Estudo Autónomo*. Além disso, distribuiu-se, a cada aluno, e analisou-se o guião de exploração. Dando especial atenção ao mapa a seguir, este continha quatro paragens numeradas, que deveriam ser seguidas pela turma, sendo que cada uma delas apresentava uma espécie de planta acompanhada de um cartaz informativo.

Ao longo da visita, os alunos leram as informações sobre cada espécie e recorremos à aplicação *PlantNet* para identificar outras plantas não previstas no percurso.

Inicialmente, durante a preparação da visita, na sala de aula, foram trabalhados conceitos como *orientação no espaço*, sendo que foi referido que consiste na capacidade de uma pessoa olhar para o mapa e orientar-se nos locais. Os alunos tiveram de analisar o mapa e identificar corretamente os pontos de paragem.

O percurso foi iniciado de forma ordeira, com os alunos situando-se no ponto vermelho do mapa. Houve um momento de confusão sobre a direção correta, “o erro é o fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles que estão aprendendo” (Morais *et al.*, 2014). Dado que nós, estagiárias, chamamos à atenção, perguntando onde se situava o

ponto 1, os próprios alunos chegaram à conclusão de que deveriam seguir para a esquerda. Segundo Maia & Gonzaga (s.d.),

a abordagem de Piaget destaca a importância da interação do aluno com seu ambiente para o desenvolvimento cognitivo. As metodologias ativas, ao colocar o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, promovem essa interação de maneira significativa. Ao invés de serem meros receptores de informações, os alunos se tornam participantes ativos no processo educacional, envolvendo-se em atividades práticas, resolução de problemas, discussões e colaborações (p. 7).

A gestão da turma revelou-se um desafio, especialmente, no ponto 2, onde alguns alunos precisaram de ser chamados à atenção para que se mantivessem atentos. No entanto, é compreensível que numa atividade ao ar livre nem sempre seja possível garantir a atenção constante de todos os alunos. O essencial é que a experiência seja significativa, garantindo aprendizagens relevantes.

No final da visita, foi feita uma revisão dos conteúdos explorados, consolidando os conhecimentos adquiridos. Para reforçar a compreensão sobre a dimensão que a folha da Palmeira das Canárias pode alcançar (6 metros), utilizou-se uma fita métrica de alfaiate, permitindo que os alunos percebessem a escala real das folhas. Alencar & Souza (2021), defendem “os Materiais Concretos como uma ferramenta no ensino [tendo] o diferencial de unir a teoria com a prática auxiliando nos conteúdos didáticos” (p. 88)

O *feedback* da Professora Cooperante foi positivo, destacou que a turma esteve bem orientada e que, apesar da minha preocupação com alguns momentos de distração por parte de alunos, é normal que as crianças precisem de explorar. Além disso, a escolha de quatro parágrafos foi acertada para manter o interesse da turma, evitando o cansaço ou mais dispersão por parte dos alunos.

Concluindo, esta atividade demonstrou que a observação de espécies de plantas despertou o interesse dos alunos e fomentou o gosto pelo tema, sendo uma atividade inicial para motivadora para a aprendizagem. A gestão do grupo é um aspecto a melhorar, mas o entusiasmo e a curiosidade dos alunos evidenciaram que a experiência foi enriquecedora.

Referências

- Alencar, E., Souza, J. (2021). *Materiais concretos em sala de aula: um estudo bibliográfico em teses e dissertações*.
<https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/13566/9126>
- Maia, B., Gonzaga, L. (s.d.) *Metodologias ativas à luz de Jean Piaget: Dialogicidade possível?*.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID24401_TB8134_11112023113556.pdf
- Morais, E., Soler, L., Valeirão, K. (2014). *A teoria da experiência de John Dewey*.
https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/CH_01585.pdf
- Rubinstein, E. (2019). A pergunta no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 36(111), 317-331.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v36n111/07.pdf>

ANEXO H

História sem palavras:
transcrição de um áudio
do momento

| ' ' | | ' ' |

Transcrição de partes¹² de um áudio relativo ao momento de apresentação da história sem palavras

Professoras - Acho que foi muito engraçado. Esta ideia (...) era difícil de fazer de areia.

(...)

Aluno(a) - Gostei muito do vosso teatro e estava muito giro. Gostei muito.

(...)

Aluno(a) - Também. Gostei muito. Gostei muito.

(...)

Aluno(a) - Gostei muito. Eu não estou a ouvir nada, mas gostei muito.

(...)

Aluno(a) - Gostei muito. Gostei muito. É engraçado.

(...)

Professoras - Vocês podiam ter construído o castelo e ninguém ser o castelo propriamente dito. Ou seja, ninguém gostava de ser a areia. Podiam simplesmente construir o castelo e assim ninguém tinha de ser um objeto que não quisesse ser. E queria perguntar se todos participaram na construção da história?

Alunos - Sim.

¹² Algumas partes do momento não foram transcritas pois não eram perceptíveis no áudio.

Professoras - Todos? Ok. Todos deram ideias? Ok. Mas ao início estava difícil, não estava?

Alunos - Sim.

(...)

Professoras - Eu ia perguntar se todos colaboraram na elaboração da história. Todos colaboraram?

Alunos - Sim.

Professoras - Gostaram de combinar a história?

Alunos – Sim

Professoras - Porquê?

Alunos - Porque é muito útil para nós, para mim, inventar mistérios. Sem falar nada, só fazer a expressão.

(...)

Professoras – Antes da peça começar, como é que as pessoas sabem que vai começar? Às vezes até aparece uma voz a dizer: “por favor, desliguem os telemóveis, a peça vai começar.” Baixam as luzes e nós percebemos que a peça vai começar.

Mas antigamente ouviam-se três pancadas, que era mesmo um homenzinho que estava lá atrás com um pau a bater no chão. Antes da peça começar. Então eu vou fazer as três pancadas devagar.

Eu vou fazer quando acabar vocês começam.

(...)

Professoras - Já acabou?

Alunos - Sim.

Professoras - Ok, vamos lá descobrir o que vai acontecer.

Aluno(a) - Dinheiro?

(...)

Aluno(a) - Porque o Y estava a pegar o dinheiro.

(...)

Aluno(a) - Eu não percebi tudo, mas ele disse que acharam que vocês eram tigres.

(...)

Um trompete. Um trompete.

(...)

Professoras - O Y foi comprar qualquer coisa, era uma coisa ou duas coisas?

Alunos - Duas. Duas.

Professoras – E essas duas coisas eram o quê?

ANEXO I

História com animais
fantásticos: transcrição
de um áudio do momento de
ensaio

| ' ' | ' ' |

**Momento de preparação para a apresentação do Teatro com os animais fantásticos
(transcrição de algumas partes de um áudio do momento¹³)**

Grupo 1:

(...)

Aluno(a) - Era uma vez uma criatura chamada Tassibarrada. E havia outra criatura chamada Cão Riando.

Aluno(a) - Olá, queres ser meu amigo? Respondeu o Cão Riando.

Aluno(a) - Sim.

Aluno(a) - Quero ir para a faculdade. Vamos comer batatas fritas e almondegas na faculdade.

(...)

[Ensaiam novamente]

(...)

Aluno(a) - Olá, queres ser meu amigo?

Aluno(a) - Sim, eu quero ser seu amigo.

Aluno(a) - Depois eles foram para a faculdade. Eles foram comer...

Aluno(a) - Queres ir à cantina da faculdade?

Aluno(a) - Sim.

¹³ Algumas partes do áudio não ficaram perceptíveis.

(...)

Aluno(a) - Vamos comer batatas fritas com almondegas.

Aluno(a) - Sim.

Aluno(a) - E foram para casa

Grupo 2:

Aluno(a) - Há muitos anos atrás, existia um bicho. Um bicho chamado Cataca. Que tinha um amigo.

Aluno(a) - Vamos para a floresta?

Aluno(a) - Sim. Vamos.

Aluno(a) - Olha, Cataca! Comida!

Aluno(a) - Comida. A comida favorita. Vamos comer.

[Ensaiam novamente]

Aluno(a) - Há muito tempo atrás. Existia um bicho chamado Cataca.

(...)

Aluno(a) - Olha Cataca! A minha comida favorita!

Estagiária - Pensem numa saída. Como é que vão sair? O que é que vai acontecer para vocês acabarem esta história?

(...)

Grupo 3:

(...)

Estagiária - Uma coisa importante. O público está deste lado. O público tem de ver o vosso boneco. Isso.

Aluno(a) - Eu sou o...

Aluno(a) - Eu sou o Tito. Queres ir brincar?

Aluno(a) - Sim.

Aluno(a) - Queres ir para a minha casa?

Aluno(a) - Sim.

Aluno(a) - E foram para a casa do Tito.

(...)

Grupo 4:

(...)

Aluno(a) - Num dia, havia um animal que se chamava Cão-do-canguru. E ele foi passear e comeu um gelado.

(...)

Aluno(a) - Olá. Eu sou o (...) Coeriano.

(...)

ANEXO J

Indicadores de avaliação
do Projeto de Intervenção
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| ' ' | | ' ' |

Tabela J1*Indicadores de avaliação do Projeto de Intervenção.*

Objetivo geral	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver competências inerentes ao trabalho cooperativo	1.1. Ouve a opinião do colega; 1.2. Usa um tom de voz suave; 1.3. Aceita a opinião do outro; 1.4. Gere conflitos quando surgem; 1.5. Discorda de maneira educada; 1.6. Partilha ideias; 1.7. Pede ajuda quando necessário; 1.8. Termina as tarefas.
2. Refletir sobre as potencialidades do trabalho cooperativo na aprendizagem dos conteúdos	2.1. Analisa criticamente aspetos do trabalho cooperativo realizado; 2.2. Identifica potencialidades do trabalho cooperativo realizado; 2.3. Revela aprendizagens após o trabalho cooperativo.

















Nota. tabela elaborada pelo par de estágio.

ANEXO K

















Questionário sobre a
cooperação nos momentos
de cálculo mental e
Grelhas de avaliação de
dois momentos do cálculo
mental (2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico)

| ' ' | | ' ' |

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____
 Grupo com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a mesma tarefa.				
Dei sugestões para a realização da tarefa.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____
 Grupo com: _____

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estivemos os dois a resolver a mesma tarefa.				
Dei sugestões para a realização da tarefa.				
Recebi as sugestões do meu colega.				
Consegui resolver os desacordos.				

Reflexão professora	Reflexão pais (Dê uma sugestão de melhoria que para si signifique trabalhar bem em grupo)

Tabela K1*Grelha de avaliação do cálculo mental do dia 12 de maio de 2025.*

Dia 12/05/2025 – Matemática - cálculo mental								
Indicadores	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas
Alunos								
1	3	4	3	2	2	1	2	3
2	3	4	3	2	3	2	2	3
3	2	3	2	2	3	1	2	3
4	3	4	3	2	2	1	2	2
5	2	4	3	2	3	2	2	3
6	3	4	3	3	2	2	3	2
7	3	4	3	2	3	2	3	3
8	2	4	3	2	3	2	2	3
9	1	4	1	3	1	1	3	4
10	1	4	1	3	1	1	3	4
11	2	3	2	3	3	2	3	4
12	3	4	3	3	4	2	3	4
13	2	3	2	3	3	4	3	4
14	1	1	1	1	1	1	1	4
Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA- Não se aplica.								

Nota. tabela elaborada pelo par de estágio.

Tabela K2*Grelha de avaliação do cálculo mental do dia 29 de maio de 2025.*

Dia 29/05/2025 – Matemática - cálculo mental								
Indicadores Alunos	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas
1	4	4	3	2	4	2	3	4
2	4	4	3	3	4	4	3	4
3	3	4	4	3	3	3	3	4
4	4	4	4	4	3	3	3	4
5	4	4	4	4	4	3	3	4
6	4	4	3	4	3	4	4	4
7	4	4	3	3	4	4	3	4
8	4	4	4	4	4	3	3	4
9	4	4	3	3	4	4	3	4
10	4	4	3	4	4	4	4	4
11	3	4	4	4	3	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	4	4
13	3	4	3	4	4	4	4	4
14	3	3	3	3	4	3	4	4

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica.

Nota. tabela elaborada pelo par de estágio.

ANEXO L

Grelha de avaliação do
objetivo geral 1 do
Projeto de Intervenção
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| | | | |

Tabela L1

Grelha de avaliação do objetivo geral 1 do Projeto de Intervenção.

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo																
Data	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	12.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05	29.05
Indicadores de avaliação	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas
1	3	4	3	2	2	1	2	3	4	4	3	2	4	2	3	4
2	3	4	3	2	3	2	2	3	4	4	3	3	4	4	3	4
3	2	3	2	2	3	1	2	3	3	4	4	3	3	3	3	4
4	3	4	3	2	2	1	2	2	4	4	4	4	3	3	3	4
5	2	4	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4
6	3	4	3	3	2	2	3	2	4	4	3	4	3	4	4	4
7	3	4	3	2	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4
8	2	4	3	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	3	3	4
9	1	4	1	3	1	1	3	4	4	4	3	3	4	4	3	4
10	1	4	1	3	1	1	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
11	2	3	2	3	3	2	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4
12	3	4	3	3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	2	3	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4
14	1	1	1	1	1	1	1	4	3	3	3	3	4	3	4	4
Pontuação obtida	31	50	33	33	34	24	34	46	52	55	48	49	52	49	48	56
Pontuação Máxima	42	56	42	42	56	56	42	56	56	56	56	56	56	56	56	56
Taxa de Sucesso do indicador	73,81	89,29	78,57	78,57	60,71	42,86	80,95	82,14	92,86	98,21	85,71	87,50	92,86	87,50	85,71	100,00
Atingiu na totalidade			4													
Atingiu consideravelmente			3													
Atingiu minimamente			2													
Não atingiu			1													

Nota. Tabela realizada pelo par estagiário.

Tabela L2

Grelha de avaliação do objetivo geral 1 do Projeto de Intervenção: Taxas de Sucesso

OBJ. Desenvolver capacidades relacionadas com o trabalho cooperativo																
Data	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05	12.05	29.05
Indicadores específicos de avaliação	Ouve a opinião do colega	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Pede ajuda quando necessário	Termina as tarefas	Termina as tarefas
Indicadores de avaliação do PI	Ouve a opinião do colega		Usa um tom de voz suave		Aceita a opinião do outro		Gere conflitos quando surgem		Discorda de maneira educada		Partilha ideias		Pede ajuda quando necessário		Termina as tarefas	
Pontuação obtida	31	52	50	55	33	48	33	49	34	52	24	49	34	48	46	56
Pontuação Máxima	42	56	56	56	42	56	42	56	56	56	56	56	42	56	56	56
Taxa de Sucesso do indicador (%)	73,81	92,86	89,29	98,21	78,57	85,71	78,57	87,50	60,71	92,86	42,86	87,50	80,95	85,71	82,14	100
Taxa de Sucesso do indicador do PI(%)	83,33		93,75		82,14		83,04		76,79		65,18		83,33		91,07	
Taxa de Sucesso do objetivo (%)	88,54															

Nota. Tabela realizada pelo par estagiário.

ANEXO M

Questionário à turma
sobre o trabalho
cooperativo dos alunos
(2.º ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

| ' ' | ' ' |

Questionário

Assinala com uma **X** a resposta com a qual mais te identificas.

1 Como te sentes quando trabalhas em grupo?

- Muito desconfortável
- Desconfortável
- Nunca pensei nisso
- Confortável
- Muito confortável

2 O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?

- Ser engraçado(a)
- Ser amigo(a)
- Gostar das mesmas coisas
- Outro: _____

3 Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?

- Fico chateado(a) e insisto na minha opinião
- Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele
- Fico calado e tento não arranjar confusão
- Outro: _____

4 Como reages em situações de confusão?

- Evito discussões
- Tento resolver através de uma conversa
- Peço ajuda a um adulto
- Escrevo diretamente no diário da turma
- Tento convencer os outros de que estou certo

5 Como te sentes quando recebes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?

- Muito chateado(a)
- Chateado(a)
- Indiferente
- Motivado
- Motivado com vontade de aprender

6 Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?

- Sim
- Depende das matérias
- Não

7 Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?

- Em grupo
- Sozinho(a)
- Não tenho preferência

7.1 Diz uma razão.

ANEXO N

Análise das respostas aos
dois questionários
realizados à turma (2.º
ano do 1.º Ciclo do
Ensino Básico)

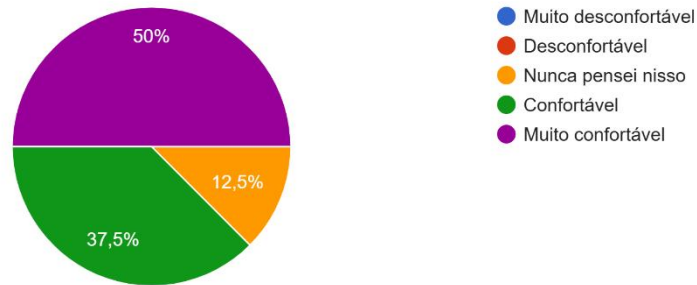
| | ' ' | | ' ' |

Questionário aos alunos antes da intervenção

1. Questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?”

Como te sentes quando trabalhas em grupo?

16 respostas

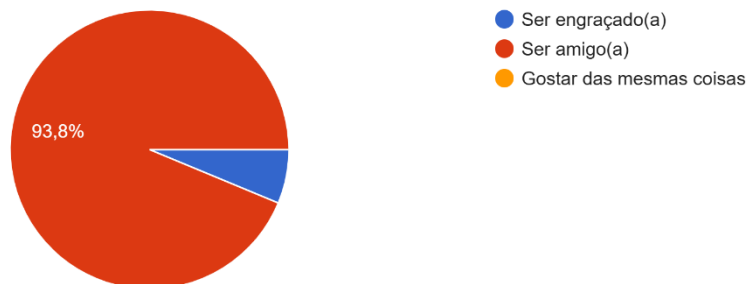


- 50% dos alunos sentiam-se "Muito confortáveis" a trabalhar em grupo;
- 37,5% sentiam-se "Confortáveis";
- 12,5% "Nunca pensaram nisso";

2. Questão “O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?”

O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?

16 respostas

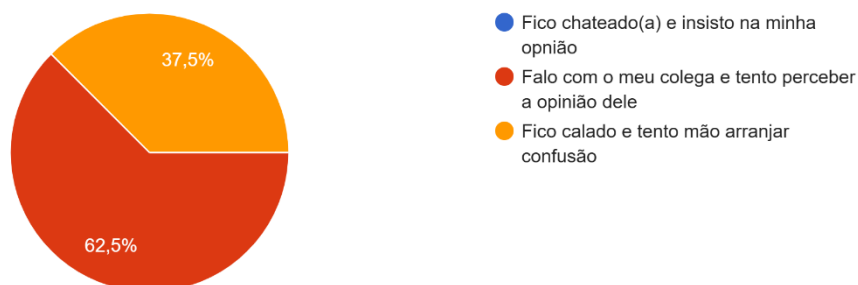


- 93,8% dos alunos consideravam "Ser amigo(a)" o mais importante;
- Uma pequena percentagem considerava "Ser engraçado(a)";
- Nenhum aluno referiu "Gostar das mesmas coisas".

3. Questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?”

Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?

16 respostas

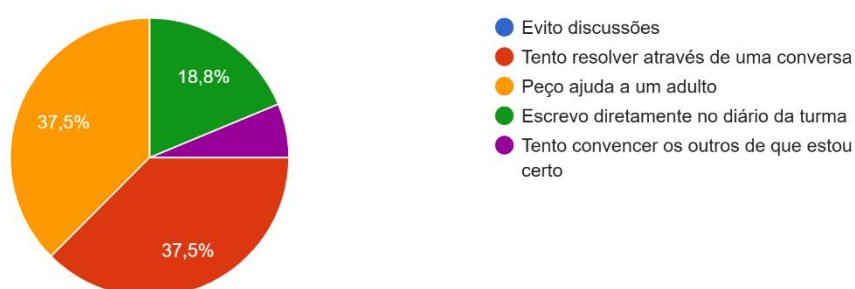


- A maioria (62,5%) selecionou "Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele";
- 37,5% "Fico calado e tento não arranjar confusão";
- Outras opções que seriam possíveis de selecionar, mas que não foram e, por isso, não têm percentagem clara no gráfico: "Fico chateado(a) e insisto na minha opinião" e "Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele".

4. Questão “Como reages em situações de confusão?”

Como reages em situações de confusão?

16 respostas

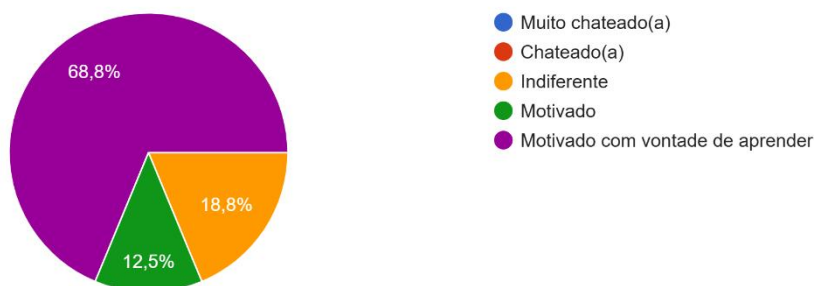


- "Tento resolver através de uma conversa" foi a opção mais escolhida com 37,5%;
- "Evito discussões" e "Peço ajuda a um adulto" tiveram 37,5% e 31,3% respetivamente;

- "Escrevo diretamente no diário da turma" e "Tento convencer os outros de que estou certo" foram 18,8% e menos de 10% respetivamente.

5. Questão “Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?”

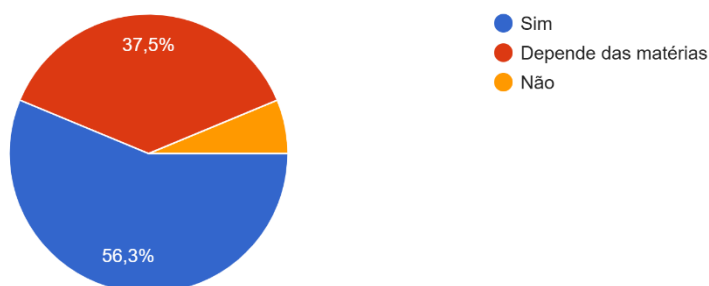
Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?
16 respostas



- 68,8% dos alunos sentiam-se "Motivados com vontade de aprender";
- 18,5% sentiam-se "Indiferentes";
- 12,5% sentiam-se "Motivados".

6. Questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?”

Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?
16 respostas

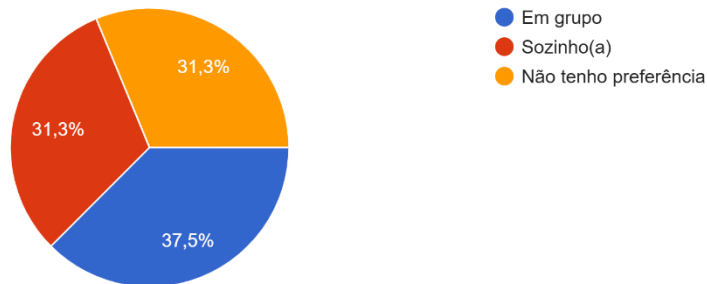


- 56,3% dos alunos responderam "Sim";
- 37,5% responderam "Depende das matérias";
- Uma pequena percentagem (6,2%) respondeu "Não".

7. Questão “Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?”

Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?

16 respostas



- 37,5% preferiam trabalhar "Em grupo";
- 31,3% preferiam trabalhar "Sozinho(a)";
- 31,3% "Não tenho preferência".

7.1. Questão “Diz uma razão.”

- porque tem amigo
- quando estou sozinho posso escolher as atividades que eu quero fazer
- porque estamos a fazer a mesma ficha
- porque eu ajudo e quando eu não sei eu pergunto para o grupo.
- Porque é fixe e posso escolher o que aprender
- porque eu é a mesma coisa
- Não pôr a mesma opinião do outro, porque gosto de variar e porque se não trabalhamos sozinhos não aprendemos a fazer coisas sozinhos
- porque eu aprendo coisas que não sabia
- Porque eu digo uma coisa, o outro diz outra coisa e há um problema
- A razão é que eu aprendo coisas diferentes e legais
- Trabalho em grupo ajuda a melhorar os trabalhos em erros
- Não tenho preferência porque gosto de trabalhar em grupo e também gosto de trabalhar sozinho
- Não sei
- porque eu gosto de trabalhar em grupo e porque a aprendo melhor as matérias
- Porque depende do que for.

Análise:

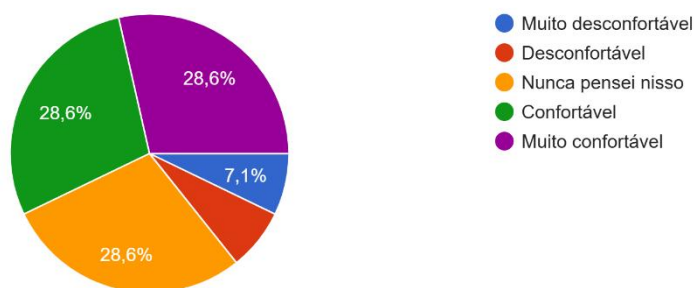
- Preferência em trabalhar em grupo: Principalmente por razões sociais e de entreajuda. As razões mais citadas incluíram "porque tem amigo", "porque eu ajudo e quando eu não sei eu pergunto para o grupo" e "porque eu aprendo coisas que não sabia". Outras razões foram "Porque é fixe e posso escolher o que aprender" e "porque estamos a fazer a mesma ficha";
- Preferência em trabalhar sozinho(a): Principalmente por razões de autonomia quer de um ponto de vista de autoaprendizagem quer de decisões ou escolhas a tomar. A principal razão foi "quando estou sozinho posso escolher as atividades que eu quero fazer". Mencionou-se também "se não trabalhamos sozinhos não aprendemos a fazer coisas sozinhos" e "porque eu digo uma coisa, o outro diz outra coisa e há um problema";
- Sem preferência: Não foram apresentadas justificações propriamente ditas, isto é, que justifiquem não optarem nem por um nem por outro. Uma resposta indicou "Não tenho preferência porque gosto de trabalhar em grupo e também gosto de trabalhar sozinho".

Questionário alunos depois da intervenção

1. Questão “Como te sentes quando trabalhas em grupo?”

Como te sentes quando trabalhas em grupo?

14 respostas

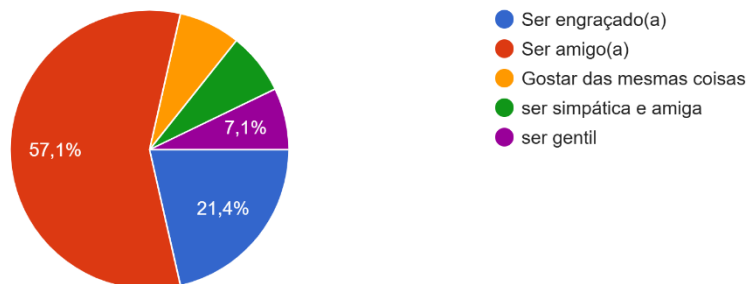


- Houve uma ligeira alteração relativamente ao questionário anterior, com "Muito confortável" e "Confortável" a representarem 28,6% cada um;
- A percentagem de alunos que "Nunca pensaram nisso" permaneceu em 28,6%;

- Surgiram novas categorias: "Muito desconfortável" (7,1%) e "Desconfortável" (7,1%);

2. Questão “O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?”

O que consideras mais importante para manter uma boa relação com os teus colegas?
14 respostas



- "Ser amigo(a)" continua a ser a opção dominante, mas diminuiu para 57,1%. No entanto, esta está presente nas duas opções que surgiram em “Outro”;
- "Ser engraçado(a)" aumentou para 21,4%;
- Surgiram novas opções: "Ser simpática e amiga" (7,1%) e "Ser gentil" (7,1%);
- "Gostar das mesmas coisas" não foi assinalado.

3. Questão “Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?”

Como reages quando não concordas com a opinião de um colega?
14 respostas



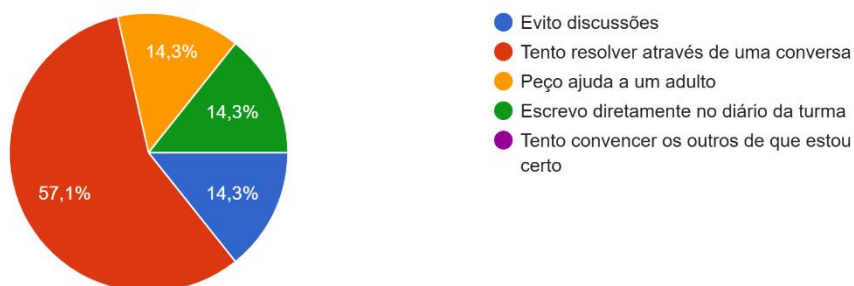
- 50% dos alunos selecionou "Falo com o meu colega e tento perceber a opinião dele";
- 42,9% selecionou "Fico calado e tento não arranjar confusão";

- 7,1% selecionou "Fico chateado(a) e insisto na minha opinião".

4. Questão “Como reages em situações de confusão?”

Como reages em situações de confusão?

14 respostas

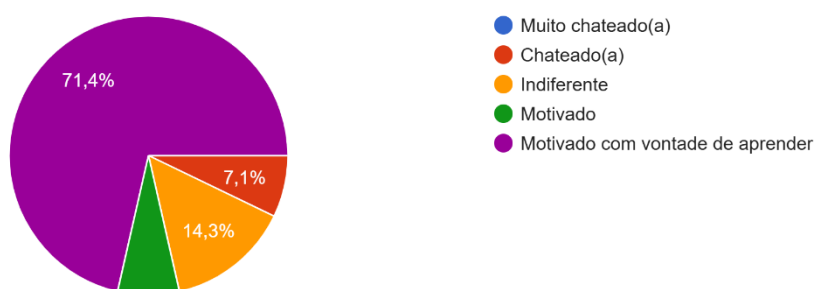


- "Tento resolver através de uma conversa" aumentou significativamente para 57,1%;
- As opções "Evito discussões", "Peço ajuda a um adulto" e "Escrevo diretamente no diário da turma" registaram 14,3% cada.

5. Questão “Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?”

Como te sentes quando recibes/ouves a opinião dos teus colegas sobre o teu trabalho?

14 respostas



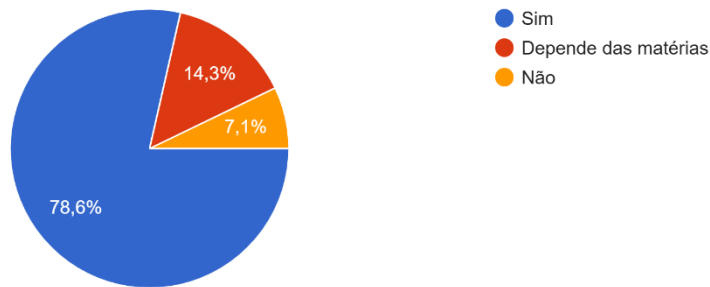
- A percentagem de alunos "Motivados com vontade de aprender" aumentou ligeiramente para 71,4%;
- A percentagem de "Indiferentes" diminuiu para 14,3%;
- "Motivado" diminuiu para 7,1%;

- As opções "Muito chateado(a)" e "Chateado(a)" não foram novamente selecionadas.

6. Questão “Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?”

Achas que o trabalho de grupo te ajuda a aprender melhor as matérias?

14 respostas

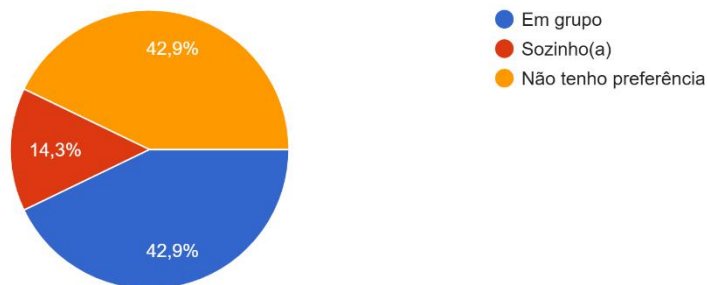


- A percentagem de "Sim" aumentou significativamente para 78,6%;
- "Depende das matérias" diminuiu para 14,3%;
- "Não" diminuiu para 7,1%.

7. Questão “Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?”

Preferes trabalhar em grupo ou sozinho(a)?

14 respostas



- A percentagem de preferência por trabalhar "Em grupo" aumentou para 42,9%;
- "Sozinho(a)" diminuiu para 14,3%;
- "Não tenho preferência" aumentou para 42,9%.

7.1. Questão “Diz uma razão.”

- porque eu aprendo mais coisas importantes sobre as matérias

- porque gosto dos dois
- porque sozinho nós não aprendemos
- porque gosto das duas
- Porque me sinto mais segura
- porque trabalhar em grupo aprendo mais
- se não tiver ajuda não aprendo nada
- Porque não gosto
- Não tenho preferência porque gosto de trabalhar sozinho e em grupo.
- porque às vezes prefiro trabalhar sozinho e outras preciso de aprender melhor com os colegas
- porque eu trabalho em grupo ou sozinho
- porque ninguém faz piadas
- porque de qualquer forma eu aprendo
- porque eu aprendo mais coisas que eu não sabia

Análise:

- Preferência por trabalhar em grupo: As razões para preferir o grupo tornaram-se mais focadas na aprendizagem cooperativa: "porque eu aprendo mais coisas importantes sobre as matérias", "porque trabalhar em grupo aprendo mais", "se não tiver ajuda não aprendo nada", "porque eu aprendo mais coisas que eu não sabia" e "porque de qualquer forma eu aprendo";
- Preferência por trabalhar sozinho(a): As razões incluíram "Porque não gosto" e "porque ninguém faz piadas". Ou seja, passaram novamente por questões de autonomia nas escolhas. Porém, a razão “porque ninguém faz piadas” mostra algo novo, no sentido de reflexão dos desafios que trabalhar em grupo pode levantar;
- Sem preferência: Houve razões como "porque gosto dos dois", "Não tenho preferência porque gosto de trabalhar sozinho e em grupo" e "porque às vezes prefiro trabalhar sozinho e outras preciso de aprender melhor com os colegas". Isto mostra uma indecisão entre ambos, mas sem conseguirem explicar a razão para tal.

ANEXO 0

Guião e transcrição da
entrevista à Professora
Cooperante (2.º ano do
1.º Ciclo do Ensino
Básico)

| ' ' | ' ' |

Objetivo geral:

- A. Conhecer a opinião da Professora Cooperante relativamente ao Projeto de Intervenção implementado durante o estágio.

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 1 Contextualização da entrevista	1. Informar sobre o objetivo da entrevista	A) Informar a entrevistada que o intuito da entrevista é compreender a sua perceção relativamente ao desenvolvimento de competências de cooperação por parte dos alunos.

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 2 Objetivo geral 1 do PI	1. Conhecer a opinião da PC acerca dos indicadores de avaliação do primeiro objetivo geral: a. Ouve a opinião do colega; b. Usa um tom de voz suave; c. Aceita a opinião do outro; d. Gere conflitos quando surgem; e. Discorda de maneira educada; f. Partilha ideias; g. Pede ajuda quando necessário; h. Termina as tarefas.	A) Considera que os alunos, durante o momento de <i>Matemática</i> a pares desenvolveram os seguintes aspetos: ouvir a opinião do colega; usar um tom de voz suave; aceitar a opinião do outro; gerir conflitos quando surgem; discordar de maneira educada; partilhar ideias; pedir ajuda quando necessário; terminar as tarefas; analisar criticamente aspetos do trabalho cooperativo realizado?

DESIGNAÇÃO BLOCO	OBJETIVOS	GUIÃO DE PERGUNTAS
Bloco 3 Objetivo geral 2 do PI	1. Conhecer a opinião da Professora Cooperante acerca dos indicadores de avaliação do segundo objetivo geral:	A) Considera que, ao longo do estágio, os alunos analisaram criticamente aspetos do trabalho cooperativo realizado? B) Considera que os alunos identificaram potencialidades do trabalho cooperativo realizado? C) Considera que os alunos revelaram aprendizagens após o trabalho cooperativo?

Olha, eu acho que globalmente, sim, eles conseguiram trabalhar um bocadinho a pares e não digo sequer trabalhar um bocadinho melhor a pares. Acho que alguns pares conseguiram experimentar trabalhar qualquer coisa mais próximo de um verdadeiro trabalho a pares e não de uma coisa de trabalhar sentada ao lado de..., que é um bocadinho aquilo que me afligiu desde o início do ano com esta turma.

Ou seja, eles gostam, querem, pedem para trabalhar a pares no TEA, por exemplo, como tu sabes. Mas depois aquilo que eu verificava é que eles não estavam a trabalhar a pares. Estavam sentados ao lado de um do outro, numa lógica de.... É mais agradável estar aqui sentado ao lado do meu amigo a trabalhar do que propriamente numa lógica de estarem, de facto, a trabalhar a pares. Isso era o que acontecia na turma. E acho que este trabalho ajudou pelo menos a haver muita reflexão sobre o que é que é trabalhar a pares, estratégias sobre como é que se pode fazer então isso, acho que eles não sabiam mesmo. E alguns pares experimentaram um bocadinho esta coisa de, nem que seja o começar, então vá, como é que tu pensaste? Ouvi alguns miúdos dizerem isto, e isto já é muito diferente do que acontecia antes para alguns pares, eu acho que houve ali um bocadinho disto. E penso que este foi o principal destes pontos que tens aqui, este ouvir a opinião do colega, acho que foi das coisas mais visíveis, em que eles passaram a perguntar ao outro e a ouvir como é que ele fez. Daí a aceitar a opinião do outro já é outra coisa. Ou quando eles não estavam em acordo, aí acho que ainda há mais trabalho a fazer. Eles também estão no segundo ano e, portanto, isto é um contínuo. Acho que aí há muito trabalho ainda a fazer. Perante o desacordo, como é que vamos fazer isto? E numa tarefa *Matemática* o desacordo pode ser sobre a estratégia e a eficácia da estratégia, mas numa expressão

matemática não há desacordo em relação ao resultado – ou está certo ou está errado. Portanto, como é que eles poderiam trabalhar a pares e discutir sobre o quê, acho que isso é um trabalho.

Ou seja, aquilo que às vezes discutíamos em coletivo, podemos fazer aqui de 10 em 10 ou podemos logo contar de 50 em 50 porque isso já é muito fácil para nós. Ou seja, o par começar a discutir mais este género de coisas sobre a estratégia, a eficácia da estratégia parece-me que será ou seria um caminho natural a seguir. Acho que essa parte, não chegámos lá, mas abrimos caminho para isso.

A parte de usar um tom de voz suave, eu acho que eles, de uma forma geral, usavam, ou quando eram chamados à atenção, rapidamente adequavam o tom de voz. Portanto, isso nunca foi uma questão para a turma, de uma forma geral.

Esta questão do discordar de maneira educada, lá está. Eles nunca se desregulavam em relação a isso, não se frustravam, ou zangavam com o colega, mas muito rapidamente acordavam em desacordar. Ou seja, fazes tu a tua e eu faço a minha. Nunca havia conflitos que escalassem. Eu pelo menos não me apercebi de nenhum. Acho que os conflitos não escalavam, porque eles muito rapidamente ficavam satisfeitos com esta coisa de: Então, se não concordamos, tu fazes a tua e eu faço a minha e, ponto final, acabou-se o problema. E isso pode ser uma solução em algumas situações, mas não pode ser a única solução. Desistir logo do consenso, eu acho que é uma coisa que este grupo precisa de trabalhar. Partilhar ideias, sim, da mesma forma que a parte de ouvir a opinião dos outros melhorou muito, a parte de partilhar ideias também, não é? Acho que os pares estavam mais disponíveis para isso. Ou seja, ouvi muitos meninos a dizer, também quero dizer a minha, mas houve a minha, mas não sei o quê. Então, acho que sobretudo isso melhorou bastante - O terminar as tarefas.

Agora, ao ouvir-te falar, e não tinha pensado nisto antes, estava a pensar, nós demos-lhes relativamente pouco tempo, nós dávamos sempre 5 minutos e uma coisa que o trabalho a par causa, como consequência, é que as tarefas às vezes tornam-se mais demoradas, porque se eu tenho que ouvir o meu par entrar em acordo quando desacordamos, ainda por cima tenho um timer em cima de 5 minutos, eu acho que eles muitas vezes não acabavam as tarefas, ou melhor, senti que aí pioraram, quando faziam mais individualmente, quase faziam mais depressa do que a pares. E acho razoável isso, acho natural que não tenham terminado muitas vezes muitas tarefas, porque nós estávamos a pedir-lhes uma coisa que demora muito tempo, que é fazer aquilo a pares, discutir, pedir ajuda quando necessário.

Eu não sei se promovemos muito isso no geral, não é? Acho que nós íamos circulando pelos grupos, mas isto era uma tarefa em que a grande ajuda deles era o par. Alguns começaram a recorrer à reta e a alguns materiais da sala, mas sempre muito em autonomia.

Acho que eles não pediram de facto ajuda, mas porque isso também não lhes foi apresentado como uma grande possibilidade. Acho eu. Não vejo isso como mau, acho que... Ou seja, é uma tarefa para eles resolverem com o par. Portanto, nós circulávamos, íamos dando-lhes umas dicas, mas a ideia não era nós ajudarmos muito.

Professora estagiária - Mas também, ou seja, dentro do par, se souberam pedir ajuda um ao outro?

Ah, ok. Nesse sentido.

Pois, acho que aí depende um bocado. Houve, talvez, alguns pares um bocado desequilibrados. Estou a pensar aqui no Y e no R. O R vai atrás do que lhe disseram. O Y fazia e o R concordava sempre. Na aparência era um par extraordinário e não sei o quê. Não, aquilo era o Y a fazer e o R a ir atrás, não é? Talhar num par mais equilibrado, estilo M e D, se calhar, foi mais fácil pedirem um bocado de ajuda um ao outro quando algum deles não estava a perceber, ou seja, nos outros pares não.

Analisar criticamente aspetos do trabalho cooperativo realizado.

Professora estagiária - Isto no fundo tem a ver com os questionários

Eu acho que houve alguns miúdos que deram as respostas que eles achavam que nós queríamos, ou que eles acham corretas de dar, uma certa desejabilidade social nas respostas deles há sempre. Também é uma coisa ainda de imaturidade. Também muito aquela coisa de, se no último cálculo mental, na última tira do cálculo mental fiz não sei o quê, então vou avaliar como sempre fiz isto. Isto é uma coisa de...imaturidade. Ouvei a opinião do meu colega, como nesta última conta fiz isso, então fiz isso sempre. Eles fazem muito este tipo de coisa que está mais na memória.

Acho que alguns miúdos foram críticos e analisaram criticamente a sua postura de trabalho a pares e foram verdadeiros a responder. Acho que outros não. Acho que outros responderam aquilo que eles gostariam que fosse e não aquilo que é realmente. Acho que aí divergiu muito. Mas acho que foi muito bom. Acho que estas dinâmicas de

autoavaliação, deste género de coisas, são muito, muito, muito formativas. E no primeiro ciclo é preciso que... é preciso que isto seja muito rotineiro, é preciso andar a fazer isto durante dois ou três meses para se verem alguns resultados. E nós tivemos aqui também pouquinho tempo, mas ainda assim, claramente, acho que foi um abrir de portas bem conseguido para melhorar a forma como se trabalha a par. Refletiu-se muito sobre isso e eu acho que isso é o mais importante.

Ainda hoje, depois do vosso estágio de terminar, recorro um bocado a essas ideias, por exemplo, que estavam no questionário, que nós fomos falando com eles, quando estamos a gerir coisas no TEA.

Como nós já falámos muitas vezes, é muito importante saber ouvir a opinião do colega e também dizer a nossa. Se não concordarmos, o que é que fazemos? Acho que isso abre portas para um processo que não vai parar até o final da escolaridade deles e da vida.

É uma competência muito importante e super difícil. E ao contrário do que nós, ingenuamente, possamos imaginar que os miúdos gostam muito de trabalhar a pares, há miúdos que não gostam. Eu achei que os mais sinceros foram os que responderam no questionário, não sei o quê, no questionário aquele final, não o das carinhas. Miúdos que responderam, gostas mais de trabalhar sozinho ou a pares? “Sozinho.” Há miúdos que preferem mesmo trabalhar sozinhos porque trabalhar a pares é difícil. E eles nesta idade ainda são muito pequenos e maduros. O que é difícil não é bom e o que é fácil é bom. É um bocadinho esta lógica.

Professora estagiária - Sim. Pronto, este aqui respondeu em grupo. Mas pronto, os que responderam...

Eu sei quem é esse. Pela letra.

Professora estagiária - Ser engraçado. Mas pronto, ok.

Mas houve alguns, eu reparei que há alguns cá atrás que responderam a esta pergunta sozinho. E acho que foram honestos.

Professora estagiária - Sim, ok. Quer mencionar mais alguma coisa sobre se eles tomaram consciência sobre as vantagens do trabalho cooperativo, se refletiram sobre o mesmo, pronto, acho que já disse que sim.

Acho que, sem dúvida, que há potencialidades. Acho que eles veem o trabalho cooperativo como uma coisa boa e uma coisa importante, até porque eles veem-nos a valorizar isto e os miúdos desta idade, aquilo que nós valorizamos, eles acabam por perceber, ok, a minha professora gosta de trabalho a pares, então eu vou-me esforçar para agradar.

E isto é importante para nós percebermos, que se nós valorizarmos uma determinada coisa, vamos ter um grosso da turma muito empenhados em querer agradar-nos nessa coisa.

Pode haver um ou outro miúdo que não queira saber, mas um grosso da turma vai querer agradar. Eles nestas idades ainda querem muito, muito, muito agradar à Professora e tal. Portanto, se eu valorizar muito o trabalho a pares, isso vai acabar por passar a ser também uma coisa importante para eles. E como nós valorizámos imenso o trabalho a pares, com os questionários, com as carinhas, foi para casa, nossa equipe, pedimos, falámos imenso, eu acho que eles vão sempre dar uma resposta teórica sobre o trabalho a pares: “Podemos aprender com o colega”, “podemos ajudar”, “porque o trabalho fica melhor se for feito por dois”, pronto.

Acho que isso está na cabeça deles, mas não está exatamente na prática de como fazê-lo. Para a maioria da turma eu sei que eles sabem que é importante, mas não sabem muito bem como se pode fazer. Mas é tão difícil às vezes para mim como adulta certos trabalhos a pares, certos pares que não funcionam, portanto é uma competência que tem de estar sempre em cima da mesa

ANEXO P

Ficha de trabalho: horas

|' '' | | ''

Ficha de trabalho: horas

Nome: _____

Data: _____

1. Faz correspondência entre as horas e os relógios.

A. 15:00



1



2

B. 19:30



3

C. 23:30



4

D. 14:00



5

E. 07:00

A- ____ B- ____ C- ____ D- ____ E- ____

2. Regista a hora assinalada em cada relógio.



A



B



C



D

A- _____ B- _____ C- _____ D- _____

ANEXO Q

Tabela: dados relativos à
ficha de trabalho
individual sobre as horas

| ' ' | | ' ' |

Tabela Q1*Dados relativos à ficha de trabalho individual sobre as horas.*

										TOTAL
Questão	1.A	1.B	1.C	1.D	1.E	2.A	2.B	2.C	2.D	
Cotação	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
1	0	0	0	0	0	0	0	6,25	0	6,25
2	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
3	0	10	0	10	10	0	6,25	0	0	36,25
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	10	10	10	10	10	0	6,25	6,25	6,25	68,75
6	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	6,25	93,75
7	0	10	10	0	10	12,5	12,5	12,5	12,5	80
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	10	0	0	0	0	0	0	0	0	10
12	10	0	0	10	10	12,5	12,5	12,5	6,25	73,75
13	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
14	10	10	10	10	10	12,5	12,5	6,25	12,5	93,75
15	10	10	10	10	10	6,25	6,25	12,5	0	75
16	10	10	10	10	10	0	6,25	12,5	12,5	81,25
Total	100	100	90	100	110	93,75	112,5	118,75	93,75	918,75
Máx. Total	100	100	100	100	100	125	125	125	125	1000
Tx Sucesso	100,0	100,0	90,0	100,0	110,0	75,0	90,0	95,0	75,0	91,9

Nota. Tabela elaborada pelo par estagiário.

ANEXO R

Tabela: dados relativos à
ficha de trabalho
realizada em parcerias
sobre as horas

|' ' | | ' |

Tabela R1*Dados relativos à ficha de trabalho realizada em parcerias sobre as horas.*

Questão										TOTA
	1.A	1.B	1.C	1.D	1.E	2.A	2.B	2.C	2.D	L
Cotação	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
1	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	0	87,5
2	0	0	0	0	0	12,5	12,5	12,5	12,5	50
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	10	10	10	10	10	6,25	6,25	6,25	0	68,75
5	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
6	10	0	10	10	0	12,5	12,5	12,5	0	67,5
7	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	12,5	100
8	10	10	10	10	10	6,25	6,25	6,25	6,25	75
9	10	10	10	10	10	6,25	12,5	6,25	12,5	87,5
10	10	10	10	10	10	6,25	6,25	6,25	6,25	75
11	10	10	10	10	10	6,25	6,25	6,25	0	68,75
12	10	0	10	10	0	12,5	12,5	12,5	0	67,5
13	10	10	10	10	10	6,25	12,5	12,5	0	81,25
14	10	10	10	10	10	6,25	12,5	12,5	0	81,25
15	10	10	10	10	10	12,5	12,5	12,5	0	87,5
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	130	110	130	130	110	131,25	150	143,75	62,5	1097,5
Máx. Total	100	100	100	100	100	125	125	125	125	1600
Tx Sucesso	130,0	110,0	130,0	130,0	110,0	105,0	120,0	115,0	50,0	68,6

Nota. Tabela elaborada pelo par estagiário.

ANEXO S

Potencialidades e
fragilidades das turmas
(5.º ano do 2.º Ciclo do
Ensino Básico)

| ' ' | | ' ' |

Tabela S1

Potencialidades e fragilidades do 5.º ano C.

5.º C	
Potencialidades	Fragilidades
<p><u>Matemática</u></p> <p><u>Geometria e Medida (Figuras planas):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominam o significado de figuras equivalentes; - Identificam figuras equivalentes em vários contextos; - Demonstram conhecimento das fórmulas da área do quadrado, do retângulo, do paralelogramo e do triângulo. <p><u>Ciências Naturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse nos conteúdos abordados; - Manifestam interesse na visualização de vídeos sobre os conteúdos abordados, incluindo sobre atividades experimentais.; <p><u>Competências Sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse em participar; - Expressam as suas ideias e sentimentos; - Demonstram autonomia no cumprimento das tarefas estipuladas na sala de aula. 	<p><u>Matemática</u></p> <p><u>Geometria e Medida (Figuras planas):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam dificuldade em identificar a altura de um paralelogramo; - Demonstram dificuldade em identificar a altura de um triângulo; <p><u>Ciências Naturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não observado⁽¹⁾ <p><u>Competências Sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observámos falta de autonomia nas tarefas a realizar em casa; - Manifestam pouca perceção da pertinência dos seus comentários; - Demonstram dificuldades em respeitar e escutar o outro; - Revelam pouca organização dos cadernos diários. - Apresentam um comportamento inadequado.
<p>⁽¹⁾ Ao longo das semanas de observação não nos foi possível observar fragilidades, pois numa das aulas houve greve e noutra questão-aula.</p>	

Nota. Tabela realizada pelo par estagiário.

Tabela S2

Potencialidades e fragilidades do 5.º ano D.

5.º D	
Potencialidades	Fragilidades
<p><u>Matemática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam conhecimento das fórmulas da área do quadrado, do retângulo, do paralelogramo e do triângulo; - Manifestam interesse nos conteúdos abordados; - Demonstram ser muito participativos. <p><u>Ciências Naturais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse nos conteúdos abordados; - Demonstram ser muito participativos; - Manifestam interesse na realização de <i>quizz 's</i>; - Apresentam interesse na visualização de vídeos sobre os conteúdos abordados; - Manifestam interesse na visualização de vídeos sobre os conteúdos abordados, incluindo sobre atividades experimentais.; <p><u>Competências Sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelam interesse em participar; - Expressam as suas ideias e sentimentos; - Demonstram autonomia no cumprimento das tarefas estipuladas na sala de aula. 	<p><u>Matemática</u></p> <p><u>Geometria e Medida (Figuras planas):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram dificuldade em desenhar figuras planas (quadrados, retângulos, paralelogramos e triângulos); - Utilizam pouco a linguagem matemática; - Demonstram dificuldade na diferença entre figuras equivalentes e figuras geometricamente iguais; - Revelam dificuldades na compreensão e interpretação de enunciados; - Apresentam dificuldades na tabuada. <p><u>Ciências Naturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Não observado⁽¹⁾ <p><u>Competências Sociais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observámos pouca autonomia nas tarefas a realizar em casa; - Apresentam ausência de estratégias de estudo autónomo; - Revelam dificuldades em escutar o outro; - A turma não trabalha em pares e/ou em pequenos grupos; - Apresentam pouca organização nos cadernos diários. - Demonstram ficar mais agitados quando estão a realizar atividades mais dinâmicas.
<p>⁽¹⁾ Ao longo das semanas de observação não nos foi possível observar fragilidades, pois numa das aulas houve greve e noutra teste de avaliação sumativa.</p>	

Nota. Tabela realizada pelo par estagiário.

ANEXO T

Objetivos gerais e
específicos do Projeto de
Intervenção (5.º ano do
2.º Ciclo do Ensino
Básico)

| | | | |

Tabela T1

Questões-problema; objetivos gerais e específicos do Projeto de Intervenção (5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico).

Questões-problema	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
(i) <i>Como despertar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados?</i>	1. <i>Demonstrar interesse nos conteúdos abordados.</i>	1.1. <i>Participar nas atividades propostas;</i> 1.2. <i>Estar atento/concentrado;</i> 1.3. <i>Colocar questões.</i>
(ii) <i>Como promover a cooperação entre os alunos?</i>	2. <i>Revelar competências de cooperação.</i>	2.1. <i>Cooperar com os colegas em trabalhos a pares;</i> 2.2. <i>Cooperar com os colegas em trabalhos em pequenos grupos;</i> 2.3. <i>Respeitar as ideias e opiniões dos colegas;</i> 2.4. <i>Comunicar as suas ideias com os colegas;</i> 2.5. <i>Ajudar os colegas nas dificuldades.</i>
(iii) <i>Como desenvolver a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas?</i>	3. <i>Apresentar autonomia na realização das atividades propostas.</i>	3.1. <i>Realizar a tarefa autonomamente;</i> 3.2. <i>Tomar iniciativa;</i> 3.3. <i>Organizar as suas tarefas individuais.</i>

Nota. Tabela elaborada pelo par estagiário.

ANEXO U

Estratégias de
intervenção, tendo em
conta os objetivos gerais
definidos para o Projeto
de Intervenção (5.º ano
do 2.º Ciclo do Ensino

Tabela U1*Estratégias globais de intervenção.*

Objetivos gerais	Estratégias gerais
1. <i>Demonstrar interesse nos conteúdos abordados.</i>	1.1. Promoção de atividades que despertem o interesse dos alunos, por exemplo, trabalho a pares ou em grupo, atividades exploratórias; atividades experimentais; <i>quizz's</i> ;
2. <i>Revelar competências de cooperação.</i>	2.1. Realização de tarefas que envolvam o trabalho a pares; 2.2. Realização de tarefas que envolvam o trabalho em pequenos grupos; 2.3. Identificação com os alunos de regras a seguir nos momentos de trabalhos a pares e/ou em pequenos grupos.
3. <i>Apresentar autonomia na realização das atividades propostas.</i>	3.1. Utilização de guiões orientadores; 3.2. Realização de atividades que solicitem que os alunos tomem decisões, por exemplo, em <i>quizz's</i> ; 3.3. Criação de atividades que promovam a autonomia dos alunos, como na criação de cartazes e em tarefas exploratórias.

Nota. Tabela elaborada pelo par estagiário.

ANEXO V

Grelhas de observação
(5.º ano do 2.º Ciclo do
Ensino Básico)

| " | | " |

Tabela V1*Grelhas de observação – 5.º C e 5.º D.*

Indicadores	Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.1.1. Participa na atividade proposta;																					
1.2.1. Estar atento/concentrado;																					
1.3.1. Coloca questões sobre a atividade proposta;																					
2.1.1. Cooperar com o par;																					
2.2.1. Cooperar com os colegas do grupo;																					
2.3.1. Respeita a vez de falar do outro;																					
2.3.2. Ouve as ideias e opiniões do outro;																					
2.4.1. Comunica as suas ideias com os colegas;																					
2.5.1. Ajuda os colegas a ultrapassar as suas dificuldades;																					
3.1.1. Termina a tarefa autonomamente;																					
3.2.1. Realiza a atividade por sua iniciativa, sem a estagiária pedir;																					
3.3.1. Realiza as tarefas no tempo estabelecido.																					

*Nota. Grelha elaborada pelo par estagiário.***Legenda:** 1 – Não atingiu; 2 – Atingiu em parte; 3 – Atingiu consideravelmente.

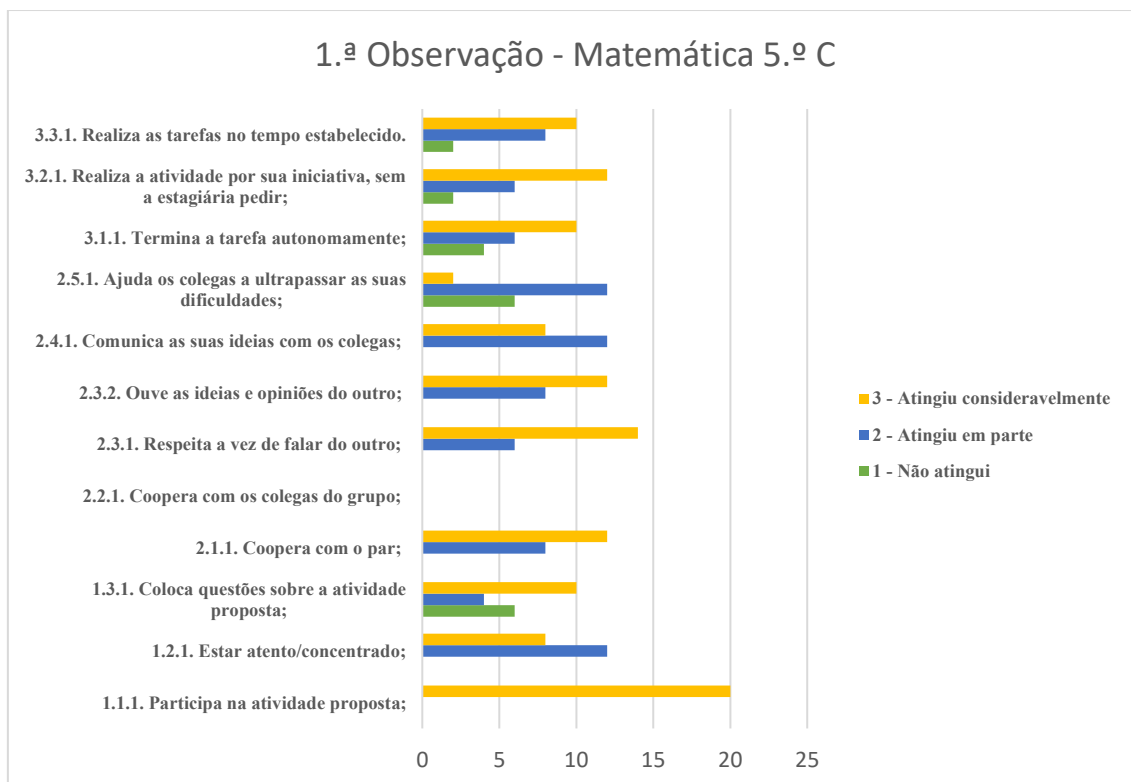
ANEXO W

Gráficos das grelhas de
observação (5.º ano do
2.º Ciclo do Ensino
Básico)

| | " | | " |

Figura W1

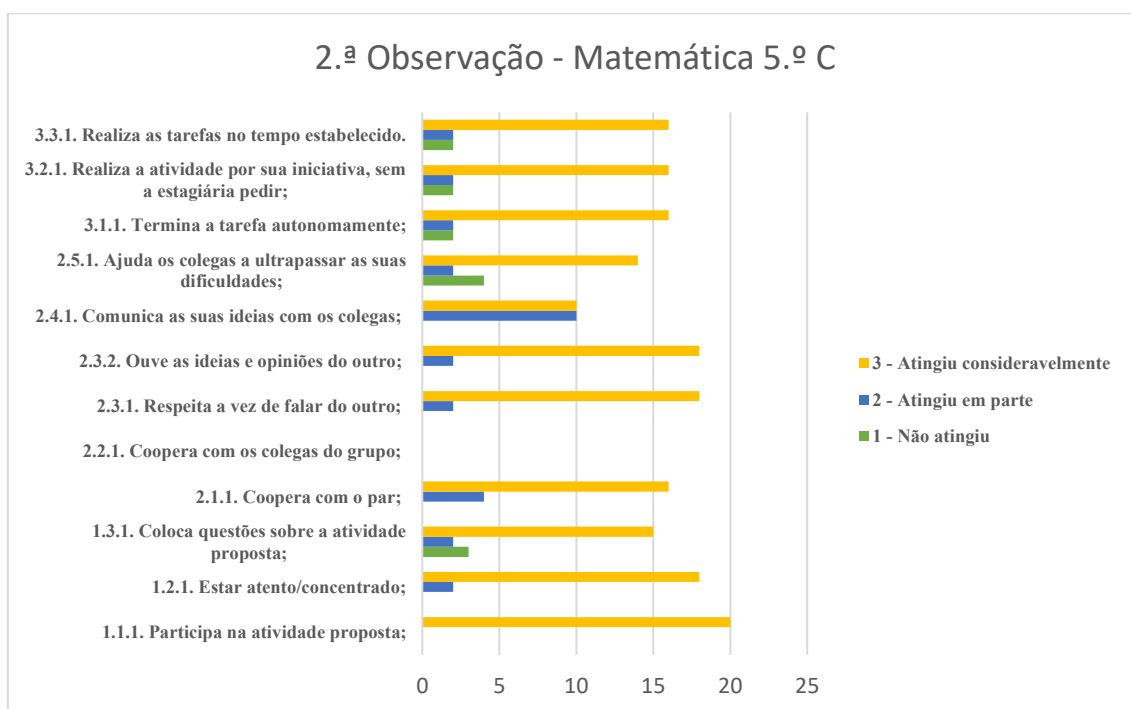
Gráfico da 1.ª grelha de observação em Matemática no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W2

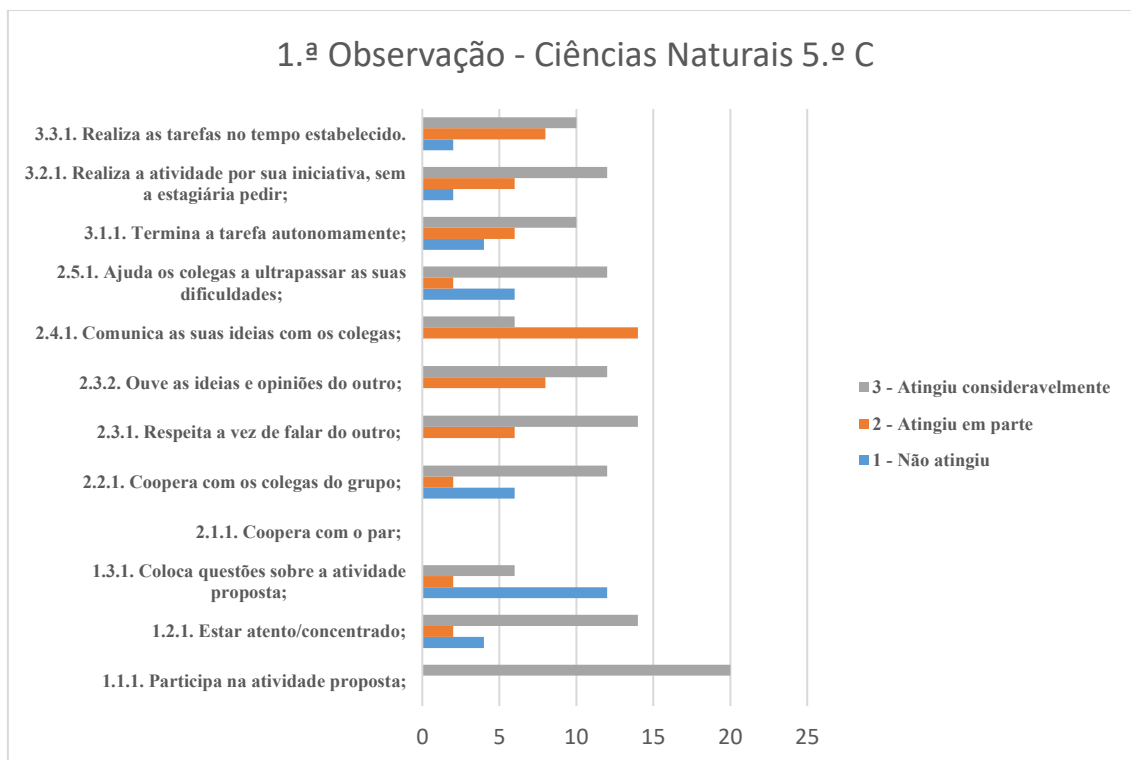
Gráfico da 2.ª grelha de observação em Matemática no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W3

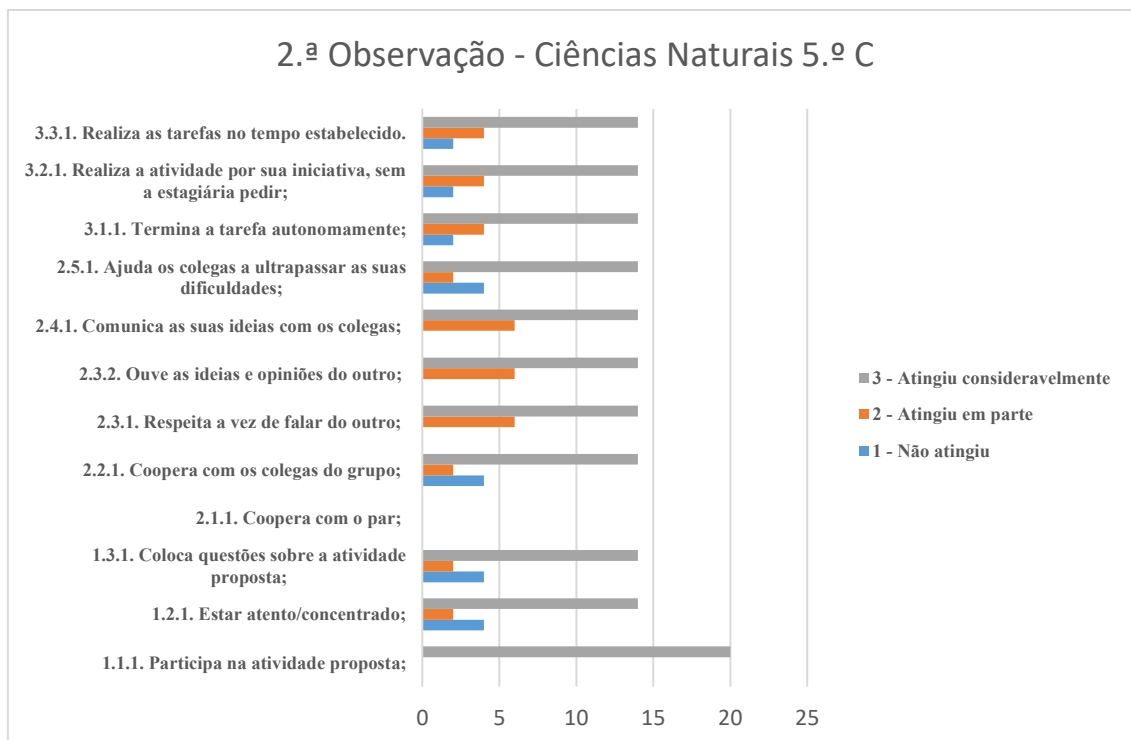
Gráfico da 1.ª grelha de observação em Ciências Naturais no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W4

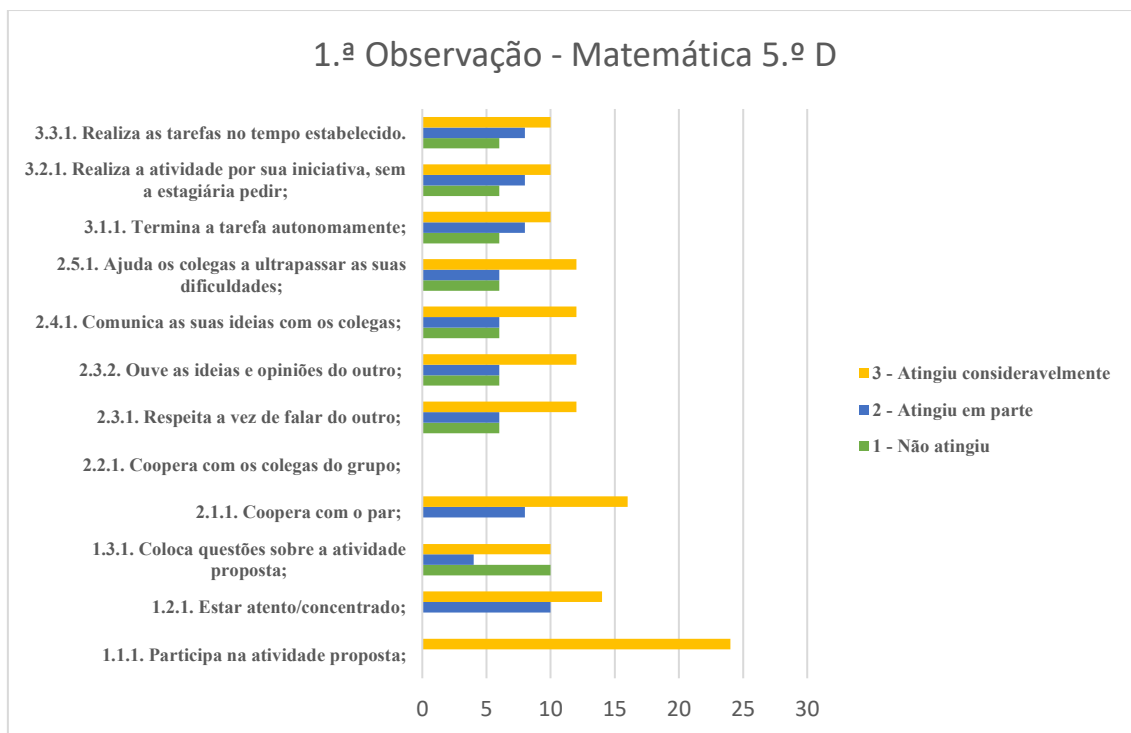
Gráfico da 2.ª grelha de observação em Ciências Naturais no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W5

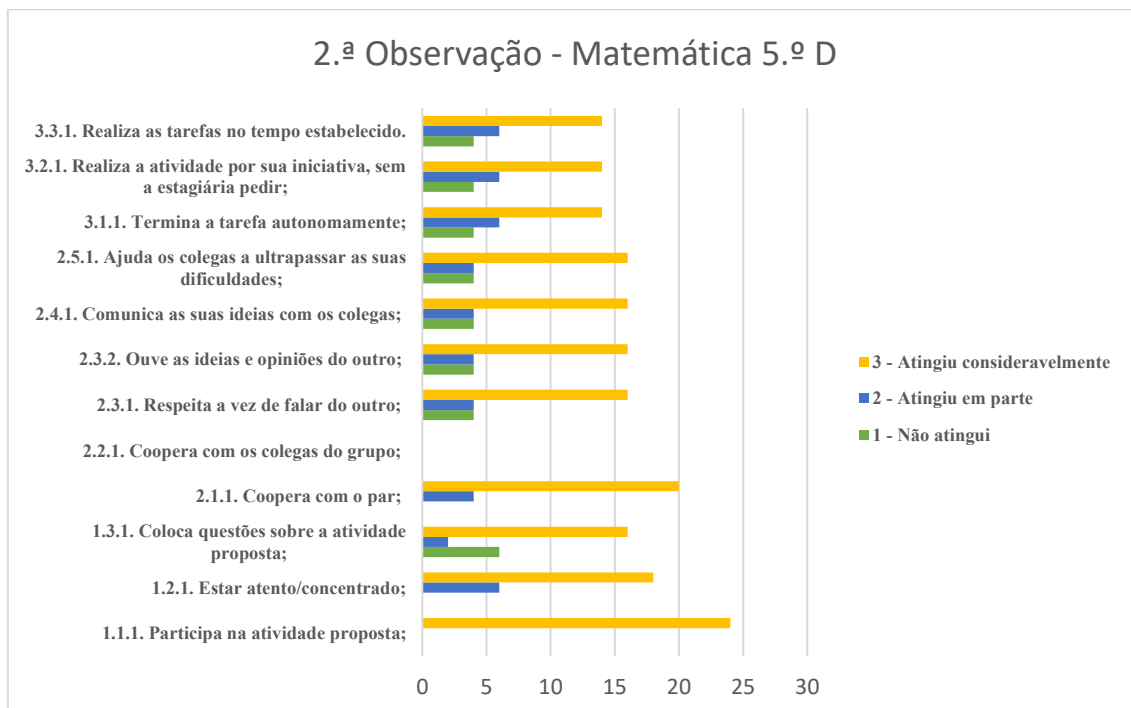
Gráfico da 1.ª grelha de observação em Matemática no 5.º D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W6

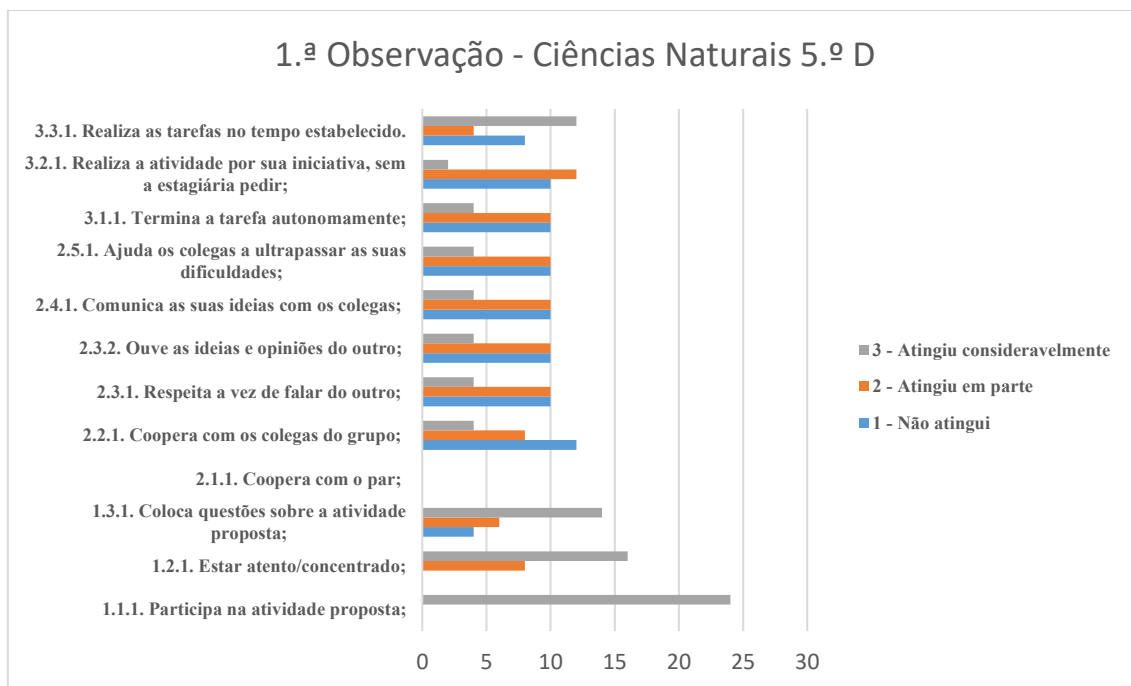
Gráfico da 2.ª grelha de observação em Matemática no 5.º D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W7

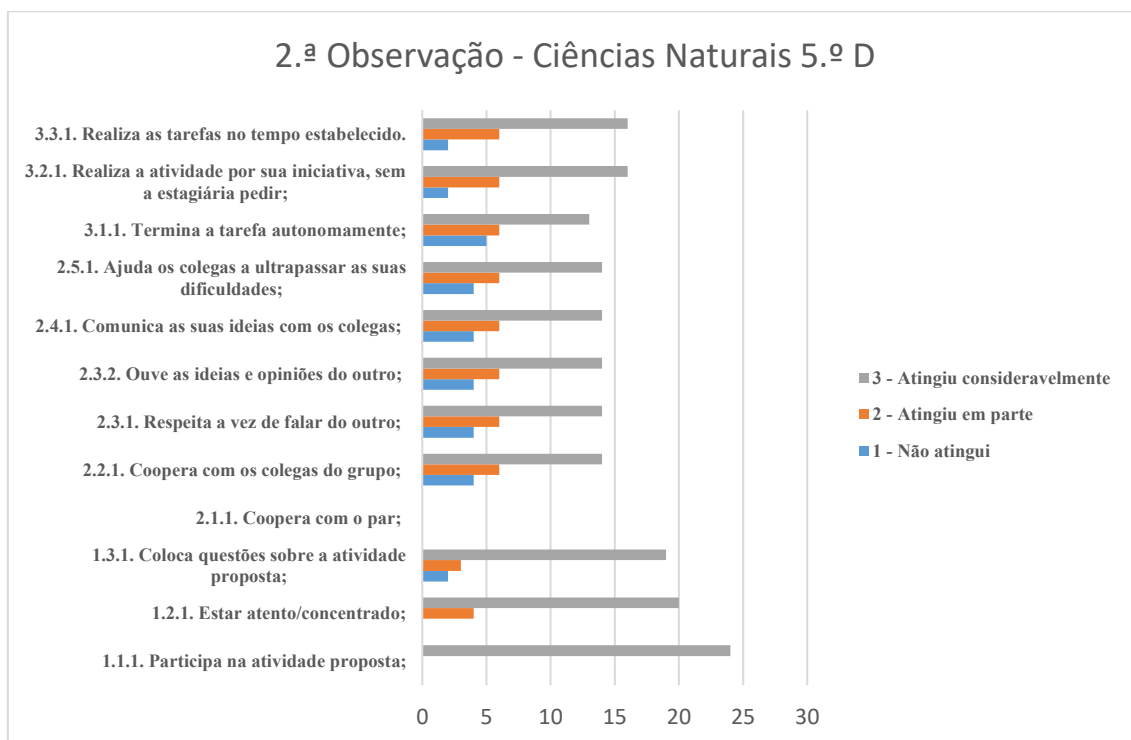
Gráfico da 1.ª grelha de observação em Ciências Naturais no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura W8

Gráfico da 2.ª grelha de observação em Ciências Naturais no 5.º C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

ANEXO X

Questionários e gráficos
das questões 1 e 2 dos
questionários (5.º ano do
2.º Ciclo do Ensino
Básico)

| | ' ' | | ' ' |

Questionário sobre a intervenção a Matemática

- 1) Relembra as atividades que foram feitas e dá a tua opinião, assinalando com um X na escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a não gostei e 4 a gostei muito.

Avaliação	1	2	3	4
Atividades				
1 – Atividade exploratória “Vamos descobrir frações, em que utilizaste as tiras de cartolina.				
2 – Atividade exploratória “Comparar partes de tiras de cartolinas”, em que utilizaste as tiras de cartolina.				
3 – Exercícios e problemas sobre frações.				
4 – Atividade exploratória das cartas, sobre comparação de frações com a unidade e meia unidade.				
5 – Elaboração de problemas sobre frações e percentagens.				

- 2) Relembra as atividades que foram feitas e dá a tua opinião, assinalando com um X na escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a não aprendi e 4 a aprendi muito.

Avaliação	1	2	3	4
Atividades				
1 – Atividade exploratória “Vamos descobrir frações, em que utilizaste as tiras de cartolina.				
2 – Atividade exploratória “Comparar partes de tiras de cartolinas”, em que utilizaste as tiras de cartolina.				
3 – Exercícios e problemas sobre frações.				
4 – Atividade exploratória das cartas, sobre comparação de frações com a unidade e meia unidade.				
5 – Elaboração de problemas sobre frações e percentagens.				

- 3) Gostaste das atividades realizadas em pares e em grupos? Porquê?

- 4) Consideras importante o trabalho a pares e em grupos? Porquê?

- 5) Consideras que tu e os teus colegas cooperaram uns com os outros?

- 6) Consideras que as fichas e exercícios que realizaste individualmente foram importantes para a tua autonomia? Porquê?

Questionário sobre a intervenção a Ciências Naturais

- 1) Relembra as atividades que foram feitas e dá a tua opinião, assinalando com um X na escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a não gostei e 4 a gostei muito.

Avaliação	1	2	3	4
Atividades				
1 – Atividade experimental sobre as propriedades de alguns gases da troposfera.				
2 – Elaboração dos cartazes sobre a poluição do ar.				
3 – Problemas sobre as formas do corpo dos animais.				
4 – Preenchimento de uma tabela sobre a forma do corpo dos animais.				
5 – Atividade “Descobre as simetrias nos animais”.				
6 – Atividade experimental sobre as características das penas das aves e suas funções				
7 – Elaboração de esquemas sobre a locomoção dos animais.				

- 2) Relembra as atividades que foram feitas e dá a tua opinião, assinalando com um X na escala de 1 a 4, em que 1 corresponde a não aprendi e 4 a aprendi muito.

Avaliação	1	2	3	4
Atividades				
1 – Atividade experimental sobre as propriedades dos gases da troposfera.				
2 – Elaboração dos cartazes sobre a poluição do ar.				
3 – Problemas sobre as formas do corpo dos animais.				
4 – Preenchimento de uma tabela sobre a forma do corpo dos animais.				
5 – Atividade “Descobre as simetrias nos animais”.				
6 – Atividade experimental sobre as características das penas e suas funções				
7 – Elaboração de esquemas sobre a locomoção dos animais.				

- 3) Gostaste das atividades realizadas em pares e em grupos? Porquê?

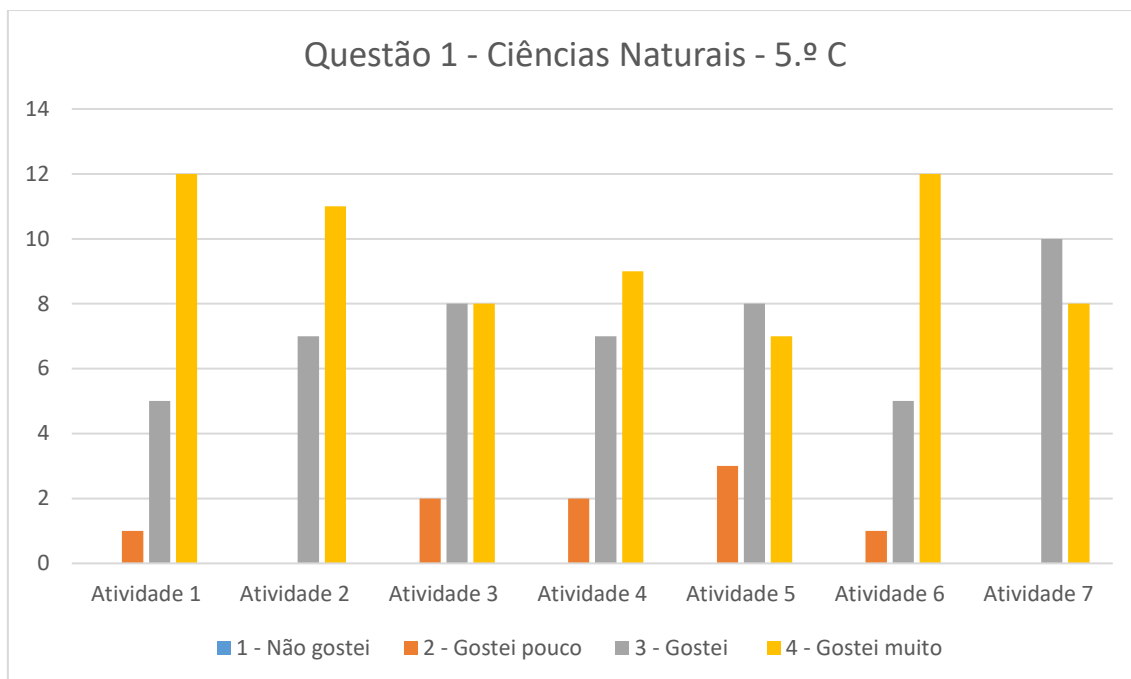
- 4) Consideras importante o trabalho a pares e em grupos? Porquê?

- 5) Consideras que tu e os teus colegas cooperaram uns com os outros?

- 6) Consideras que as fichas e exercícios que realizaste individualmente foram importantes para a tua autonomia? Porquê?

Figura X1

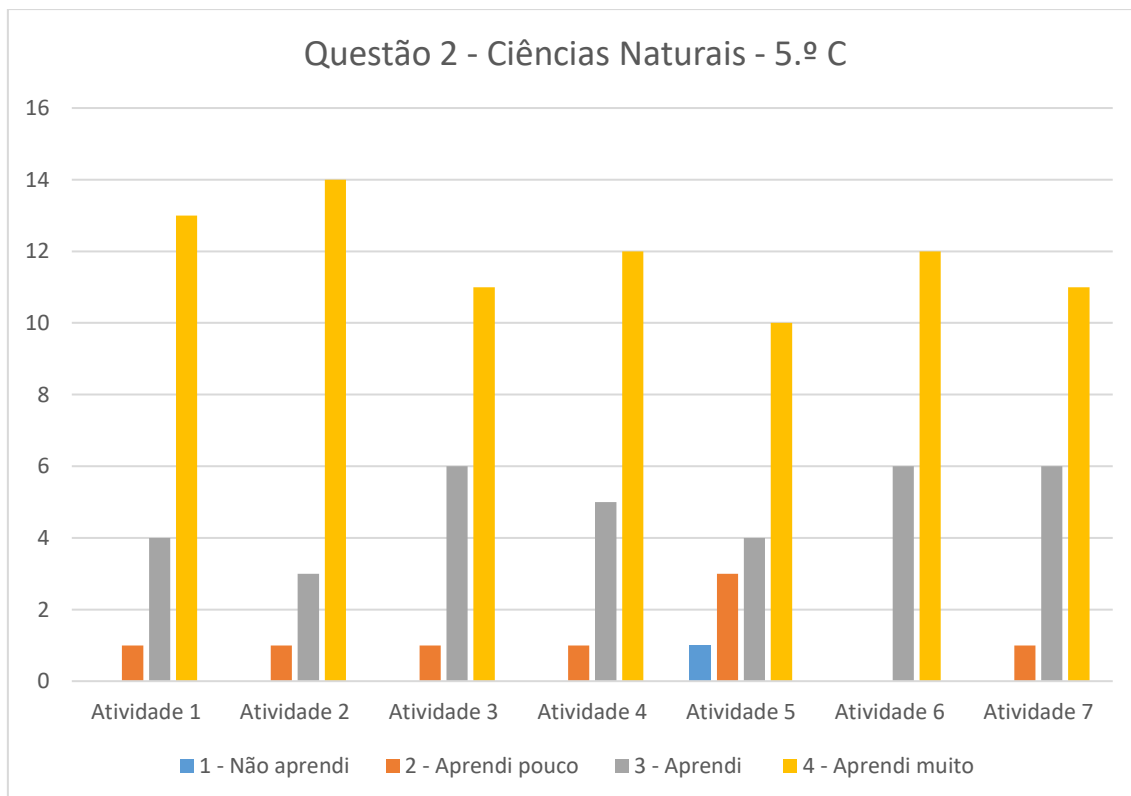
Gráfico relativo aos dados da questão 1 do questionário implementado em Ciências Naturais ao 5.º ano C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X2

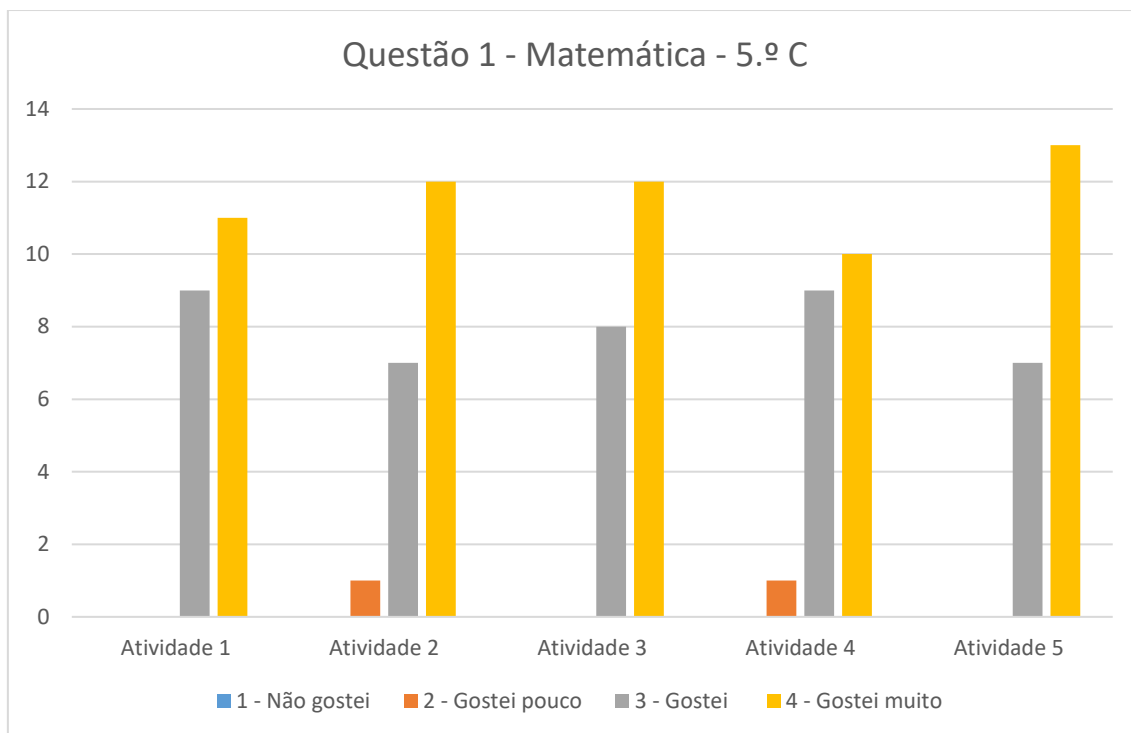
Gráfico relativo aos dados da questão 2 do questionário implementado em Ciências Naturais ao 5.º ano C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X3

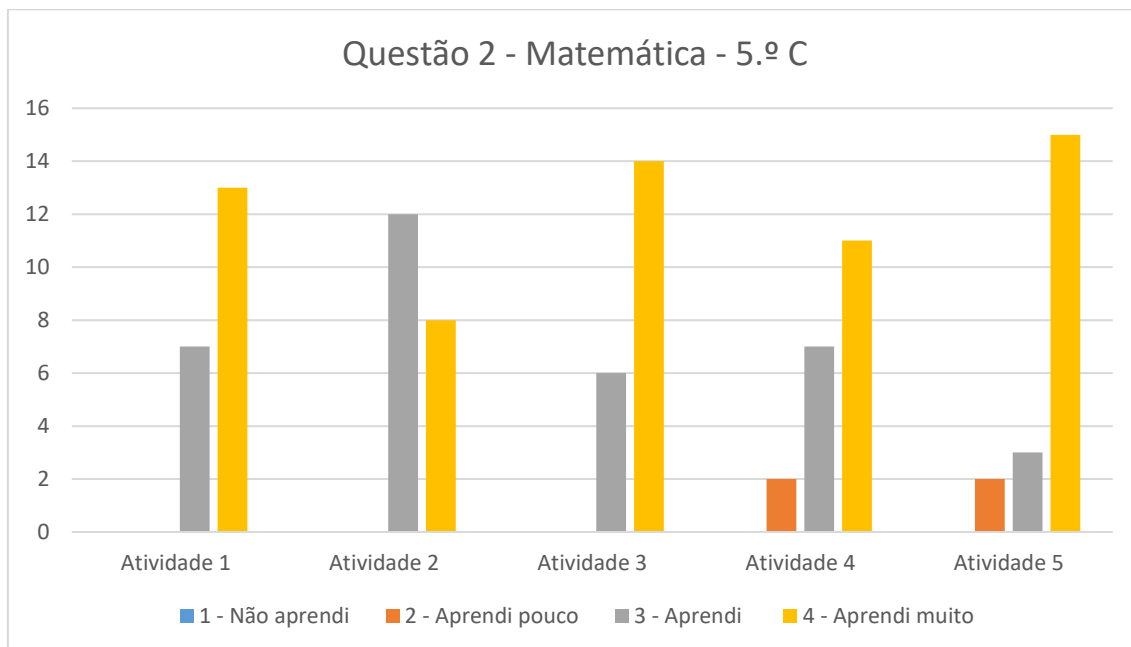
Gráfico relativo aos dados da questão 1 do questionário implementado em Matemática ao 5.º ano C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X4

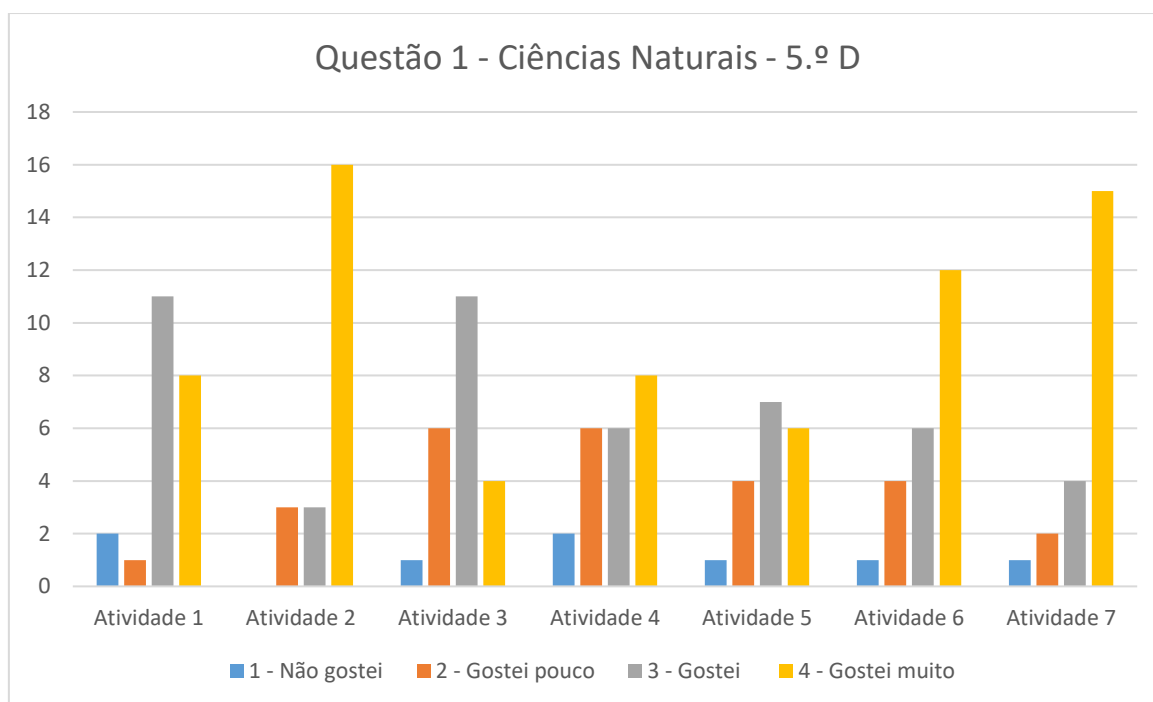
Gráfico relativo aos dados da questão 2 do questionário implementado em Matemática ao 5.º ano C



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X5

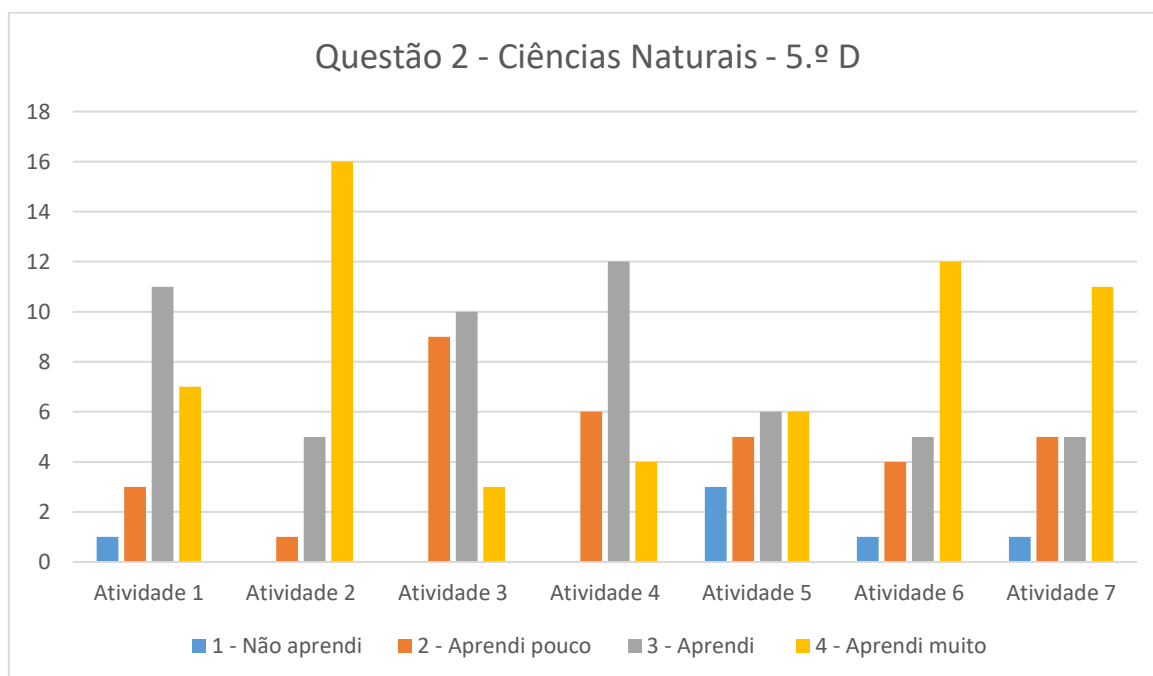
Gráfico relativo aos dados da questão 1 do questionário implementado em Ciências Naturais ao 5.º ano D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X6

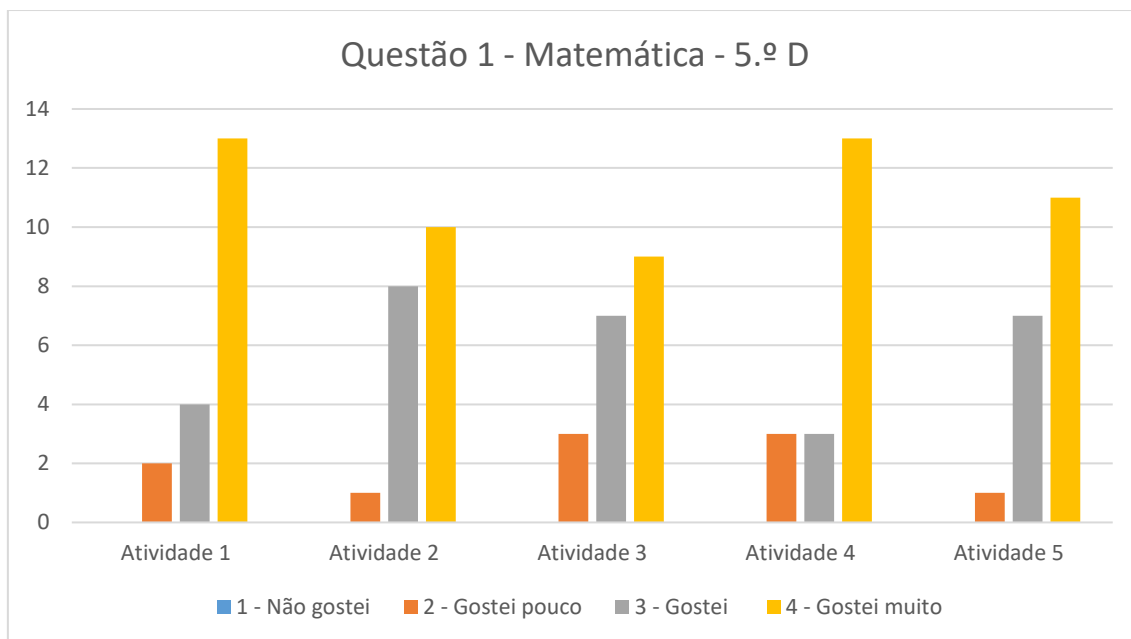
Gráfico relativo aos dados da questão 2 do questionário implementado em Ciências Naturais ao 5.º ano D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X7

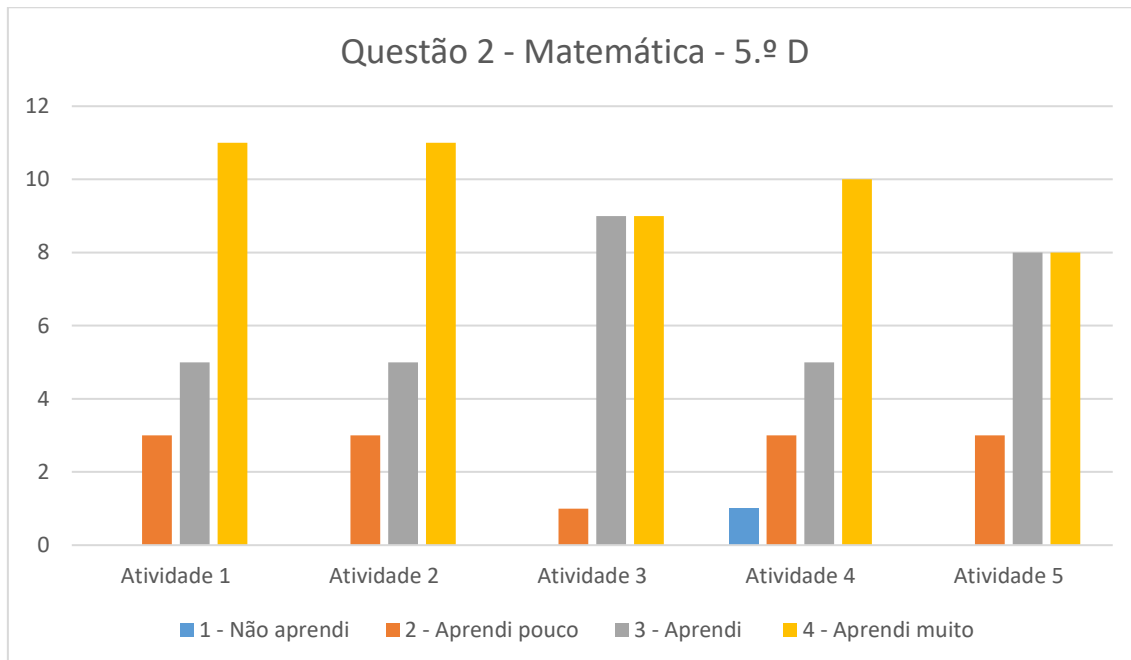
Gráfico relativo aos dados da questão 1 do questionário implementado em Matemática ao 5.º ano D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

Figura X8

Gráfico relativo aos dados da questão 2 do questionário implementado em Matemática ao 5.º ano D



Nota. Gráfico elaborado pelo par estagiário.

ANEXO Y

Planificações e recursos
destinados ao momento do
estudo (2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico)

| | ' ' | | ' ' |

Dia: Segunda-feira, dia 5 de maio de 2025 (05/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
15:30 – 16:00 <u>Português:</u> Momento de leitura	Educação Literária	1. Escutar uma história contada.	<p>Antes do início da aula, os desenhos elaborados com lápis de cera são retirados da parede da sala.</p> <p>Aquando da chegada dos alunos, é lhes explicado que os desenhos desapareceram.</p> <p>Posteriormente, chegará à sala de aula uma encomenda para toda a turma, que contém um exemplar do livro <i>O dia em que os lápis desistiram</i>. Dentro da encomenda consta ainda uma carta, bem como os desenhos que haviam sido “roubados”.</p> <p>A carta é lida por um aluno(a) com a ajuda da estagiária. A mesma remete aos desenhos desaparecidos, bem como à oferta do livro à turma.</p> <p>De seguida, a estagiária mostra a capa do livro, as ilustrações das várias páginas e permite que os alunos o manuseiem.</p> <p>A estagiária lê à turma a história.</p>	<p>- Carta;</p> <p>- Desenhos dos alunos;</p> <p>- Livro: <i>O dia em que os lápis desistiram</i> – de Drew Daywalt (escritor) e Oliver Jeffers (ilustrador), 2014.</p>	30	1.1. Ouve atentamente a história contada.	- Notas de campo.

Dia: Sexta-feira, dia 9 de maio de 2025 (09/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
14:00 - 15:00 <i>Português</i>	Texto	1. Identificar os elementos caracterizantes do texto da carta;	A estagiária começa por explicar que vamos aprender a escrever um novo género de texto: a carta. Questiona a turma sobre o que sabem sobre as cartas, se já alguma vez receberam uma, se já escreveram, etc. Posteriormente, procede-se à explicação da estrutura de uma carta. Para tal, faz-se, em grande grupo, uma lista no quadro de vários elementos que os alunos consideram constituir uma carta. A partir destes organiza-se no quadro os vários elementos construindo a estrutura. No final, é distribuído a cada aluno uma folha A5 com a estrutura da carta para colarem no caderno. Posteriormente, a pares, os alunos deverão realizar uma ficha de trabalho na qual lhes é apresentada uma carta e	- Quadro	5	1.1. Identifica os vários elementos caracterizantes do texto da carta: a. Local; b. Data; c. Destinatário; d. Saudação; e. Desenvolvimento do texto; f. Despedida; g. Assinatura.	Grelha de observação direta
	Carta			- Giz			
	Local			- Estrutura da carta	20		
	Data			- Carta para identificarem os vários elementos			
	Destinatário			- Tesouras	15		
	Saudação			- Colas			
	Despedida			2. Desenvolver competências inerentes ao trabalho cooperativo.	2.1. Ouve a opinião do colega; 2.2. Usa um tom de voz suave; 2.3. Aceita a opinião do outro; 2.4. Gere conflitos quando surgem; 2.5. Discorda de maneira educada;		

			<p>os mesmos deverão identificar os vários elementos da mesma.</p> <p>Depois de o fazerem, procede-se à correção da tarefa em grande grupo.</p>			<p>2.6. Partilha ideias;</p> <p>2.7. Pede ajuda quando necessário;</p> <p>2.8. Termina a tarefa.</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--

Recursos

Carta:

[Local], 6 de maio de 2025

Olá 2.º ano!

Desculpem termos levado os vossos desenhos sem autorização. Somos os vossos amigos lápis de cera e decidimos levar os vossos desenhos para vermos se utilizaram todas as cores de igual forma. Às vezes utilizam umas cores mais do que outras, o que é uma grande injustiça! Como gostamos muito de vocês, decidimos devolver-vos os desenhos com uma pequena surpresa: um livro sobre nós! Gostávamos muito que o lessem.

Dos vossos amigos,

Lápis de cera

Estrutura da carta:

(Local e data)


(Destinatário)

(Saudação)

(Desenvolvimento)

(Despedida)

(Assinatura)




Exemplos de Saudações:

- Querida Margarida,
- Cara professora,

Exemplos de Despedidas:

- Com muito carinho,
- Um beijinho,
- Até à próxima,



Carta para identificarem os vários elementos:

Jardim do Torel, 9 de maio de 2024

Afonso

Querido amigo, como estás? _____
Desde que mudaste de escola, que _____
tenho muitas saudades tuas. Podíamos
ir andar de bicicleta amanhã. Gostavas?

Com muitas saudades,
Miguel



Dia: Segunda-feira, dia 12 de maio de 2025 (12/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:50 – 10:30 <i>Português</i>	Texto	1. Escrever uma carta com as finalidades adequadas a este género textual; 2. Escrever corretamente as palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	A estagiária começa por questionar os alunos acerca dos elementos constituintes do género textual da carta, assim como a estrutura da mesma que foi explorado na semana anterior. Para tal e caso considere adequado, a estagiária pode ir fazendo, no quadro, uma lista dos vários elementos, à medida que vão surgindo na conversa em grande grupo. De seguida, a estagiária explica que cada aluno vai escrever uma carta, devendo começar por escolher um destinatário, ou seja, a quem é que vão escrever a carta. Pode ser por exemplo, alguém da família, um colega da turma ou outra pessoa da escola. As estagiárias e a professora vão auxiliando os alunos que têm mais dificuldades, sentando-se junto destes. À medida que vão acabando podem ir mostrando à professora e estagiárias.	- Quadro; - Giz; - Estrutura da carta (entregue na semana passada).	10	1.1. Menciona os vários elementos constituintes da carta: a. Local; b. Data; c. Destinatário; d. Saudação; e. Despedida; f. Assinatura. 2.1. Escreve as palavras corretamente.	Grelha de observação direta.
	Carta						
	Local						
	Data						
	Destinatário						
	Saudação						
	Despedida						
Assinatura							

Dia: Quinta-feira, dia 15 de maio de 2025 (15/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos 1. Específicos	Estratégias/Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:30 – 10:30 <u>Estudo do Meio</u> <u>Teatro</u>	<u>Teatro</u> Personagem; Voz: projeção e articulação; Representação; Adereços; <u>Estudo do Meio:</u> Plantas	1. Desenvolver competências de expressão vocal e corporal, para a construção de personagens; 2. Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos;	É explicado à turma que se irá realizar uma visita ao jardim situado junto à escola. Para tal, é dado um guião de exploração com um mapa, que os alunos devem ter em conta. Além disso, é distribuído aos alunos o adereço que os mesmos construíram no momento (monóculo, binóculos, lupa, etc.). No mapa constam quatro paragens, em cada uma delas vão encontrar uma planta e um cartaz informativo sobre a mesma (ver recursos). Durante a visita os alunos devem interpretar a personagem de investigadores e vão aprender algumas características das plantas do local. Terminado o momento, todos voltam à sala e é tida uma conversa sobre as características do texto informativo.	- Guião de exploração e mapa; - Textos com informações sobre árvores do jardim; - Materiais construídos pelos alunos	40	1.1. Articula corretamente as palavras; 1.2. Projeta a voz; 1.3. Representa uma personagem 2.1. Usa corretamente adereços (monóculo, binóculo, lupa, etc.);	- Grelha de observação direta

<p>11:15 – 12:15 Teatro Português Estudo do Meio</p>	<p><u>Teatro</u> Personagem; <u>Estudo do</u> <u>Meio:</u> Plantas. <u>Português:</u> Escrita</p>	<p>1. Colocar-se no papel de investigador; 2. Conhecer plantas do jardim; 3. Escrever textos curtos com a finalidade de informar.</p>	<p>A estagiária começa por dizer que a turma vai escrever um texto informativo e que, por isso, vão ver alguns exemplos. Pede que abram o manual na página 122, e explica que o texto informativo apresentado segue uma estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão e que a turma deve seguir esta estrutura na escrita do seu texto. O texto é lido em voz alta pelos alunos, todos seguem a leitura do manual. Posto isto, é tido em conta outro exemplo, da página 123. Passa-se ao momento de escrita, os alunos devem escrever um texto informativo sobre as diferentes espécies de plantas existentes no jardim visitado, para tal devem ter em conta a estrutura apresentada no texto da página 122 (introdução, desenvolvimento e conclusão) e o esquema elaborado no quadro no momento anterior.</p>	<p>Manual; Caderno de escrita.</p>	<p>15 45</p>	<p>1.1. Coloca-se no papel de investigador; 2.2. Identifica as espécies estudadas; 2.3. Descreve características das plantas; 3.1. Segue a estrutura do texto informativo (introdução, desenvolvimento e conclusão); 3.2. Organiza as ideias de maneira clara e coerente; 3.3. Evita opiniões pessoais e menciona factos sobre as plantas.</p>	<p>- Grelha de observação</p>
--	---	---	---	---	---	--	-------------------------------

Recursos

Guião da visita de estudo ao jardim:


INVESTIGADORES NO JARDIM



OLÁ, INVESTIGADORES!

Temos um desafio para vocês, estão preparados?

Hoje, vamos explorar e descobrir algumas das plantas do Jardim 

 Preparem-se, vai ser muito divertido!

VAMOS A ISSO!

PEDDY PAPPER

INSTRUÇÕES



- 🌿 Sigam o percurso indicado pelos números (com a ajuda do mapa que está na página seguinte);
- 🌿 Depois de localizarem o ponto, procurem a planta que tem um cartaz informativo;
- 🌿 Observem cada uma das espécies e leiam os respectivos cartazes;

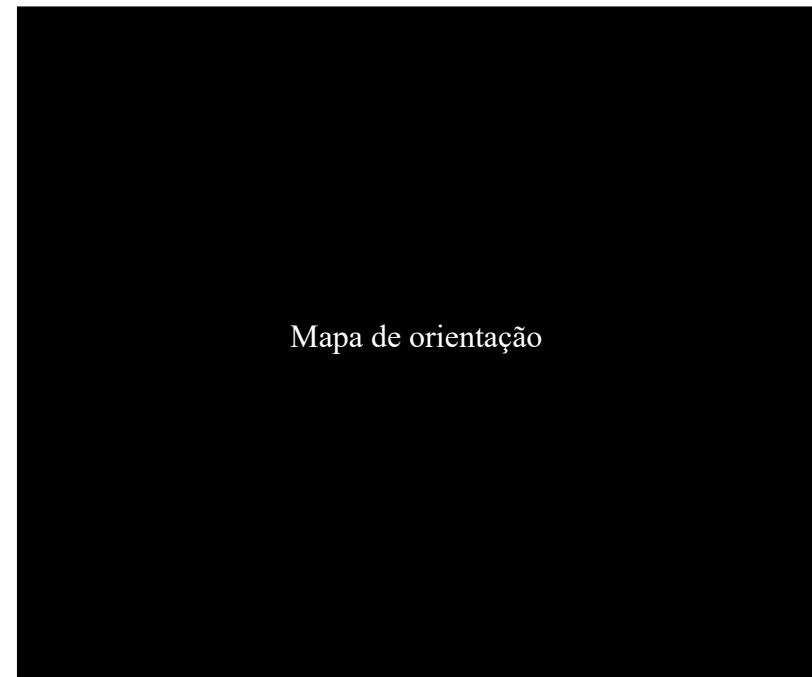
MAPA DE ORIENTAÇÃO

🌿 Para que consigam descobrir 4 espécies de plantas só precisam de duas coisas: este mapa, e, a vossa capacidade de orientação no espaço.

Importante!

O ponto vermelho do mapa é o início do percurso

Que comece a descoberta!



PONTO 1

Sou uma árvore de folha persistente, o meu nome científico é *Eriobotrya japonica*, mas sou mais conhecida por Nespereira.

Sou nativa da China.

A minha floração ocorre entre outubro e fevereiro.

Os meus frutos são deliciosos e são as nêsperas.



PONTO 2

Sou uma planta com flores muito bonitas.
Sou da família das trepadeiras e possuo
flores brancas com botões cor-de-rosa. As
minhas flores possuem um perfume intenso.
O meu nome comum é Jasmim-rosa e o
científico *Jasminum polyanthum*



PONTO 3

Sou conhecida como “ave do paraíso” devido ao meu formato de cabeça de pássaro. O meu nome científico é *Strelitzia reginae*, mas sou conhecida por Estrelícia. Sou elegante e perfumada, muitas vezes associada à ilha da madeira, local onde existem muitas Estrelícias, mas a minha verdadeira origem é a África do Sul.



Cartaz síntese sobre os textos informativos (elaborado no quadro):

Os textos informativos...
<p>... têm informações:</p> <ul style="list-style-type: none">• estudadas por profissionais,• verdadeiras.
<p>... baseiam-se em fontes em que podemos confiar:</p> <ul style="list-style-type: none">• livros das temáticas que queremos estudar;• jornais• panfletos informativos• sites fidedignos.
<p>O texto informativo é escrito depois do estudo de um tema e só pode ter acontecimentos reais!</p>

Dia: Segunda-feira dia 26 de maio de 2025 (26/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos (Adaptados das AE)	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
11:15 – 12:00 <u>Português</u>	Educação Literária	1. Ler as narrativas integradas no Passaporte do Leitor;	A estagiária começa por explicar que vão ser trazidos alguns livros novos para a biblioteca da sala para os alunos lerem no <i>Tempo de Estudo Autónomo</i> . Partindo disto, a mesma introduz o Passaporte de Leitor que será da turma. Para tal, mostra-o e explica o que este contém (a imagem da capa do livro, um espaço para escreverem o(s) autor(es) e outro para o título). Com isto explica que à medida que os alunos vão lendo cada livro devem registar o mesmo no Passaporte do Leitor. Paralelamente a isto, a estagiária explica que terão, também, de preencher o guião de leitura sobre cada livro que leem. Posteriormente, a estagiária informa que um dos livros que integra o Passaporte do Leitor é o <i>O dia em que os Lápis desistiram</i> e, por isso, vamos começar por fazer o guião de leitura deste. Para tal, distribui-se um guião de leitura a cada aluno. Enquanto isso, o mesmo é projetado para, de seguida, procederem ao seu preenchimento em grande grupo.	- Quadro	15	1.1. Mostra interesse pela atividade proposta.	Notas de campo
	Livro			- Giz			
	Título			- Passaporte do leitor			
	Autores			- Guião de leitura			
	Capa			- Livro <i>O dia em que os Lápis desistiram</i> – de Drew Daywalt (escritor) e Oliver Jeffers (ilustrador), 2014.	30		
	Passaporte do Leitor						
	Guião de leitura						

Passaporte do Leitor:



PASSAPORTE DO LEITOR



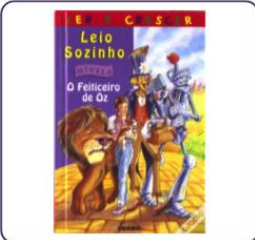
Turma: _____


Título do livro: _____

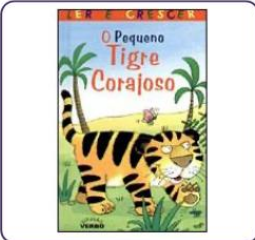
Autor(es) _____


Título do livro: _____

Autor(es) _____


Título do livro: _____

Autor(es) _____


Título do livro: _____

Autor(es) _____


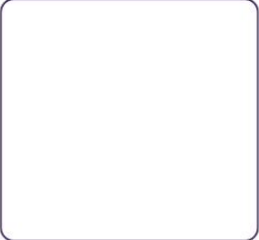

Título do livro: _____

Autor(es) _____




Título do livro: _____

Autor(es) _____

	
Título do livro:	Título do livro:
-----	-----
Autor(es)	Autor(es)
-----	-----

	
Título do livro:	Título do livro:
-----	-----
Autor(es)	Autor(es)
-----	-----

	
Título do livro:	Título do livro:
-----	-----
Autor(es)	Autor(es)
-----	-----

	
Título do livro:	Título do livro:
-----	-----
Autor(es)	Autor(es)
-----	-----

Guião de leitura:

NOME:

DATA:

GUIÃO DE LEITURA

TÍTULO:

.....
.....

AUTOR(ES):

.....
.....

PERSONAGEM PREFERIDA:

PARTE OU FRASE PREFERIDA:

.....
.....
.....

DESENHO SOBRE A HISTÓRIA



AVALIAÇÃO: ★★★★★

Dia: Terça-feira, dia 27 de maio de 2025 (27/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos (Adaptados das AE)	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:15 – 10:30 <u>Teatro</u>	Dramatização	1. Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado); 2. Produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados fictícios, através de processos preparados,	O dia começa com o acolhimento, durante o qual a estagiária escreve o Plano do Dia nas folhas destinadas a tal. Posteriormente, escreve a data no quadro, para o qual pergunta ao A.T. em que dia da semana estamos e, caso este necessite, ajuda-o a chegar à resposta. Para além disto, questiona um outro aluno acerca do mês em que nos encontramos, concluindo, assim, a escrita da data. Pergunta a um outro aluno como é que se escreve a data de forma abreviada, anotando-a no canto superior direito do quadro. De seguida, procede-se ao momento de <i>Teatro</i> , para o qual a turma colabora na organização do espaço da sala de aula. Este começa com um aquecimento seguido da atividade principal: <u>Aquecimento:</u> A estagiária começa por pedir que circulem pelo espaço em silêncio e sem chocarem os com os outros, que imaginem que estão a circular pelo campo sozinhos a ver a paisagem. Espera-se um	- Quadro - Giz	15	1.1. Participa ativamente na atividade; 1.2. Está em silêncio durante a atividade; 1.3. Representa explorando as indicações dadas; 2.1. Colabora com o seu grupo na elaboração da história a encenar;	Notas de campo Grelha de observação direta
	Representação			Ator			

		<p>antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.</p>	<p>bocadinho, dando tempo para que os alunos se acalmem e entrem na dinâmica. Quando isto acontecer, a estagiária explica que, a partir de agora, vai dando indicações para eles fazerem, continuando em silêncio e a circular pelo espaço. As indicações são as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estão a andar pelo campo e vão vendo flores que consideram bonitas. Baixam-se para as cheirar; • Estão a circular pelo campo e param para observar uns passarinhos; • Estão a circular pelo campo e passam por um rio. Baixam-se e põem a mão na água para ver se está fria; • Estão a passear pelo campo, olham para o relógio e veem que já é tarde; • Estão a andar pelo campo e chegam a casa. Abrem a porta e entram na mesma. <p>No final, a estagiária pede que formem uma roda juntamente com a mesma para proceder à atividade que se segue.</p> <p><u>Atividade:</u></p>		45	<p>2.2. Explora uma forma de “entrada” em cena;</p> <p>2.3. Explora a progressão na ação consoante a história pensada;</p> <p>2.4. Explora a “saída” de cena.</p>	
--	--	---	--	--	----	---	--

			A estagiária explica que, em grupos, vão, primeiro, pensar numa pequena história e, depois, vão ter de a representar (explicando este conceito) apenas com gestos/ações. Após a apresentação de cada grupo, a restante turma terá de contar história, sendo esperado que, com a atuação do grupo, compreendam a que o mesmo pensou e, efetivamente, representou.				
11:15 – 12:15 <i>Estudo do meio</i>	Animais (selvagens e domésticos) Animalário Texto informativo Terrestre Aquático Aéreo	1. Categorizar os animais de acordo com semelhanças e diferenças observáveis;	A estagiária começa por relembrar a turma sobre o que aprenderam acerca dos textos informativos, nomeadamente, que estes têm de partir de fontes credíveis, isto é, que transmitem informações verdadeiras. Contrastando com este género textual, a estagiária aborda, também, o caso das histórias fictícias, que não necessitam de ter informações reais, podendo envolver a imaginação. Partindo disto, a estagiária introduz o animalário, mostrando-o e explicando que este consiste no registo de informações que o investigador recolheu e investigou sobre os animais. Dá o exemplo do elefante.	- Animalário - Telemóvel - Quadro - Giz (de diferentes cores)	10 10 5	1.1. Identifica animais terrestres; 1.2. Identifica animais aquáticos; 1.3. Identifica animais aéreos; 1.4. Identifica animais selvagens;	Grelha de observação direta

			<p>De seguida, mostra que, com este animalário, é possível fazer inúmeras junções de diferentes partes de animais, formando, assim, um novo animal imaginário e não real. O animalário circula pelas mesas para os alunos verem.</p> <p>Com isto, a estagiária explica que, à tarde, no <i>Tempo de Estudo Autónomo</i> cada aluno (à vez e com uma das estagiárias) irá criar um animal com o animalário e a estagiária vai registar tirando uma fotografia, informando que servirá para uma atividade a realizar na semana seguinte¹⁴.</p> <p>Posteriormente, a estagiária questiona os alunos acerca dos animais que conhecem, registando alguns no quadro. Partindo destes, a mesma pergunta aos alunos a diferença entre eles consoante o meio onde vivem, com o intuito de chegarem aos animais terrestres, aéreos e aquáticos. Depois, pergunta que animais destes é que podemos ter em casa e quais é que não, explicando que há animais selvagens e domésticos.</p>		20	1.5. Identifica animais domésticos.	
--	--	--	---	--	----	-------------------------------------	--

¹⁴ A atividade a ser realizada posteriormente provem deste momento e é de articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português*

Dia: Quinta-feira (29/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos ¹⁵	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
11:15 – 12:15 <u>Teatro</u> <u>Português</u>	<u>Português:</u> Leitura; Escrita; Oralidade; Trava-línguas. <u>Teatro:</u> Dicção; Articulação; Projeção vocal; Entoação; Leitura.	1. Aquecer a voz e os músculos faciais; 2. Desenvolver a dicção, articulação e projeção vocal; 3. Reconhecer repetições de sons em trava-línguas, desenvolvendo a consciência fonológica.	A aula inicia com um breve aquecimento vocal. Primeiramente, o aquecimento consiste num pequeno exercício em que é dito de forma exagerada e com movimentos amplos faciais as seguintes frases: “Que maçã tão grande, vou comê-la toda”. Depois, com movimentos pequenos e uma voz aguda é dita a seguinte frase: “Que maçã tão pequenina, vou comê-la toda”. Os alunos devem repetir estas frases, explorando as diferentes entoações e expressões faciais. Passa-se a um exercício de articulação, a estagiária pronuncia sequências de sílabas, e os alunos devem escutá-las atentamente e depois repeti-las: - Bá, bé, bi, bó, bu; - Dá, dé, di, dó, du; - Má, mé, mi, mó, mu; - rá, ré, ri, ró, ru (r fraco);	- Trava-Línguas	10	1.1. Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz. 2.4. Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras. 3.1. Identifica padrões sonoros nos trava-línguas, transcrevendo-os corretamente.	- Grelha de observação

		<p>4. Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).</p>	<p>- rrrá, rrré, rrri, rrró, rrru (r forte)</p> <p>- lhá, lhé, lhi, lhó, lhu,</p> <p>- brá, bré, bri, bró, bru.</p> <p>- vrá, vré, vri, vró, vru;</p> <p>Terminado o aquecimento, os alunos são divididos em pares e são distribuídos trava-línguas diversificados, os discentes devem identificar as fronteiras entre palavras e transcrever corretamente os trava-línguas (são dados dois trava-línguas por par).</p> <p>Antes da distribuição dos mesmos é questionado o que é um trava-línguas, chegando-se à conclusão que é uma frase com palavras difíceis de pronunciar, que “travam” a língua. É explicada também a palavra pronunciar, com uma dinâmica já conhecida pela turma: é dito “alerta palavrão; pronunciar, o que será que significa?” a mesma é escrita no quadro e é chegado ao significado da mesma.</p>		20	<p>4.1. Identifica corretamente fronteiras entre palavras nos trava-línguas transcrevendo-os corretamente;</p> <p>4.2. Adapta a entoação de acordo com o contexto sugerido;</p>	
		<p>5. Dizer, de modo</p>			15	<p>5.1. Interpreta os trava-línguas de maneira</p>	

¹⁵ Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), (com adaptações).

		<p>expressivo, trava-línguas, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.</p>	<p>Cada par deve escolher uma forma de entoação ao dizer o trava-língua, podendo utilizar sugestões registadas no quadro ou criar outra. A turma, por sua vez, repete o trava-língua em coro e tenta descobrir a entoação utilizada.</p> <p>Exemplos de entoações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relato de futebol; - Apaixonado; - Ansioso/ stressado; - Com sono/preguiçoso; - Muito feliz; - Muito triste; - Com pressa para ir apanhar o comboio; - Com medo; - Com raiva; - Calmo. <p>Nota: Caso seja necessário, a estagiária combina um sinal com a turma para a mesma se acalmar.</p>			<p>expressiva, utilizando adequadamente os gestos, pausas e variações vocais para transmitir emoção.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

Trava-línguas sem espaços

Exemplo de como foi dado à turma:

Aaranhaarranhaarã.Arãarranhaaaranha.Nemaaranhaarranha
arã.Nemarãarranhaaaranha.

Outros trava-línguas entregues:

Otempoperguntouaotempoquantotempootempotem,otemporespondeuaotempoqueotempotemotempoqueotempotem.

Sepercebeste,percebeste.Senãopercebeste,fazquepercebesteparaqueeupercebaquetupercebeste.Percebeste?

OratoroeuaricaroupadoreideRoma!Arainharaivosarasgouorestoe depois resolveu emendar!

OSabiãñõosabiaqueosábiosabiaqueoSabiãñõosabiaassobiar.

Fala,araraloura.Aararalourafalará.

Chegadecheirodecerasuja.

Umlimão, millimões, ummilhãodelimões.

Nãofundaornitorrinco comotorrinolaringologista,ornitorrinco comornitologista,ornitologista comotorrinolaringologista,p
orqueornitorrinco éornitorrinco,ornitologista éornitologista,eotorrinolaringologista éotorrinolaringologista.

Pedro pregoumpregonaportapreta.

Avida éumasucessivasucessãodesucessõesquesesucedem sucessivamente, semsuceder osucesso.

Sevaivémfossee viesse,vaivémia,mascomovaivémvaienãovem,vaivémnãovai.

Casasuja,chãosujo.Chãosujo,casasuja.

Quandodigo"digo",digo"digo".Nãodigo"Diogo".Quandodigo"Diogo",digo"Diogo".Nãodigo"digo".

ObrincodaBrunabrilha.

Otenentevalentefelizmenterecebeuumpresente.

Umtigre,doistigres,trêstigres.

Trava-línguas com espaços

Exemplo de como foi dado à turma:

A aranha arranha a rã. A rã arranha a aranha. Nem a aranha
arranha a rã. Nem a rã arranha a aranha.

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o
tempo respondeu ao tempo que o tempo tem o tempo que o
tempo tem.

Outros trava-línguas entregues:

Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?

O rato roeu a rica roupa do rei de Roma! A rainha raivosa rasgou o resto e depois resolveu remendar!

O Sabiá não sabia que o sábio sabia que o Sabiá não sabia assobiar.

Fala, arara loura. A arara loura falará.

Chega de cheiro de cera suja.

Um limão, mil limões, um milhão de limões.

Não confunda ornitorrinco com otorrinolaringologista, ornitorrinco com ornitologista, ornitologista com otorrinolaringologista, porque ornitorrinco é ornitorrinco, ornitologista é ornitologista, e otorrinolaringologista é otorrinolaringologista.

Pedro pregou um prego na porta preta.

A vida é uma sucessiva sucessão de sucessões que se sucedem sucessivamente, sem suceder o sucesso.

Se vaivém fosse e viesse, vaivém ia, mas como vaivém vai e não vem, vaivém não vai.

Casa suja, chão sujo. Chão sujo, casa suja.

Quando digo "digo", digo "digo". Não digo "Diogo". Quando digo "Diogo", digo "Diogo". Não digo "digo".

O brinco da Bruna brilha.

O tenente valente felizmente recebeu um presente.

Um tigre, dois tigres, três tigres.

Dia: Sexta-feira (30/05/2025)							
Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos ¹⁶	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:30 – 10:30 <i>Português</i>	Texto Pontuação Parágrafos Título Frase Ortografia	1. Participar na escrita do texto.	A estagiária explica que, em pares, vão escrever história que representaram na terça-feira (apenas com gestos/ações).	- Cadernos de escrita; - Lápis	60	1.1. Participa ativamente na escrita do texto; 1.2. Respeita as ideias dos colegas.	Grelha de observação direta
14:00 – 14:45 <i>Português</i>	<u>Português</u> Casos de ortografia	1. Escrever palavras com “pre” corretamente;	Para iniciar a aula, são lembrados dois trabalhos trabalhados na terça-feira: - Pedro pregou um prego na porta preta. - Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste? É dado a cada aluno uma ficha com os trabalhos, e é pedido à turma que os leia ao mesmo tempo em voz alta.	- Quadro; - Giz; - Fichas com os trabalhos e tabela.	15	1.1. Identifica corretamente palavras com o som “pre”; 1.2. Escreve palavras com “pre” sem erros ortográficos;	Grelha de observação direta

		<p>2. Escrever palavras com “per” corretamente;</p> <p>3. Desenvolver a consciência fonológica.</p>	<p>Depois, é perguntado: “quais os sons mais difíceis de pronunciar nestes trava-línguas?” – chegando-se à conclusão de que são os sons “pre” e per”.</p> <p>Na ficha consta uma tabela com duas colunas, uma para palavras com o som pre e outra para palavras com o som per. A mesma tabela é projetada no quadro. Assim, os alunos sugerem palavras para cada um dos sons, que são discutidos em grande grupo.</p> <p>No final da aula, os alunos devem ler as palavras de cada coluna.</p>	<p>20</p> <p>10</p>	<p>2.1. Identifica palavras com o som “per”;</p> <p>2.2. Escreve palavras com o som “per” sem erros ortográficos.</p> <p>3.1. Diferencia os sons “pre” e “per”;</p> <p>3.2. Participa na identificação de palavras com “pre” e “per”;</p> <p>3.3. Pronuncia corretamente os trava-línguas.</p>	
--	--	---	--	---------------------	--	--

¹⁶ Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), (com adaptações)

Ficha de trabalho sobre trava-línguas

1. Lê os trava-línguas:

- Pedro pregou um prego na porta preta.

- Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?

2. Preenche a tabela seguinte com palavras que tenham as sílabas "pre" ou "per":

pre	per

Exemplo:

pre	per
prego	pergunta
preto	perseguição
pregou	apertar
prevenção	percebeste
preço	percurso
presente	perfeito

		3. Participar na escrita do texto.				3.1. Participa ativamente na escrita do texto; 3.2. Respeita as ideias dos colegas.	
11:15 – 12:00 <u>Artes Visuais</u>	Animais fantásticos Desenho Pintura Recorte Leitura Expressividade	1. Construir um animal fantástico; 2. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais a utilizar;	É explicado à turma que cada aluno irá proceder à construção do seu animal fantástico, para tal é dado uma folha de papel a cada aluno. Dado que, no momento anterior, foram distribuídas fotocópias dos animais criados, os alunos devem guiar-se pelas mesmas para elaborar o seu animal. É explicado que devem fazer os membros anteriores e posteriores dos animais à parte, pois, os animais e os seus membros serão plastificados e juntos com ataches, de modo a criar um boneco mais dinâmico, que será utilizado num momento de <i>Teatro</i> . Assim, cada aluno cria o seu boneco articulado ¹⁷ .	- Folhas de papel; - Lápis de cor/cera coloridos; - Canetas de feltro coloridas; - Papel plastificado;	45	1.1. Desenha um animal fantástico, utilizando a imagem facultada. 2.1. Desenha tendo em conta as proporções necessárias para construir o boneco articulado.	- Grelha de observação

¹⁷¹⁷ Atividade relacionada com a escrita de uma história, tendo como personagens os animais elaborados neste momento e futura dramatização da história com os mesmos.

		<p>2. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas;</p>		<p>- 17 paus de espetada/ talheres de madeira reciclados;</p> <p>- Ataches;</p> <p>- Fotocópias dos animais fantásticos;</p> <p>- Aguarelas.</p>		<p>2.2. Utiliza os materiais de forma correta;</p> <p>3.1. Demonstra criatividade expressividade.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

Dia: Terça-feira, dia 3 de junho de 2025 (13/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos (Adaptados das AE)	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
11: 15– 12:15 <i>Tempo de Estudo Autônomo</i>		1. Realizar tarefas sobre conteúdos ou que desenvolvam competências em que sentem mais dificuldades.	Os alunos responsáveis por tal distribuem as grelhas de avaliação do <i>Plano Individual de Trabalho</i> a cada aluno. De seguida, em grande grupo, procede-se à formação das parecerias, para o qual a estagiária define quem é que terá o apoio da dos adultos e que trabalho irá ser feito e, depois, os restantes alunos definem com quem irão estabelecer a parceria. Enquanto isso, os grupos vão sendo escritos no quadro. Terminada a distribuição, procede-se ao tempo de trabalho, durante o qual, a estagiária vai auxiliando no que for necessário, para além dos alunos com quem está a trabalhar.	- Grelha de avaliação do <i>Plano Individual de Trabalho</i>	10	1.1. Escolhe adequadamente uma tarefa a realizar a pares ou individualmente; 1.2. Realiza a tarefa adequadamente; 1.3. Respeita o ambiente de trabalho autónomo, não perturbando o trabalho dos colegas.	Grelha de avaliação do PIT Notas de campo
					55		
					10		

			<p>Os alunos são chamados pela estagiária Matilde para lerem os textos elaborados na segunda-feira de forma expressiva tendo em conta questões como articulação e projeção vocal, bem como atitude física e corporal. Assim, no momento de cada um ler deve dar um passo à frente e quando termina, um passo para trás. De modo a prepararem-se para as apresentações que irão ser realizadas à tarde.</p> <p>Uns minutos antes de terminar o tempo da aula, a estagiária indica que podem ir preenchendo a grelha de avaliação do <i>Tempo de Estudo Autónomo</i> e, posteriormente, arrumar o material.</p>				
14:30 – 15:45 <i>Teatro</i>	Personagem Dramatização Representação Expressão História	1. Apresentar pequenas cenas com os animais fantásticos, seguindo os textos escritos	É explicado que cada par irá representar para a turma, seguindo a história elaborada na segunda-feira. Para tal, os alunos devem lembrar as suas histórias, antes de começar a atividade e pensar como vão transpor o que está no papel para uma	- História elaborada na segunda-feira.		1.1. Interpreta com expressividade as cenas com os animais fantásticos;	Grelha de observação direta

	<p>Ator</p> <p>Cena</p> <p>Voz</p> <p>Boneco articulado</p>	<p>na segunda-feira;</p> <p>2. Refletir sobre o real e o fictício;</p> <p>3. Participar na discussão coletiva.</p>	<p>pequena dramatização com as marionetas de vara construídas.</p> <p>Devem pensar que voz vai ter a personagem, explorando o tom, ritmo e intensidade vocal.</p> <p>Cada grupo ensaia a sua história com as marionetas de vara. No final de cada apresentação é dado espaço para perguntas e comentários.</p> <p>Depois, é feita uma reflexão sobre todas as apresentações. Assim é refletido sobre se a história foi clara para todos, é refletido também sobre as dificuldades sentidas, e como se resolveram.</p>			<p>2.1. Distingue real de fictício.</p> <p>3.1. Participa na discussão.</p>	
--	---	--	---	--	--	---	--

Dia: quarta-feira, dia 4 de junho de 2025 (06/05/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:30 – 10:30 <u>Português</u> <u>Teatro</u>	<u>Português:</u> Leitura Lengalengas Educação literária	1. Projetar a voz;	<u>Aquecimento:</u> A aula inicia com um breve aquecimento vocal. Para tal, a turma é dividida ao meio. Sendo que são formadas duas linhas de alunos, frente a frente uns aos outros. Metade da turma faz a questão: “Que horas são?”, ao que a outra metade da turma responde “nove e meia”. A projeção vocal deve ser adequada à distância entre os alunos. Depois, cada linha de alunos dá um passo para trás, e a questão e resposta são repetidas, adequando o tom de voz e projeção vocal à distância entre os alunos. É repetido o mesmo processo, até não haver mais espaço para continuar. Em seguida, quem pergunta passa a responder e quem responde passa a perguntar. E repete-se o sucedido só que agora os alunos dão passos para a frente, até estarem frente a frente.	- lengalengas impressas; - Lápis de cor; - Papel cenário ou jornal; - Tesoura; - Fita cola.	10	1.1. Ajusta a intensidade e projeção da voz conforme a distância ao colega;	
	<u>Teatro:</u> Dicção Articulação vocal Projeção vocal	2. Articular corretamente as palavras;			10	2.1. Articula claramente as palavras;	
	Entoação Respiração Leitura	3. Identificar sons que rimam e sublinhá-los com a mesma cor;				3.1. Identifica sons que rimam, destacando-os corretamente;	
		4. Elaborar e utilizar um objeto cénico;	<u>Atividade:</u> Depois do aquecimento, são formados grupos de			25	4.1. Colabora na construção do objeto;

	Lengalengas Educação literária	5. Participar na discussão coletiva.	4 elementos e distribuídas lengalengas aos mesmos (diferentes), sendo que um dos grupos será de 5. Cada grupo deve ler e ensaiar as lengalengas – além disso deve identificar sons que rimem e sublinhá-los da mesma cor. Ademais, é levado papel cenário/ jornal para que o grupo construa um objeto simples para utilizar enquanto ensaia e apresenta a sua lengalenga. É dado um exemplo à turma, para tal criou-se uma boneca em papel cenário/jornal. No fim da aula, cada grupo apresenta a(s) sua(s) lengalenga(s) à turma e discute sobre aspetos de articulação e projeção vocal.		15	4.2. Integra o objeto criado. 5.2. Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre o uso da voz; 5.3. Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre a expressividade.	
11:15 – 12:15 <i>Português</i>	<u>Português</u> Escrita	1. Desenvolver competências de	É explicado que foi escolhido o texto narrativo do YO, ÓR e AT. Como tal, é referido que este género textual pode ter situações inventadas e		10	1.1. Deteta e corrige erros ortográficos.	- Grelha de observação.

	<p>Casos de ortografia</p> <p>Pontuação</p>	<p>correção de erros ortográficos;</p> <p>2. Realizar perguntas e comentários ao texto do colega;</p> <p>3. Identificar a falta de pontuação no texto do colega.</p>	<p>que respeita uma estrutura, tendo de ter introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>É distribuída a cada aluno uma ficha com três questões (ver recursos).</p> <p>Os alunos devem colar a folha no caderno diário e, depois, escrever como títulos:</p> <p><u>(i) Correção das palavras do texto:</u></p> <p>Posteriormente, detetar palavras com erros ortográficos e corrigi-las.</p> <p><u>(ii) Perguntas e comentários</u></p> <p>A seguir, escrever duas perguntas ou comentários, no mínimo.</p> <p><u>(iii) Comentário positivo</u></p> <p>Depois, devem escrever um comentário positivo ao texto.</p> <p>Os alunos que terminam o trabalho primeiro devem pensar em mais perguntas e comentários e de seguida ler um livro da biblioteca da sala.</p> <p>É feita a correção da ficha em grande grupo.</p>		<p>30</p> <p>20</p>	<p>2.1. Realiza perguntas e/ou comentários ao texto do colega;</p> <p>3.1. Identifica a falta de pontuação no texto do colega.</p>	
--	---	--	---	--	---------------------	--	--

Lengalenga (exemplo):

A criada lá de cima

A criada lá de cima
é feita de papelão.
Quando vai fazer a cama
diz assim ao patrão:
sete e sete são catorze
com mais sete vinte e um
Tenho sete namorados
e não gosto de nenhum.

Lengalengas para a turma:

A chover e a nevar

A chover e a nevar,
e a raposa no tear
a fazer as camisinhas
P'ra amanhã se ir casar.
A chover e a nevar,
e a raposa no quintal
a apanhar as laranjas
para o dia de Natal.

Dedo mindinho

Dedo mindinho
seu vizinho,
maior de todos,
fura-bolos,

cata-piolhos.

Era uma vez um bispo

Era uma vez um bispo:
não sei mais do que isto.

Era uma vez um rei:
aqui está o que sei.

Era uma vez uma canastra:
para conto já bem basta!

O tempo perguntou ao tempo

O tempo perguntou ao tempo
quanto tempo o tempo tem.

O tempo respondeu ao tempo
que o tempo tem tanto tempo
quanto tempo o tempo tem.

Rei capitão

Rei, capitão,
soldado, ladrão.

Menina bonita
de bom coração.

Tão, balalão,
cabeça de cão,
Orelha de burro,
sabe a leitão.

Texto para melhoria

A colher

Era uma vez num hipermercado a via lá duas colheres e um senhor que se chamava Yanki ele foi comprar as colheres.

E ele foi para casa e o senhor pôs as colheres na mesa. O senhor foi o frigorífico e as colheres fugiram. O senhor quando chegou a mesa já não estava lá. E o senhor foi apanhar as colheres e as colheres já estavam no mar e uma baleia comeu as colheres. E ficaram saídas.

30-5-2025

1. Sublinha as palavras com erros e corrige-os no Caderno Diário.
2. Escreve dois comentários ou perguntas que ajudem a melhorar o texto.
3. Escreve um comentário positivo ao texto.

Dia: Sexta-feira dia 6 de junho de 2025 (06/06/2025)

Área Curricular	Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos (Adaptados das AE)	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (Min)	Avaliação	
						Indicadores	Instrumentos
9:15 – 10:30 <i>Português</i>	Texto	1. Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação;	A estagiária explica que vamos fazer a reescrita do texto que estiveram a analisar na quarta-feira de maneira a melhorá-lo e tendo em conta as sugestões que foram dadas nessa aula. A mesma relembra como vai decorrer esta tarefa: em grande grupo, pensa-se no que escrever, tendo por base o texto não corrigido, e a estagiária vai escrevendo no computador, projetando o mesmo.	- Giz	15	1.1. Refere a utilização do ponto final no final das frases; 1.2. Refere a utilização da vírgula;	Notas de campo Grelha de observação direta
	Pontuação			2. Proceder à revisão de texto em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.			
	Parágrafos	- Computador					
	Título	- Projetor					
	Frase		Após a explicação, procede-se à reescrita, para o qual se vai melhorando parte a parte do texto inicial. À medida que vai sendo escrito, a professora estagiária não dá importância à pontuação, com o intuito de a rever no final. Neste momento, são também relidas as perguntas e comentários definidos na aula anterior para ver se estão todos no novo texto ou, se não, se ainda faz sentido inserir ou melhorar. Caso não dê para terminar, a professora estagiária conclui no <i>Tempo de Estudo Autónomo</i> que se segue com os autores do texto, sendo este, depois, impresso e distribuído por cada aluno.	- Perguntas e comentários dos alunos (da aula anterior)	5	2.1. Participa na melhoria de texto; 2.2. É capaz de passar uma ideia para uma frase.	
	Ortografia				40		
					10		
					10		

ANEXO Z

Descrição dos momentos
implementados no âmbito
do estudo

| | ' ' | | ' ' |

Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta de uma história:

Num primeiro momento, dia 5 de maio de 2025, os alunos fizeram desenhos com lápis de cera no âmbito de uma atividade desenvolvida em *Música*. - os alunos escutaram uma canção e enquanto isso, movimentaram-se pelo espaço da sala ao som da canção, foi feito um exercício em que os mesmos tiveram de dizer o que a música lhes transmitia (por exemplo, tristeza, felicidade, raiva, calma), em seguida estes sentimentos foram registados no quadro e foi feita a frequência absoluta dos sentimentos ditos, sendo que a felicidade e a calma foram os mais referidos pelos alunos. No final da aula, arrumou-se o espaço da sala e os alunos, com recurso a lápis de cera, elaboraram um desenho sobre o momento.

Os desenhos foram afixados na parede da sala e, mais tarde, enquanto estavam a ter *Educação Física*, eu, estagiária, fui retirar os desenhos da parede. Coloquei-os num envelope com um livro e com uma carta e entreguei tudo isto a uma auxiliar, foi pedido à mesma que, depois da aula de *Educação Física*, fosse entregar à sala o envelope, dizendo que chegou uma encomenda para o 2.º D.

Depois da aula de *Educação Física*, alguns alunos notaram que os desenhos tinham desaparecido. A auxiliar chegou à sala e disse que entregaram uma encomenda à turma. Vi-mos que na encomenda constava uma carta, e foi pedido a um aluno que lesse o conteúdo da mesma:

Carta:

[Local], 5 de maio de 2025

Olá 2.º ano!

Desculpem termos levado os vossos desenhos sem autorização. Somos os vossos amigos lápis de cera e decidimos levar os vossos desenhos para vermos se utilizaram todas as cores de igual forma. Às vezes utilizam umas cores mais do que outras, o que é uma grande injustiça! Como gostamos muito de vocês, decidimos devolver-vos os desenhos com uma pequena surpresa: um livro sobre nós! Gostávamos muito que o lessem.

Dos vossos amigos,

Lápis de cera

Depois da leitura da carta, foi visto que estava um livro dentro do envelope, bem como os desenhos dos alunos da turma. Posto isto, realizou-se a leitura do livro *O dia em que os lápis desistiram* de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014 – a leitura foi realizada por mim, para que os alunos tivessem um modelo leitor.

Escrita da carta:

Devido ao facto de o livro conter em cada página uma carta “escrita” por lápis de cera de cores diferente surgiu a ideia de se abordar o género textual: *a carta*.

Assim, a 9 de maio de 2025, foi explicada a estrutura da mesma, escrevendo-se no quadro os elementos principais: local e data; destinatário (para quem é enviada a carta), saudação, corpo do texto, despedida e assinatura.

No dia 12 de maio de 2025, foi relembrada a estrutura da carta e cada aluno escreveu uma carta a alguém à escolha.

Visita ao jardim, interpretando o papel de investigador:

No dia 15 de maio de 2025, a atividade consistiu numa visita a um jardim da cidade de Lisboa, junto à escola. Os alunos demonstraram empenho e entusiasmo, tendo

sido registado nas notas de campo desse dia que “os alunos estão muito entusiasmados!” – quando, no momento da escrita do Plano do Dia, se anunciou que se iria realizar a visita ao jardim.


Começou-se o momento, tal como descrito na planificação, por explicar que se iria realizar uma visita ao jardim localizado perto da escola, para conhecer algumas espécies de plantas existentes no mesmo. Para tal, foi referido que os alunos interpretariam a personagem de investigadores durante toda a visita, levando consigo os adereços elaborados no *Tempo de Estudo Autónomo*: “os alunos no final do TEA constroem uns binóculos, lupas ou monóculos com rolos de papel higiénico e outros materiais” (nota de campo do dia 08/05/2025). Além disso, distribuiu-se, a cada aluno, e analisou-se o guião de exploração. Dando especial atenção ao mapa a seguir, este continha quatro paragens numeradas, que deveriam ser seguidas pela turma, sendo que cada uma delas apresentava uma planta acompanhada de um cartaz informativo.

Ao longo da visita, os alunos leram as informações sobre cada espécie e recorremos à aplicação *PlantNet* para identificar outras plantas que não constavam no mapa.


O percurso foi iniciado de forma ordeira, com os alunos situando-se no ponto vermelho do mapa.

No final da visita, foi feita uma revisão dos conteúdos, consolidando os conhecimentos adquiridos. Para reforçar a compreensão sobre a dimensão que a folha da Palmeira das Canárias pode alcançar (6 metros), utilizou-se uma fita métrica de alfaiate, permitindo que os alunos percebessem a escala real das folhas.

Guião da visita de estudo ao Jardim:



INVESTIGADORES NO JARDIM



OLÁ, INVESTIGADORES!

Temos um desafio para vocês, estão preparados?

Hoje, vamos explorar e descobrir algumas das plantas do Jardim

Preparem-se, vai ser muito divertido!

VAMOS A ISSO!

PEDDY PAPPER

INSTRUÇÕES



- 🌿 Sigam o percurso indicado pelos números (com a ajuda do mapa que está na página seguinte);
- 🌿 Depois de localizarem o ponto, procurem a planta que tem um cartaz informativo;
- 🌿 Observem cada uma das espécies e leiam os respetivos cartazes;

MAPA DE ORIENTAÇÃO

- 🌿 Para que consigam descobrir 4 espécies de plantas só precisam de duas coisas: este mapa, e, a vossa capacidade de orientação no espaço.

Importante!

O ponto vermelho do mapa é o início do percurso

Que comece a descoberta!

Mapa de orientação

PONTO 1

Sou uma árvore de folha persistente, o meu nome científico é *Eriobotrya japonica*, mas sou mais conhecida por Nespereira.

Sou nativa da China.

A minha floração ocorre entre outubro e fevereiro.

Os meus frutos são deliciosos e são as nêsperas.



PONTO 2

Sou uma planta com flores muito bonitas.
Sou da família das trepadeiras e possuo flores brancas com botões cor-de-rosa. As minhas flores possuem um perfume intenso. O meu nome comum é Jasmim-rosa e o científico *Jasminum polyanthum*



PONTO 3

Sou conhecida como “ave do paraíso” devido ao meu formato de cabeça de pássaro. O meu nome científico é *Strelitzia reginae*, mas sou conhecida por Estrelícia. Sou elegante e perfumada, muitas vezes associada à ilha da madeira, local onde existem muitas Estrelícias, mas a minha verdadeira origem é a África do Sul.



Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim:

De forma a dar continuidade à atividade do momento anterior, os alunos foram convidados a escrever um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim, a pares.

Para tal, foram lidos dois exemplos de textos informativos e realizado um esquema no quadro, idêntico com o apresentado na página seguinte.


Os textos informativos...
<p>... têm informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estudadas por profissionais, • verdadeiras.
<p>... baseiam-se em fontes em que podemos confiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • livros das temáticas que queremos estudar; • jornais • panfletos informativos • sites fidedignos.
<p>O texto informativo é escrito depois do estudo de um tema e só pode ter acontecimentos reais!</p>

Seguidamente, passou-se ao momento de escrita, neste momento cada parceria consultou os cartazes que estavam anteriormente afixados em cada planta, estes foram recolhidos à medida que a visita ia decorrendo e foram colados com *patafix* no quadro da sala de aula, de modo que, à vez, os alunos os pudessem consultar.

Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor:

Para iniciar o momento, dia 26 de maio de 2025, a estagiária mostrou vários livros diferentes à turma e expôs os mesmos em fileira no quadro (na parte onde se coloca o giz), explicou que os livros iriam passar a fazer parte da biblioteca da turma e que os alunos os podiam ler no *Tempo de Estudo Autónomo*. Disse ainda, que iria haver um passaporte do leitor da turma, e que à medida que os alunos iam lendo os livros, deviam inseri-los no passaporte do leitor, além disto, também referiu que foi elaborado um guião de leitura, que devia ser preenchido à medida que os alunos fossem lendo os livros. Os alunos podiam realizar esta atividade em pares ou sozinhos. Posto isto, foi distribuído um guião de leitura a cada aluno, que foi preenchido em grande grupo, como exemplo (guião de leitura para o livro *O dia em que os lápis desistiram*, de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014).

Passaporte do leitor:

	<p>PASSAPORTE DO LEITOR</p>  <p>Turma: _____</p>
---	--

 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>	 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>
--	--

 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>	 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>
--	--

 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>	 <p>Título do livro: _____</p> <p>Autor(es) _____</p>
--	--

Título do livro: -----	Título do livro: -----
Autor(es) -----	Autor(es) -----

Título do livro: -----	Título do livro: -----
Autor(es) -----	Autor(es) -----

Título do livro: -----	Título do livro: -----
Autor(es) -----	Autor(es) -----

Título do livro: -----	Título do livro: -----
Autor(es) -----	Autor(es) -----

Guião de leitura:

NOME:

DATA:

GUIÃO DE LEITURA

TÍTULO:

.....
.....

AUTOR(ES):

.....
.....

PERSONAGEM PREFERIDA:

PARTE OU FRASE PREFERIDA:

.....
.....
.....

DESENHO SOBRE A HISTÓRIA



AVALIAÇÃO: ★★★★★

Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história:

No dia 27 de maio de 2025 a sala foi organizada de modo a haver um espaço considerável sem mesas nem cadeiras, para o decorrer da atividade.

Para se realizar um breve aquecimento, a estagiária começou por pedir que os alunos circulassem pelo espaço em silêncio e sem chocar uns com os outros, que imaginassem que estavam a circular pelo campo sozinhos a ver a paisagem.

Quando os alunos se acalmaram e entraram na dinâmica, a professora estagiária explicou que ia dar indicações:

- Estão a andar pelo campo e vão vendo flores que consideram bonitas. Baixam-se para as cheirar;
- Estão a circular pelo campo e param para observar uns passarinhos;
- Estão a circular pelo campo e passam por um rio. Baixam-se e pões a mão na água para ver se está fria;
- Estão a passear pelo campo, olham para o relógio e veem que já é tarde;
- Estão a andar pelo campo e chegam a casa. Abrem a porta e entram na mesma.

No final, a estagiária pediu que formassem uma roda juntamente com a mesma para proceder à atividade que se seguia.

A estagiária explicou que, em grupos, deviam pensar numa pequena história e combiná-la, para depois a apresentar apenas com gestos/ações (sem palavras).

Após a apresentação de cada grupo, a restante turma tentou contar a história, neste momento, os alunos explicaram as suas histórias.

No dia 30 de maio de 2025, a estagiária explicou que, com os pares definidos na dramatização da história sem palavras, os alunos deveriam juntar-se e escrever a história representada no dia 27 de maio, terça-feira.

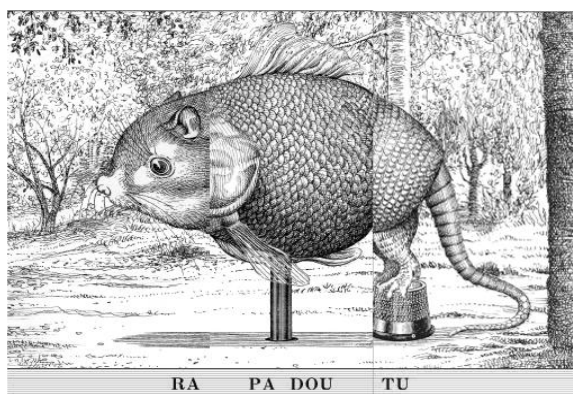
Mostra do animalário:

No dia 27 de maio de 2025 também se realizou outra atividade no âmbito do estudo. A mesma começou com uma breve revisão sobre os textos informativos, foi referido que estes devem partir de fontes fidedignas, que transmitam informações verdadeiras. A estagiária fez a distinção deste género textual com o das histórias fictícias, que podem ter situações não reais. Partindo disto, a estagiária introduziu o animalário: *Animalário Universal do Professor Revillod* (Murugarren, M., & Sáez Castán, J., 2003),

mostrando-o e explicando que este consiste no registo de informações que o investigador recolheu e investigou sobre os animais. Dá o exemplo do elefante.

De seguida, mostrou que, com o animalário, era possível fazer inúmeras junções de diferentes partes de animais, formando, assim, um novo animal imaginário e não real. O animalário circulou pelas mesas para os alunos o verem. Com isto, foi explicado que, à tarde, no *Tempo de Estudo Autónomo* cada aluno (à vez e com uma das estagiárias) iria criar um animal com o animalário e a estagiária ia registar tirando uma fotografia, informando que servirá para uma atividade a realizar na semana seguinte.

Exemplo de um animal criado com o animalário:



No dia 2 de junho, segunda-feira a estagiária explicou que, em pares, iriam escrever uma história, utilizando a imaginação com os animais criados no *Tempo de Estudo Autónomo* na terça-feira anterior. Para tal, distribuiu a cada aluno uma fotocópia do animal criado.

À medida que os alunos iam terminando de escrever os seus textos, passavam para outra tarefa, relacionada ainda com o mesmo momento.

Assim, cada aluno procedeu à construção do seu animal fantástico. Para tal foi dado uma folha de papel a cada aluno. Dado que, no momento anterior, foram distribuídas fotocópias dos animais criados, os alunos guiaram-se pelas mesmas para elaborar o seu animal. Foi explicado que deveriam desenhar os membros anteriores e posteriores dos animais à parte, pois, os animais e os seus membros iam ser plastificados e juntos com ataches, de modo a criar um boneco mais dinâmico, que seria utilizado num momento de *Teatro*.

No dia 3 de junho, no *Tempo de Estudo Autónomo*, os alunos iam sendo chamados por mim, estagiária, e, com o boneco articulado ensaiaram a história que escreveram, em que estes eram personagens da mesma. Noutra período do dia, mais tarde, foi montado

um cenário na sala e os alunos apresentaram as suas dramatizações com as marionetas de vara à turma.

No final de cada apresentação, abriu-se espaço para uma reflexão sobre a mesma.

Aprendizagem de trava-línguas:

No dia 29 de maio de 2025, foram mostrados à turma diversos trava-línguas. Antes do início do ensaio dos mesmos, foi realizado um breve aquecimento vocal, para este momento não foi necessário modificar a disposição normal da sala, os alunos apenas tiveram que se levantar.

Para tal, a estagiária exemplificou dois modos distintos de pronunciar a mesma frase. Primeiramente, o aquecimento consistiu num pequeno exercício em que foi dito de forma exagerada e com movimentos amplos faciais as seguintes frases: “Que maçã tão grande, vou comê-la toda”. Depois, com movimentos pequenos e uma voz aguda é dita a seguinte frase: “Que maçã tão pequenina, vou comê-la toda”.

Passou-se, depois, a um exercício de articulação, a estagiária pronunciou sequências de sílabas, e os alunos escutaram atentamente e depois repetiram-nas:

- Bá, bé, bi, bó, bu;
- Dá, dé, di, dó, du;
- Má, mé, mi, mó, mu;
- rá, ré, ri, ró, ru (r fraco);
- rrá, rré, rri, rró, rru (r forte)
- lhá, lhé, lhi, lhó, lhu,
- brá, bré, bri, bró, bru.
- vrá, vré, vri, vró, vru;

Terminado o aquecimento, os alunos sentaram-se, foram divididos em pares (par da secretária) e distribuíram-se trava-línguas diversificados.

Antes da distribuição dos mesmos foi questionado o que é um trava-línguas, chegando-se à conclusão de que é uma frase com palavras difíceis de pronunciar, que “travam” a língua. Foi explicada também a palavra pronunciar, com uma dinâmica já conhecida pela turma: é dito “alerta palavrão; pronunciar, o que será que significa?” a

mesma foi escrita no quadro.

Os alunos ajudaram-se mutuamente a identificar as fronteiras entre palavras e transcrever corretamente os trava línguas (foram distribuídos dois trava-línguas por par).

Foram escritos no quadro exemplos de entoações, como:

- Relato de futebol;
- Apaixonado;
- Ansioso/ stressado;
- Com sono/preguiçoso;
- Muito feliz;
- Muito triste;
- Com pressa para ir apanhar o comboio;
- Com medo;
- Com raiva;
- Calmo.

Cada par apresentou o trava-língua, primeiramente, sem entoação e, depois introduziu a entoação escolhida, os trava-línguas constam no Anexo Y.

No dia 30 de maio de 2025 ambas as estagiárias estavam doentes. Assim, a aula planificada pelas mesmas foi lecionada pela Professora Cooperante (a mesma posteriormente confirmou que tinha realizado a nossa planificação, com alguns ajustes).

Nesta aula foram lembrados dois trava-línguas trabalhados na terça-feira, dia 29 de maio:

- Pedro pregou um prego na porta preta.
- Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?

Foi distribuída a cada aluno uma ficha com estes trava-línguas. A ficha continha uma tabela com duas colunas, uma para palavras com o som <pre> e outra para palavras com o som <per>.

A mesma tabela foi projetada no quadro. Assim, os alunos sugeriram palavras para cada um dos sons, que foram discutidos em grande grupo.

Ficha de trabalho sobre trava línguas

1. Lê os trava-línguas:

- Pedro pregou um prego na porta preta.
- Se percebeste, percebeste. Se não percebeste, faz que percebeste para que eu perceba que tu percebeste. Percebeste?

2. Preenche a tabela seguinte com palavras que tenham as sílabas "pre" ou "per":

pre	per

Aprendizagem de lengalengas:

No dia 4 de junho de 2025, foram trabalhadas lengalengas. Antes disso, foi realizado um breve aquecimento.

Para tal, a turma foi dividida ao meio, sendo que foram formadas duas linhas de alunos, frente a frente uns aos outros. Metade da turma fez a questão: "Que horas são?", ao que a outra metade da turma respondeu "nove e meia": a projeção vocal devia ser adequada à distância entre os alunos. Depois, cada linha de alunos deu um passo para trás, e a questão e resposta foram repetidas, adequando o tom de voz e projeção vocal à distância entre os alunos. O mesmo processo foi repetido até não haver mais espaço para continuar. Em seguida, quem perguntou passou a responder e quem respondeu passou a perguntar. E repetiu-se o sucedido só que os alunos, desta vez, deram passos para a frente, até estarem perto.

Depois do aquecimento, foram formados grupos de 4/3 elementos e distribuídas lengalengas aos mesmos (diferentes).

Cada grupo leu e ensaiou as lengalengas – além disso, identificou sons que rimavam e sublinhou-os da mesma cor.

Ademais, foi levado papel jornal para que o grupo construísse um objeto simples para utilizar enquanto ensaiava e apresentava a sua lengalenga.

No fim da aula, cada grupo apresentou a sua lengalenga à turma (as lengalengas constam no Anexo Y).

Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história:

Proveniente de um momento anterior, – dramatização de uma história sem palavras e escrita da história – foi escolhido pelas estagiárias e pela Professora Cooperante um texto escrito pelos alunos no dia 30 de maio.

O texto que foi analisado pela turma no dia 4 de junho de 2025. Para tal, foi explicado que foi escolhido o texto narrativo do YO, ÓR e AT. Como tal, foi referido que estes géneros de textos podem ter situações inventadas. Foi distribuída a cada aluno uma ficha com três questões.

Ficha de trabalho de texto:

A colher

Era uma vez num hipermercado a via lá duas colheres e um senhor que se chamava Yanki ele foi comprar as colheres.

E ele foi para casa e o senhor pôs as colheres na mesa. O senhor foi o frigorífico e as colheres fugiram. O senhor quando chegou a mesa já não estava lá. E o senhor foi apanhar as colheres e as colheres já estavam no mar e uma baleia comeu as colheres. E ficaram saídas

30-5-2025

1. Sublinha as palavras com erros e corrige-os no Caderno Diário.
2. Escreve dois comentários ou perguntas que ajudem a melhorar o texto.
3. Escreve um comentário positivo ao texto

Os alunos colaram a folha no caderno diário e, depois, escreveram como títulos:

(i) Correção das palavras do texto: Posteriormente, detetaram palavras com erros ortográficos e corrigiram-nas.

(ii) Perguntas e comentários

A seguir, escreveram duas perguntas ou comentários, no mínimo.

(iii) Comentário positivo

Depois, escreveram um comentário positivo ao texto.

Os alunos que terminaram o trabalho primeiro pensaram em mais perguntas e comentários. Depois, foi feita a correção da ficha em grande grupo.

No dia 6 de junho, a estagiária explicou que, em grande grupo, se iria proceder à reescrita do texto *A colher*, analisado na quarta-feira. Com esta reescrita pretendia-se melhorar o texto, tendo em conta as sugestões que foram dadas no momento anterior.

A estagiária lembrou, ainda, como iria decorrer a tarefa: em grande grupo, tendo por base o texto não corrigido, e a estagiária escreve no computador, projetando o texto novo.

Após a explicação, procedeu-se à reescrita, para o qual se foi melhorando parte a parte do texto inicial. À medida que foi sendo escrito, a estagiária não deu muita importância à pontuação, com o intuito de ser revista no final.

Neste momento, foram também relidas as perguntas e os comentários definidos na aula anterior, para ver se todos tinham sido incluídos no novo texto ou, se não, de modo a melhorá-lo ainda mais.

ANEXO AA
Questionário aos alunos,
sobre as atividades
implementadas no âmbito
do estudo

| ' ' | | ' ' |

Questionário

Relembra as atividades que foram feitas e faz a sua avaliação, assinalando com uma x um dos círculos.

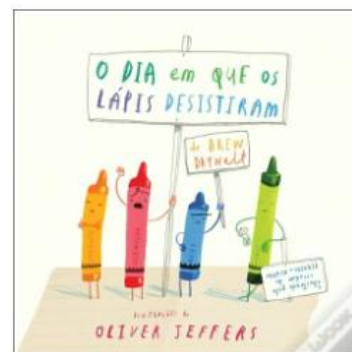
Atividade 1: Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro "O dia em que os lápis desistiram".

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito



Atividade 2: Escrita da carta.

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito

(Local e data)

(Destinatário)

(Saudação)

(Desenvolvimento)

(Despedida)

(Assinatura)

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

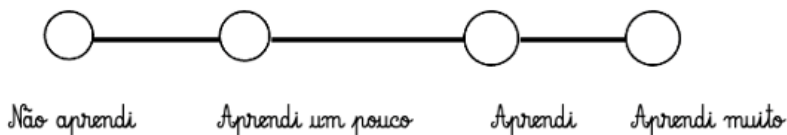
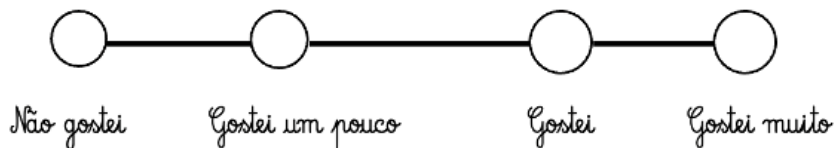
Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito

 **INVESTIGADORES NO JARDIM DO TOREL**



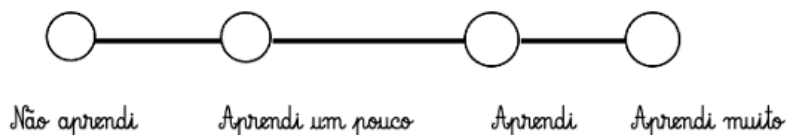
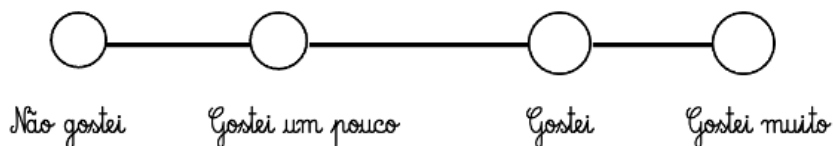
Atividade 3: Visita ao Jardim do Torel, interpretando o papel de investigador,

Atividade 4: Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim do Torrel.

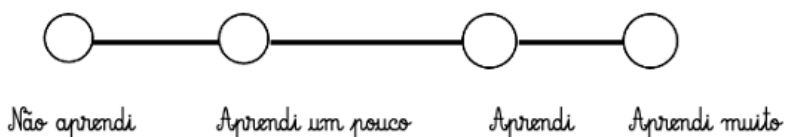
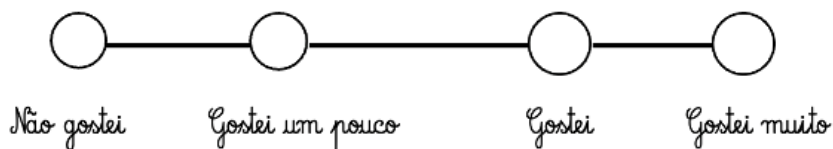


Os textos informativos...
... têm informações:
<ul style="list-style-type: none">• estudadas por profissionais,• verdadeiras.
... baseiam-se em fontes em que podemos confiar:
<ul style="list-style-type: none">• livros das temáticas que queremos estudar;• jornais• panfletos informativos• sites fidedignos.
O texto informativo é escrito depois do estudo de um tema e só pode ter acontecimentos reais!

Atividade 5: Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.



Atividade 6: Aprendizagem de trava-línguas.



Um tigre, dois tigres, três tigres.

Atividade 7: Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua

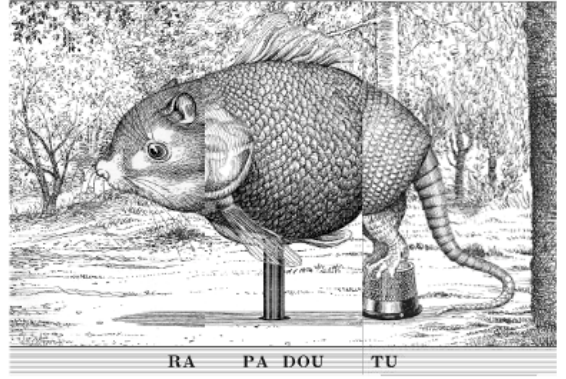
dramatização.

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito



Atividade 8: Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história.

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito



Atividade 9: Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história.

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito

Atividade 10: Leitura dramatizada de lengalengas.

Dedo mindinho

Dedo mindinho seu vizinho,

maior de todos,

fura-bolos,

cata-piolhos.

○ — ○ — ○ — ○

Não gostei Gostei um pouco Gostei Gostei muito

○ — ○ — ○ — ○

Não aprendi Aprendi um pouco Aprendi Aprendi muito

<u>Atividade:</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<u>Porquê?</u>
Qual foi a que achas que aprendeste mais?											<hr/> <hr/> <hr/>
Qual foi a que gostaste mais?											<hr/> <hr/> <hr/>
Qual foi a atividade que achas que aprendeste menos?											<hr/>
Qual a atividade que gostaste menos?											<hr/> <hr/> <hr/>

ANEXO AB

Entrevista, e sua
transcrição, à Professora
Cooperante sobre a sua
percepção à cerca da
articulação entre o
Teatro e o Português

| | ' ' | | ' ' |

No dia 6 de junho de 2025, foi realizada uma entrevista semiestruturada à PC, que se encontra abaixo transcrita:

Estagiária: Das diversas atividades implementadas que envolveram articulação curricular entre o *Teatro* e o *Português* existe alguma atividade que não tenha cumprido com os objetivos de aprendizagem ou que se tenha revelado menos pertinente? Se sim, qual?

Professora Cooperante: Se calhar começava pela escrita da carta, acho que toda a sequencia correu bem e foi interessante. Na escrita da carta eu senti que faltou algum sentido comunicacional, ou seja, enviar a carta para alguém, para que tivesse feito sentido (...) Eles podiam escrever uma carta na mesma, mas se calhar integrada nas cartas da história, por exemplo, sempre era uma carta e tinham de cumprir com a estrutura de uma carta, mas estavam a dar sequencia à história. Se lhes tivéssemos proposto que eles escolhessem uma cor e escrevessem uma carta sobre essa cor (...) acho que se calhar teria feito mais sentido. (...) Se vamos escrever uma carta e depois não a enviamos, fica sempre esquisito.

O passaporte do leitor eu acho muito interessante, acho é que não está a ser muito agarrado por eles. Acho que temos de insistir um bocado mais e se calhar é uma coisa que foi pouco tempo. E o Tempo de Estudo Autónomo, houve aqui muitas alterações de agenda, por tanto, acho que foi muito boa ideia, que é um bom registo das leituras deles, mas acho que podíamos ter promovido mais, podíamos ter provocado mais que eles fossem usar isto, e precisa de mais tempo. Se houvesse mais tempo e mais insistência eles iam agarrar mais e cumprir mais o seu objetivo.

Trava-línguas, achei a atividade dos trava-línguas muito interessante do ponto de vista de trabalhar as questões de articulação e dicção e haver trava-línguas difíceis. Achei que o desafio podia ter ficado por aí, ou seja, a coisa de estarmos a acrescentar leituras a chorar, a rir, acho que adicionou um grau de dificuldade, a uma coisa que já estava a ser difícil, para eles o trava-línguas por si já estava a ser difícil o suficiente. E eu não achei que fosse ser tão difícil, honestamente, para eles dizerem os trava-línguas, acho que foi

muito interessante, até dadas as características da turma e de alguns miúdos que falam baixinho, mas tirando essa segunda parte.

Estagiária: Das diversas atividades implementadas que envolveram articulação curricular entre o Teatro e o Português quais as atividades que considera que cumpriram melhor os objetivos de aprendizagem e/ou se revelaram mais pertinentes?

Professora Cooperante: A escrita da história com as personagens, e depois com a dramatização achei muito interessante mesmo, tal como a dramatização sem palavras e depois a escrita da história. E, depois, integrar isso no trabalho de texto, uma história que toda a gente viu e foi representada, acho que isto faz imenso sentido e eu, honestamente, durante o tempo em que estávamos a fazer esta atividade, estava a pensar que tenho que integrar mais coisas deste género na minha prática habitual, que as minhas propostas de escrita que eu lhes dou, se calhar estou um bocado formatada para propostas de escrita escritas, por exemplo, um ficheiro de propostas de escrita: imagina que és um não sei quê e vais numa viagem não sei para onde ... Continua a história ... – E acho que as propostas podem ser muito mais nesta lógica, de integrar a expressão dramática. Estas duas sequências em particular, eu destacá-las-ia como muito bem conseguidas.

Leitura dramatizada de lengalengas, lá está é daquelas ideias que faz sentido, também me fez imenso sentido que pudesse haver um pequeno adereço a ajudar à leitura, mas depois eles investiram foi na construção do adereço, porque lhes demos papel, fita-cola, e tesoura, aí eu diria assim, para a próxima é dar uma folha a cada um, não há fita-cola, não há tesoura, eles têm que fazer uma coisa simples e marcar isso muito bem, dizer-lhes isso de forma muito clara, tem que ser um objeto simples (..) porque se a lengalenga fala do dedo, eles vão fazer uma mão perfeita. Ok, mas é um detalhe, acho que isso foi só um detalhe, acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspetos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos.

Estagiária: Quais é que foram as atividades que considera que a turma considerou mais interessantes?

Professora Cooperante: A visita ao [nome do Jardim], acho que sim, tendo em conta o interesse do grupo, acho que sim, acho que eles adoraram ir visitar um jardim onde passam todos os dias, mas desta vez foram observá-lo, com cuidado, com atenção, orientados por aqueles cartazes que vocês prepararam, o mapa, o facto de levarem os adereços e fazerem os adereços para fingirem que eram investigadores, acho que isso foi muito bem conseguido e foi muito motivador para os miúdos, ficaram muito interessados. Completando, depois a articulação disso com, na sala, termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender e o facto disso depois também ter ido para o folheto, as espécies do [nome do Jardim], no fundo este caminho, esta sequência toda, foi muito boa para os miúdos.”

Estagiária: Apesar das poucas semanas de intervenção, observa alguma melhoria, no grupo, ao nível da leitura e da escrita?

Professora Cooperante: Eu acho que houve muita escrita, foi assim um estágio intenso de escrita e de tipos de texto. E isso é seguramente muito importante e isso, seguramente, contribuiu para abrir aqui um bocado os horizontes sobre: escrever não é só escrever histórias. E apesar das narrativas ocuparem uma grande percentagem da escrita do 1.º Ciclo, foi muito importante diversificar aqui muitos tipos de escrita e eu acho que eles, por exemplo, perceberam que existem muitos tipos de escrita, ficaram mais familiarizados os diferentes tipos que trabalhámos assim um bocadinho mais. Se estivermos a falar sobre aprendizagem nesse sentido, por exemplo, isso é bastante claro para mim: que eles sabem mais sobre a escrita do que sabiam antes do vosso estágio começar.

Estagiária: Apesar das poucas semanas de intervenção, observa alguma melhoria na motivação para a leitura e escrita?

Professora Cooperante: Também, acho que eles escreveram muito porque também é muito fácil pô-los a escrever, acho eu. Nunca houve nenhum miúdo que se recusasse a fazer, ou que tivesse ali assim a molengar um bocadinho mais sem ideias. Tu dizes para escrever um texto a qualquer miúdo desta turma e é raro ... bom talvez me esteja a lembrar de 2 miúdos que possam dizer ah, não sei bem como começo, não tenho ideias ... mas fora estes 2 miúdos, tu pedes-lhes para escrever um texto e eles pegam num lápis e não há nenhum bloqueio em relação à escrita. Portanto, eu acho que eles estão sim de uma forma muito geral motivados para e acho que as atividades que tu foste propondo relacionadas com a escrita contribuem, sem dúvida, para isso. Mas também acrescento o sentido comunicativo que muitas das produções escritas deles tiveram. Lá está, fazer o folheto, ou porque apresentámos a peça de teatro ou o caminho inverso, fizemos a peça de teatro e depois escrevemos sobre aquilo, e, portanto, acho que houve aqui ingredientes muito importantes para que essa motivação continuasse a crescer.”

ANEXO AC

Instrumentos de
avaliação: notas de campo
e grelhas de observação
direta (2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico)

| ' ' | ' ' |

**Instrumentos de avaliação: notas de campo e grelhas de observação direta das semanas de intervenção
(2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)**

Preâmbulo

As notas de campo e as grelhas de observação direta constituíram uma ferramenta de trabalho essencial ao longo das semanas de estágio de intervenção. Optou-se por apresentar neste Anexo uma seleção destes instrumentos de avaliação, devido à extensão dos mesmos. Como tal, selecionaram-se aqueles que se consideraram importantes para a compreensão da intervenção e do estudo empírico.

Dia 05/05/2025

Dia 05/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- Os alunos ficaram muito entusiasmados quando, na escrita do plano do dia, a estagiária referiu que íamos ter *Música e Artes Visuais*.

Dia 05/05/2025 – Música e Artes - Audição de uma canção e associação a emoções ou sentimentos; desenho sobre a canção			
Indicadores Alunos	Associa cada música a uma emoção ou sentimento que a mesma transmite.	Realiza a atividade, utilizando lápis de cera e procurando ocupar o espaço da folha	Apresenta o desenho, explicando o mesmo, o que representa e as motivações para a utilização das cores.
1	4	3	4
2	4	4	2
3	NA	NA	NA
4	4	3	2
5	4	3	NA
6	4	3	3
7	4	3	NA
8	4	3	NA
9	4	4	NA
10	4	4	NA
11	4	3	NA
12	4	4	NA
13	4	3	NA
14	4	3	NA
15	4	3	NA
16	4	4	NA

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 05/05/2025 – Momento de leitura

Notas sobre o momento:

- Quando chegou a carta juntamente com o livro à sala, os alunos ficaram muito intrigados e entusiasmados;
- A Mt e a Md já tinham o mesmo livro em casa;
- A Mt soube explicar pelas suas palavras o que é que dizia na carta.

Dia 06/05/2025

Dia 06/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Dia 06/05/2025 – Português - trabalho de texto								
Alunos	Indicadores	Identifica que o relato é um texto que descreve uma sequência de acontecimentos.	Reconhece a importância de variar expressões na construção de relatos.	Deteta e corrige erros ortográficos	Escreve palavras com as, es, is, os, us corretamente.	Escreve palavras com az, ez, iz, oz, uz corretamente.	Realiza perguntas e/ou comentários ao texto do colega	Identifica a falta de pontuação no texto do colega
1		5		2	2	2		
2		NA		2	2	2		
3		NA		1	5	2		
4		NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
5		NA		2	1	1		
6		NA		5	1	1		
7		NA		5	2	2		
8		NA		5	2	1		
9		NA		4	4	2		
10		NA		4	1	1		
11		NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

12	NA		5	4	2		
13	NA		5	5	3		
14	NA		5	5	2		
15	5		5	5	2		
16	NA	NA	2	NA	NA	NA	NA
Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica							

Dia 08/05/2025

Dia 08/05/2025 – Apresentação de Produções

Notas de campo sobre o momento:

- A Mt e a Al mostram uma lista de palavras que fizeram com: ss; ça, ço, çu, ce e ci.
- As alunas explicam o significado de algumas palavras;
- Os colegas tecem comentários e perguntas;
- De seguida, a B lê um texto que escreveu na aula de Português (escrita) na segunda-feira;
- O D vai buscar um caderno (demora muito tempo à procura de um texto no caderno), o aluno lê o seu texto.

Dia 08/05/2025 – TEA

Notas de campo sobre o momento:

- Os alunos no final do TEA constroem uns binóculos, lupas ou monóculos com rolos de papel higiénico e outros materiais.

Dia 09/05/2025

Dia 09/05/2025 – Português - escrita			
Indicadores Nome	Participa ativamente ena dinâmica de reescrita do texto	Coloca a mão no ar para intervir	Respeita as ideias dos colegas
1	5	5	5
2	2	5	5
3	2	5	5
4	NA	NA	NA
5	2	5	5
6	3	5	5
7	4	5	5
8	3	5	5
9	2	5	5
10	2	5	5
11	NA	NA	NA
12	4	5	5
13	4	5	5
14	3	5	5
15	4	5	5
16	NA	NA	NA

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica

Dia 09/05/2025 – Português - carta								
Indicadores Nome	Ouve a opinião do colega	Usa um tom de voz suave	Aceita a opinião do outro	Gere conflitos quando surgem	Discorda de maneira educada	Partilha ideias	Pede ajuda quando necessário	Termina a tarefa
1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
3	5	5	5	NA	5	5	NA	NA
4	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
5	5	5	5	NA	NA	3	NA	NA
6	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
7	5	5	5	NA	NA	4	NA	NA
8	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
9	5	5	5	NA	NA	2	NA	NA
10	5	5	5	NA	NA	2	NA	NA
11	5	5	5	NA	NA	1	NA	NA
12	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
13	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
14	5	5	5	NA	NA	5	NA	NA
15	5	5	5	NA	NA	4	NA	NA
16	5	5	5	NA	NA	3	NA	NA

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se Aplica

Dia 12/05/2025

Notas de campo:

- Alguns grupos, durante o trabalho falam sobre outros assuntos, não aproveitando o tempo para o trabalho;
- Os alunos mostram ter dificuldades em trabalhar/ pensar em conjunto;

Dia 13/05/2025

Dia 13/05/2025 – Português				
Indicadores Nome	Identifica erros ortográficos	Apresenta questões relevantes de melhoria de texto		
1	4			
2	3			
3	3			
4	-			
5	3			
6	3			
7	3			
8	4			
9	4			
10	3			
11	-			
12				
13				
14				
15				
16				
17				

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

Dia 15/05/2025

Dia 05/05/2025 – Acolhimento/ Data/ Plano do dia

Notas de campo sobre o momento:

- Os alunos estão muito entusiasmados! (com o momento que irá decorrer a seguir: visita ao Jardim).

Dia 15/05/2025 – Estudo do Meio e Teatro: visita ao jardim									
Indicadores Nome	Articula corretamente as palavras	Projeta a voz	Representa uma personagem	Usa corretamente adereços (monóculo, binóculo, lupa, etc)	Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço	Identifica diferentes plantas do jardim	Sugere atitudes responsáveis face às plantas	Segue itinerários corretamente usando o mapa fornecido	Identifica características essenciais do texto informativo
1	4	4	3	3	2	2	NA	4	NA
2	3	4	5	5	4	4	NA	4	NA
3	4	5	5	5	4	4	5	4	NA
4	1	2	4	4	3	2	NA	4	NA
5	1	1	2	4	1	1	2	4	NA
6	4	2	4	5	4	3	2	4	NA
7	4	5	4	4	5	4	NA	4	NA
8	5	4	3	4	4	3	NA	4	NA
9	4	3	2	4	4	2	NA	4	NA
10	4	2	3	3	4	3	NA	4	NA
11	1	1	4	4	3	2	NA	4	NA
12	3	4	4	4	5	3	NA	5	NA
13	5	5	5	5	5	5	NA	5	NA
14	5	5	5	5	5	5	NA	4	NA
15	5	5	5	5	5	5	NA	4	NA
16	2	4	2	5	3	3	5	4	NA
17	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Legenda: 1 - Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 –Às vezes; 4 - Muitas vezes; 5 – Sempre; NA – Não se aplica.

20/05/2025

AP

Notas de campo sobre o momento:

- A turma entrou num grande alvoroço;
- O Du leu um poema sobre a natureza que ele escreveu;
- A M sugeriu ele convidar um colega para escrever um poema com ele;

- O O leu o relato que ele escreveu no dia do apagão.

23/05/2025

Conselho de turma:

Notas de campo:

- O tema do trabalho cooperativo foi abordado, salientando-se a importância de serem sinceros quando fazem a autoavaliação.

27/05/2025

Dia 27/05/2025 – Teatro							
Indicadores Nome	Participa ativamente na atividade	Está em silêncio durante a atividade	Representa explorando as indicações dadas	Colabora com o seu grupo na elaboração da história a encenar	Explora uma forma de “entrada” em cena	Explora a progressão na ação consoante a história pensada	Explora a “saída” de cena
1	4	3	4	4	2	4	3
2	4	4	4	4	2	4	3
3	4	3	4	4	2	4	3
4	3	4	4	4	4	4	3
5	4	4	4	4	4	4	2
6	4	4	4	4	4	4	4
7	4	4	4	4	4	4	2
8	4	4	4	4	4	4	2
9	4	4	4	4	4	4	4
10	4	4	4	4	3	4	4
11	3	3	4	4	3	4	4
12	4	4	4	4	3	4	4
13	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-
15	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	3	4	4
17	4	4	4	4	4	4	4

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

29/05/2025

Dia 29/05/2025 – Teatro e Português						
Indicadores Nome	Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz	Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras	Identifica padrões sonoros nos trava-línguas, transcrevendo-os corretamente	Identifica corretamente fronteiras entre palavras nos trava-línguas transcrevendo-os corretamente	Adapta a entoação de acordo com o contexto sugerido	Interpreta os trava-línguas de maneira expressiva, utilizando adequadamente os gestos, pausas e variações vocais para transmitir emoção
1	3	2		2	3	
2	3	3		3	4	
3	4	3		2	2	
4	2	2		1	NA	
5	2	2		2	2	
6	3	3		3	2	
7	2	4		3	2	
8	2	4		2	2	
9	4	4		3	3	
10	4	2		3	2	
11	2	2		1	NA	
12	4	3		4	2	
13	4	2		3	3	
14	4	4		3	4	
15	4	4		3	4	
16	4	2		3	NA	
17	1	NA		1	NA	

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 02/06/2025 – Artes Visuais

Indicadores Nome	Desenha um animal fantástico, utilizando a imagem facultada	Desenha tendo em conta as proporções necessárias para construir a marioneta de vara	Utiliza os materiais de forma correta	Demonstra criatividade e expressividade			
1	4	3	2	2			
2	4	3	4	2			
3	4	2	4	3			
4	4	3	3	3			
5	4	3	4	3			
6	4	3	4	3			
7	4	4	4	4			
8	4	2	3	1			
9	4	3	4	4			
10	4	2	3	1			
11	3	2	3	1			
12	4	3	4	3			
13	4	3	4	3			
14	4	3	4	2			
15	4	3	4	2			
16	3	2	3	1			
17	2	2	2	1			

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

02/06/2025

Dia 02/06/2025 – Português							
Indicadores Nome	Escreve as palavras corretamente;	Varia as expressões utilizadas;	Participa ativamente na escrita do texto;	Respeita as ideias dos colegas			
1	3	2	4	4			
2	3	3	4	4			
3	1	2	4	4			
4	NA	NA	1	4			
5	3	2	3	4			
6	3	3	4	4			
7	3	2	4	4			
8	3	2	4	3			
9	3	3	4	4			
10	3	2	3	3			
11	4	3	2	4			
12	4	3	4	4			
13	4	4	4	4			
14	4	4	4	4			
15	4	2	4	3			
16	4	2	2	4			
17	NA	NA	NA	NA			

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

03/06/2025

AP

Notas de campo sobre o momento:

- A M leu um texto que escreveu. Fê-lo com muita expressividade.

04/06/2025

Dia 04/06/2025 – Teatro							
Indicadores Nome	Interpreta com expressividade as cenas com os animais fantásticos	Distingue real de fictício	Participa na discussão				
1	3		3				
2	4		1				
3	4		3				
4	2		1				
5	2		1				
6	3		1				
7	4		1				
8	3		1				
9	4		1				
10	3		1				
11	2		1				
12	3		1				
13	4		4				
14	4		3				
15	3		1				
16	2		1				
17	1		1				

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Dia 04/06/2025 – Teatro e Português

Indicadores Nome	Ajusta a intensidade e projeção da voz conforme a distância ao colega	Articula claramente as palavras	Identifica sons que rimam, destacando-os corretamente	Colabora na construção do objeto	Integra o objeto criado	Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre o uso da voz	Participa na discussão coletiva, tecendo comentários sobre a expressividade
1	3	4	4	3	1	1	1
2	4	3	4	4	1	1	1
3	2	3	4	4	1	1	2
4	2	2	4	2	1	1	1
5	2	2	4	4	2	1	1
6	2	3	4	4	4	1	1
7	3	3	4	3	1	1	3
8	4	3	4	3	1	1	1
9	4	3	4	4	4	1	1
10	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
11	3	3	3	3	1	1	1
12	3	3	4	4	1	1	1
13	4	4	4	4	4	1	2
14	4	4	4	4	3	1	1
15	4	4	4	4	1	1	1
16	2	2	4	4	1	1	1
17	2	1	1	3	2	1	1

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

Nota:

É possível afirmar que as lengalengas contribuíram para a expansão do vocabulário da turma, visto que os alunos não conheciam algumas palavras, como por exemplo, “canastra” e, apesar do foco não ser o sentido/compreensão do texto, quiseram perceber o significado das palavras que ainda não conheciam.

Dia 04/06/2025 – Português e Teatro

Indicadores Nome	Deteta e corrige erros ortográficos	Realiza perguntas e/ou comentários ao texto do colega	Identifica a falta de pontuação no texto do colega				
1	2	2	1				
2	3	2	1				
3	2	3	1				
4	NA	NA	NA				
5	3	2	1				
6	3	3	1				
7	3	2	1				
8	2	3	1				
9	3	3	1				
10	NA	NA	NA				
11	1	1	1				
12	3	3	1				
13	3	3	4				
14	3	4	4				
15	3	3	1				
16	3	2	1				
17	NA	NA	NA				

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

06/06/2025

Dia 6/06/2025 – Português						
Indicadores Nome	Refere a utilização do ponto final (ou outra pontuação) no final das frases	Refere a utilização da vírgula	Participa na melhoria de texto	É capaz de passar uma ideia para uma frase		
1	1	1	4	4		
2	1	1	4	3		
3	1	1	4	3		
4	-	-	-	-		
5	1	1	2	2		
6	2	1	3	3		
7	4	1	3	4		
8	2	1	4	4		
9	-	-	-	-		
10	1	1	4	3		
11	-	-	-	-		
12	1	1	4	3		
13	2	1	4	4		
14	2	1	4	4		
15	2	1	4	4		
16	-	-	-	-		
17	-	-	-	-		

Legenda: 1- Não atingiu; 2- Atingiu minimamente; 3- Atingiu consideravelmente; 4- Atingiu na totalidade; NA – Não se aplica;

ANEXO AD
Consentimento informado
| ' ' | ' ' |

Estimados pais/famílias/Enc. de Educação,

Eu, estagiária do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a estagiar na turma do seu educando e pretendo desenvolver um estudo.

Esse estudo consiste na implementação de atividades interdisciplinares entre o Teatro e o Português e tem o objetivo de entender de que forma é que a integração entre estas duas áreas contribuem para a aprendizagem. Assim, é crucial recolher dados sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. A contribuição da turma do 2.º ano é muito importante para a realização do meu estudo que irá resultar no relatório final do Mestrado ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, e, ainda, para a comunidade científica.

Vamos recolher dados no período entre 1 de abril de 2025 e 6 de junho de 2025, pelo que precisamos da vossa autorização para a recolha de dados relativos ao vosso educando (recolha de, por exemplo, registos nos cadernos diários, fichas, fotografias das produções dos alunos, gravações áudio de leituras). Salvaguardaremos a identidade dos alunos, pelo que não divulgaremos qualquer nome, nem qualquer outro dado que possa contribuir para uma possível identificação.

Agradeço a vossa atenção e contribuição,

Matilde Gonçalves

Eu, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____:

Autorizo a participação do meu educando nos estudos

Não autorizo a participação do meu educando nos estudos

Assinatura

ANEXO AE

Resultados: grelhas de
observação direta
relativas aos momentos do
estudo (2.º ano do 1.º
Ciclo do Ensino Básico)

| | ' ' | | ' ' |

Tabela AF1*Resultados da avaliação dos alunos na visita ao jardim (15 de maio).*

15 de maio – Visita ao jardim						
Indicador	1- Nunca	2- Poucas vezes	3- Às vezes	4- Muitas vezes	5- Sempre	Não se aplica
Articula corretamente as palavras	3	1	1	6	4	1
Projeta a voz	1	3	1	5	5	1
Representa uma personagem	0	3	2	5	4	1
Usa corretamente adereços	0	0	2	7	7	1
Demonstra curiosidade e autonomia	1	1	3	4	5	0

*Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.***Tabela AF2***Resultados da avaliação dos alunos na dramatização de uma história sem palavras (27 de maio).*

27 de maio – Dramatização de uma história sem palavras					
Indicador	1- Não atingiu	2- Atingiu minimamente	3- Atingiu consideravelmente	4- Atingiu na totalidade	Não se aplica
Explora uma forma de entrada em cena	0	3	4	8	0
Explora a saída de cena	0	3	4	8	0
Explora a progressão na ação consoante a história	0	0	0	15	0

*Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.***Tabela AF3***Resultados da avaliação dos alunos na atividade dos trava-línguas (dia 29 de maio).*

29 de maio – Aprendizagem de trava-línguas					
Indicador	1- Não atingiu	2- Atingiu minimamente	3- Atingiu consideravelmente	4- Atingiu na totalidade	Não se aplica
Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz	1	5	3	8	0
Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras	0	7	4	5	1
Identifica corretamente fronteiras entre palavras	3	4	9	1	0
Adapta entoação de acordo com o contexto sugerido	0	7	3	3	4

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF4*Resultados da avaliação dos alunos na escrita da história com animais fantásticos (2 de junho).*

2 de junho – Escrita de história com animais fantásticos					
Indicador	1-Não atingiu	2-Atingiu minimamente	3– Atingiu consideravelmente	4– Atingiu na totalidade	Não se aplica
Escreve as palavras corretamente	1	0	8	6	2
Varia as expressões utilizadas	0	8	5	2	2
Participa ativamente na escrita do texto	1	2	2	11	1
Respeita as ideias dos colegas	0	0	3	13	0

*Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.***Tabela AF5***Resultados da avaliação dos alunos na dramatização com animais fantásticos (3 de junho).*

3 de junho – Dramatização com animais fantásticos					
Indicador	1-Não atingiu	2-Atingiu minimamente	3– Atingiu consideravelmente	4– Atingiu na totalidade	Não se aplica
Interpreta com expressividade as cenas	1	4	6	6	0

*Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.***Tabela AF6***Resultados da avaliação dos alunos na atividade das lengalengas (4 de junho).*

4 de junho – Lengalengas					
Indicador	1-Não atingiu	2-Atingiu minimamente	3– Atingiu consideravelmente	4– Atingiu na totalidade	Não se aplica
Ajusta a intensidade e projeção da voz	0	6	4	6	1
Articula claramente as palavras	1	3	8	4	1
Identifica sons que rimam	1	0	1	13	0
Integra o objeto criado	11	2	1	3	0
Participa na discussão sobre o uso da voz	16	0	0	0	0
Participa na discussão sobre expressividade	13	2	1	0	0

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF7

Resultados da avaliação dos alunos no trabalho de texto “A colher” (4 de junho).

4 de junho – trabalho de texto					
Indicador	1-Não atingiu	2-Atingiu minimamente	3– Atingiu consideravelmente	4– Atingiu na totalidade	Não se aplica
Deteta e corrige erros ortográficos	1	3	10	0	3
Identifica falta de pontuação	10	0	0	2	3

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AE8

Resultados da avaliação dos alunos na reescrita coletiva do texto “A colher” (6 de junho).

6 de junho – Reescrita do texto					
Indicador	1-Não atingiu	2-Atingiu minimamente	3– Atingiu consideravelmente	4– Atingiu na totalidade	Não se aplica
Refere utilização do ponto final	6	5	0	1	0
Refere utilização da vírgula	12	0	0	0	0
Participa na melhoria do texto	0	1	3	9	0
Passa uma ideia para a frase	0	1	5	6	0

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

ANEXO AF
Triangulação dos dados
| ' ' | | ' ' |

Tabela AF1*Triangulação da atividade 1.*

Atividade 1: <i>Desaparecimento dos desenhos, leitura de uma carta, escuta da história do livro “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt e Oliver Jeffers, 2014.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- Balanço muito positivo face ao gosto pelas atividades (11 alunos consideraram <i>gostei muito</i> e 4 consideraram <i>gostei</i>);</p> <p>- Balanço positivo face à aprendizagem sentida (6 alunos consideraram <i>aprendi muito</i> e 7 consideraram <i>aprendi</i>; contudo, uma minoria respondeu <i>aprendi um pouco</i> (2 alunos).</p>	<p>- Sem dados relativos a esta atividade.</p>	<p>- As notas de campo evidenciam entusiasmo por parte dos alunos: “quando chegou a carta juntamente com o livro à sala, os alunos ficaram muito entusiasmados; a Mt soube explicar pelas suas palavras o que é que dizia na carta.” (nota de campo de 05/05/2025).</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- Os resultados do questionário indicam que os alunos sentiram que gostaram e aprenderam da atividade, as notas de campo comprovam que os alunos se sentiram entusiasmados neste momento.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF2*Triangulação da atividade 2.*

Atividade 2: <i>Escrita da carta.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- A maioria da turma situa-se nos níveis <i>gostei muito</i> (5 alunos) e <i>gostei</i> (5 alunos). No entanto, alguns alunos (5 alunos) avaliaram com <i>gostei um pouco</i> ou <i>não gostei</i>.</p> <p>- A maioria dos alunos considerou <i>aprendi muito</i> (6 alunos) ou <i>aprendi</i> (3 alunos). No entanto, uma parte significativa da turma considerou <i>aprendi um pouco</i> (2</p>	<p>- A escrita da carta, que perdeu o sentido comunicativo por não ser enviada a alguém: “se vamos escrever uma carta e depois não a enviamos, fica sempre esquisito”.</p>	<p>- Sem dados relativos a esta atividade.</p>

alunos) ou <i>não aprendi</i> (4 alunos).		
<p>Triangulação:</p> <p>- Os resultados do questionário indicam que uma parte significativa da turma avaliou a atividade nos níveis mais altos quanto ao nível de satisfação. No entanto, houve alunos que não se mostraram tão satisfeitos com a atividade. Relativamente à aprendizagem sentida pelos alunos, a maioria sentiu que aprendeu, contudo, houve quem tivesse considerado que não aprendeu (4 alunos). Estes resultados mostram alguma insatisfação tanto a nível de motivação quanto aprendizagem sentida por parte dos alunos. A Professora Cooperante referiu que “se vamos escrever uma carta e depois não a enviamos, fica sempre esquisito”, justificando assim alguma falta de sentido comunicativo que a atividade teve.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF3

Triangulação da atividade 3.

Atividade 3: <i>Visita ao Jardim, interpretando o papel de investigador.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- Balanço muito positivo face ao gosto pela atividade, apenas 1 aluno respondeu <i>gostei um pouco</i>.</p> <p>- Balanço muito positivo face à aprendizagem sentida, todos os alunos consideraram <i>aprendi muito ou aprendi</i>.</p>	<p>- A visita ao jardim revelou-se particularmente motivadora, os alunos participaram e envolveram-se bastante na atividade: “ficaram muito interessados...”</p>	<p>Indicadores:</p> <p>Articula corretamente as palavras:</p> <p>- 11 alunos articularam corretamente as palavras, 4 apresentaram dificuldades.</p> <p>Projeta a voz:</p> <p>- 10 alunos projetaram corretamente a voz, 5 apresentaram dificuldades.</p> <p>Representa uma personagem:</p> <p>- 10 alunos não apresentaram dificuldades e 5 apresentaram.</p> <p>Usa corretamente adereços:</p> <p>- Todos alunos atingiram positivamente o indicador.</p> <p>Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço:</p> <p>- 9 alunos obtiveram avaliações muito positivas, 3 alunos tiveram um desempenho razoável e 2 negativo.</p>

<p>Triangulação:</p> <p>- Entusiasmo evidente, reconhecido pelos alunos e pela Professora Cooperante. Balanço muito positivo por parte dos alunos face à aprendizagem sentida. A observação direta indica que os alunos, na generalidade, articularam e projetaram corretamente as palavras, bem como representaram uma personagem. Todos os alunos utilizaram corretamente o adereço. Uma minoria apresentou dificuldades quanto ao indicador <i>Demonstra curiosidade e autonomia na exploração do espaço</i>.</p>
--

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF4

Triangulação da atividade 4.

Atividade 4: <i>Escrita de um texto informativo sobre a diversidade de plantas do Jardim.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- Grande parte da turma (12 alunos) avaliou muito positivamente a atividade quanto ao gosto pela mesma, uma minoria de 2 alunos respondeu <i>gostei um pouco</i> ou <i>não gostei</i>.</p> <p>- Grande parte da turma avaliou muito positivamente a atividade (11 alunos) quanto à aprendizagem sentida, contudo, uma minoria não reconheceu aprendizagem (3 alunos).</p>	<p>- A visita ao jardim revelou-se particularmente motivadora, os alunos participaram e envolveram-se bastante na atividade: “ficaram muito interessados... depois a articulação disso com a [atividade] na sala - termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender... foi muito boa para os miúdos”.</p>	<p>- Sem dados relativos a esta atividade.</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- A generalidade da turma gostou da atividade e considerou ter aprendido com a mesma. A Professora Cooperante revelou que os alunos “ficaram muito interessados... depois a articulação disso com a [atividade] na sala - termos escrito textos informativos sobre o que eles tinham acabado de aprender... foi muito boa para os miúdos”.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF5*Triangulação da atividade 5.*

Atividade 5: <i>Mostra de livros e elaboração de um passaporte de leitor.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- Grande parte da turma avaliou muito positivamente a atividade quanto ao gosto (12 alunos), uma minoria respondeu <i>gostei um pouco</i> (1 aluno) ou <i>não gostei</i> (2 alunos).</p> <p>- Grande parte da turma avaliou muito positivamente a atividade quanto à aprendizagem sentida (10 alunos), contudo, uma parte da turma respondeu <i>aprendi um pouco</i> (1 aluno) ou <i>não aprendi</i> (4 alunos).</p>	<p>- O passaporte do leitor revelou ter tido pouca adesão, devido ao curto espaço de tempo que houve para que os alunos pudessem trabalhar nele: “se houvesse mais tempo e mais insistência eles iam agarrar mais e cumprir o seu objetivo”.</p>	<p>- Sem dados relativos a esta atividade.</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- Apesar da avaliação positiva por parte dos alunos quanto ao gosto e à aprendizagem sentida, a Professora Cooperante considerou que houve pouco interesse pela atividade por parte da turma, destacando que teria sido necessário mais tempo para atingir o objetivo.</p>		

*Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.***Tabela AF6***Triangulação da atividade 6.*

Atividade 6: <i>Aprendizagem de trava-línguas.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- Toda a turma avaliou muito positivamente a atividade quanto ao gosto (15 alunos).</p> <p>- Grande parte da turma avaliou muito positivamente a atividade quanto à aprendizagem sentida (14 alunos), contudo, 1 aluno respondeu <i>aprendi um pouco</i>.</p>	<p>- A aprendizagem dos trava-línguas permitiu desenvolver aspectos como a articulação, dicção e projeção vocal: “acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspectos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das</p>	<p>Indicadores:</p> <p>Executa os sons vocálicos no ritmo correto e projetando bem a voz:</p> <p>- 11 alunos não apresentaram dificuldades e 6 apresentaram.</p> <p>Diz as frases, projetando bem a voz, e articulando corretamente as palavras:</p>

	<p>questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos”.</p>	<p>- 9 alunos não apresentaram dificuldades, 7 atingiram minimamente.</p> <p>Identifica corretamente fronteiras entre palavras nos trava-línguas transcrevendo-os corretamente:</p> <p>- 10 alunos apresentaram um bom desempenho no indicador, 7 apresentaram níveis mais baixos.</p> <p>Adapta a entoação de acordo com o contexto sugerido:</p> <p>- 6 alunos atingiram níveis elevados, 7 apresentaram níveis mais baixos.</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- Os resultados do questionário indicam que os alunos sentiram que gostaram e aprenderam da atividade, a entrevista à Professora Cooperante revelou que a atividade foi positiva. Contudo, os resultados da observação direta indicam que alguns alunos tiveram dificuldades na articulação e projeção da voz, bem como na identificação de fronteiras entre palavras.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF7

Triangulação da atividade 7.

<p>Atividade 7: Escrita de uma história, tendo como personagens os animais fantásticos, e sua dramatização.</p>		
<p>Resultados do questionário aos alunos</p>	<p>Resultados da entrevista à Professora Cooperante</p>	<p>Resultados da observação direta</p>
<p>- Balanço muito positivo face ao gosto pelas atividades (12 alunos consideraram <i>gostei muito</i> e 3 consideraram <i>gostei</i>).</p> <p>- Balanço positivo face à aprendizagem sentida (7 alunos consideraram <i>aprendi muito</i> e 6 consideraram <i>aprendi</i>; contudo,</p>	<p>- A Professora Cooperante afirmou: “A escrita da história com as personagens, e depois com a dramatização achei muito interessante mesmo... Acho que as propostas [de escrita] podem ser muito mais nesta lógica, de integrar a expressão dramática”.</p>	<p>Indicadores:</p> <p>Escreve as palavras corretamente:</p> <p>- 14 alunos tiveram resultados positivos neste indicador, contudo, 1 aluno foi avaliado com <i>não atingiu</i>.</p> <p>Varia as expressões utilizadas:</p>

<p>uma minoria respondeu <i>não aprendi</i> (2 alunos).</p>		<p>- A maioria dos alunos não variou nas expressões utilizadas, 5 alunos foram avaliados nos níveis mais altos e 8 revelaram dificuldades neste indicador. Participa ativamente na escrita do texto:</p> <p>- 13 alunos atingiram os níveis mais altos, apenas 3 alunos foram avaliados com <i>não atingiu</i> e <i>atingiu minimamente</i>. Respeita as ideias dos colegas:</p> <p>- Todos os alunos atingiram os níveis mais altos. Interpreta com expressividade as cenas com os animais fantásticos:</p> <p>- 12 alunos foram avaliados com os níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade</i> e <i>atingiu consideravelmente</i>). No entanto, 5 alunos situaram-se nos níveis mais baixos (<i>atingiu minimamente</i> e <i>não atingiu</i>).</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- No geral o balanço é muito positivo, tanto os alunos como a Professora Cooperante reconheceram a importância desta atividade, os alunos demonstraram escrever corretamente as palavras, participar ativamente na escrita do texto, respeitar as ideias dos colegas e interpretar com expressividade as cenas com os animais fantásticos, no entanto, demonstraram dificuldades em variar as expressões utilizadas na escrita do texto.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF8

Triangulação da atividade 8.

Atividade 8: <i>Dramatização de uma história sem palavras e escrita da história.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
- Balanço muito positivo face ao gosto pelas atividades (10	- “Acho que as propostas [de escrita] podem ser muito mais	Indicadores <u>Explora uma forma de entrada em cena:</u>

<p>alunos consideraram <i>gostei muito</i> e 2 consideraram <i>gostei</i>).</p> <p>- Grande parte da turma avaliou positivamente a atividade quanto à aprendizagem sentida (10 alunos), contudo, 2 alunos responderam <i>não aprendi</i>.</p>	<p>nesta lógica, de integrar a expressão dramática”.</p>	<p>- 12 alunos atingiram os níveis mais altos. Contudo, 3 alunos situaram-se no nível <i>atingiu minimamente</i>.</p> <p><u>Explora a saída de cena:</u></p> <p>- 12 alunos atingiram os níveis mais altos. Contudo, 3 alunos situaram-se no nível <i>atingiu minimamente</i>.</p> <p><u>Explora a progressão na ação consoante a história pensada:</u></p> <p>- Todos os alunos atingiram o nível mais alto.</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- Balanço positivo por parte dos alunos e da Professora Cooperante e dos indicadores de avaliação.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF9

Triangulação da atividade 9.

Atividade 9: Trabalho de texto sobre a história e reescrita da história.		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
<p>- A maioria da turma situa-se nos níveis <i>gostei muito</i> (8 alunos) e <i>gostei</i> (6 alunos). No entanto, 1 aluno avaliou com <i>não gostei</i>.</p> <p>- A maioria da turma avaliou com <i>aprendi</i> (7 alunos) e <i>aprendi muito</i> (4 alunos). No entanto, alguns alunos avaliaram com <i>não aprendi</i> (2 alunos) e <i>aprendi um pouco</i> (1 aluno).</p>	<p>- Sem dados relativos a esta atividade.</p>	<p>Indicadores</p> <p><u>Deteta e corrige erros ortográficos:</u></p> <p>- Grande parte da turma situou-se no nível <i>atingiu consideravelmente</i> (10 alunos), contudo, 3 alunos foram avaliados com <i>atingiu minimamente</i>. Apenas 1 aluno foi avaliado com <i>não atingiu</i>.</p> <p><u>Identifica falta de pontuação no texto do colega:</u></p> <p>- 2 alunos atingiram na totalidade. A maioria dos alunos situou-se no nível <i>não atingiu</i> (10 alunos).</p>

		<p><u>Refere a utilização do ponto final (ou outra pontuação) no final das frases:</u></p> <p>- 11 alunos foram avaliados com níveis mais baixos (<i>não atingiu e atingiu minimamente</i>). Apenas 1 atingiu na totalidade.</p> <p><u>Refere a utilização da vírgula:</u></p> <p>- Todos os alunos foram avaliados com <i>não atingiu</i>.</p> <p><u>Participa na melhoria de texto:</u></p> <p>- 12 alunos foram avaliados com os níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade e atingiu consideravelmente</i>, 1 aluno situou-se no <i>atingiu minimamente</i>).</p> <p><u>É capaz de passar uma ideia para uma frase:</u></p> <p>- 11 alunos foram avaliados nos níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade e atingiu consideravelmente</i>) e 1 aluno no nível <i>atingiu minimamente</i>.</p>
<p>Triangulação:</p> <p>- Os resultados do questionário indicam uma avaliação quanto ao gosto pela atividade muito positiva. Relativamente à aprendizagem sentida, a maioria avaliou muito positivamente a atividade, mas uma minoria considerou <i>aprendi um pouco</i> ou <i>não aprendi</i>. A maioria dos alunos cumpriu positivamente com a tarefa de identificar e corrigir erros ortográficos, no entanto, não identificou a falta de pontuação no texto, nem referiu a utilização de ponto final, nem vírgula. Ainda assim, a maioria participou na melhoria de texto de forma positiva e foi capaz de passar uma ideia para uma frase.</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.

Tabela AF10

Triangulação da atividade 10.

Atividade 10: <i>Leitura dramatizada de lengalengas.</i>		
Resultados do questionário aos alunos	Resultados da entrevista à Professora Cooperante	Resultados da observação direta
- A maioria da turma avaliou a atividade nos níveis mais altos	- A leitura dramatizada de lengalengas permitiu	Indicadores

<p>(<i>gostei e gostei muito</i>) no que diz respeito ao gosto pela atividade, apenas 2 alunos consideraram <i>gostei um pouco</i>.</p> <p>- A maioria da turma considerou <i>aprendi</i> ou <i>aprendi muito</i>. No entanto, 3 alunos indicaram <i>aprendi um pouco</i>.</p>	<p>desenvolver aspetos como a articulação, dicção e projeção vocal: “acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspetos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos”.</p>	<p><u><i>Ajusta a intensidade e projeção da voz conforme a distância ao colega:</i></u></p> <p>- 10 alunos atingiram os níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade e atingiu consideravelmente</i>), 6 alunos ficaram no nível <i>atingiu minimamente</i>.</p> <p><u><i>Articula claramente as palavras:</i></u></p> <p>- 12 alunos situaram-se nos níveis mais altos (<i>atingiu consideravelmente e atingiu na totalidade</i>), 4 alunos permaneceram nos níveis mais baixos (<i>atingiu minimamente e não atingiu</i>).</p> <p><u><i>Identifica sons que rimam, destacando-os corretamente:</i></u></p> <p>- 14 atingiram os níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade e atingiu consideravelmente</i>) e 1 foi avaliado com <i>não atingiu</i>.</p> <p><u><i>Integra o objeto criado:</i></u></p> <p>- 4 alunos foram avaliados nos níveis mais altos (<i>atingiu na totalidade e atingiu consideravelmente</i>), 13 foram avaliados com níveis mais baixos (<i>atingiu minimamente e não atingiu</i>).</p> <p><u><i>Participa na discussão sobre o uso da voz:</i></u></p> <p>- Todos os alunos foram avaliados com <i>não atingiu</i>.</p> <p><u><i>Participa na discussão sobre expressividade:</i></u></p> <p>- 15 alunos foram avaliados com os níveis mais baixos (<i>não atingiu e atingiu minimamente</i>)</p>
--	--	---

		e 1 com <i>atingiu consideravelmente.</i>
<p>Triangulação:</p> <p>- No geral, os alunos reconhecem o gosto e a aprendizagem pela atividade, a Professora Cooperante também deu um parecer positivo: “acho que foi importante trabalharmos lengalengas, trava-línguas, por causa em grande parte, na minha leitura, das questões de expressão oral deles que tem muitos aspetos a trabalhar, em termos de se fazerem ouvir, das questões de articulação, de dicção, acho muito, muito importante trabalhar isto e trabalhámos”. No que diz respeito à observação direta, é possível verificar que os alunos revelaram desempenhos positivos na projeção e articulação da voz, bem como na identificação de sons que rimam. Já no que diz respeito à integração do objeto criado, à participação na discussão sobre o uso da voz e da expressividade, a generalidade da turma foi avaliada com níveis baixos (<i>não atingiu e atingiu minimamente</i>)</p>		

Nota. Tabela elaborada pela autora deste relatório.