

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

O ensino da gramática no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Ana Raquel Pereira Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Sónia Catarina Gomes Coelho



Vila Real, 2019

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

O ensino da gramática no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino
Básico

Ana Raquel Pereira Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Sónia Catarina Gomes Coelho



Vila Real, 2019

Agradecimentos

O presente trabalho é resultado de um longo caminho que iniciei em 2013. Posso decerto afirmar que é uma longa viagem que teve início na Licenciatura em Educação Básica no referido ano e que termina com a apresentação do mesmo. Ao longo destes cinco anos de licenciatura e mestrado realizei uma trajetória de aprendizagem com momentos de desafios, alegria, ansiedade e por vezes alguma incerteza/ insegurança. No entanto, este percurso tornou-se mais fácil de trilhar com o apoio, a preocupação, a ajuda e força de algumas pessoas, a quem dedico especialmente este trabalho.

Em primeiro lugar, agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Sónia Catarina Gomes Coelho, pela orientação exemplar que me forneceu. Todo o apoio, a partilha de saberes, o elevado e rigoroso nível científico e a visão crítica e oportuna que contribuíram para enriquecer todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado. Agradeço-lhe todo o tempo que dispensou para mim.

Aos meus pais, que permitiram a continuação da minha formação e concretização deste sonho, apoiando-me sempre com as melhores palavras de carinho, atenção e amor. Obrigada a eles por nunca me terem deixado cair e por terem sempre acreditado nas minhas capacidades. Sem o apoio deles nada seria possível.

Aos meus avós maternos por me terem ajudado a crescer, pelas palavras de apoio e de carinho que me foram ditas tanto ao longo da minha vida pessoal como vida académica. Obrigada por toda a atenção prestada. Em especial, ao meu anjo da guarda, que levou com ele a sua ausência em todos os momentos da minha vida, deixando apenas a eterna saudade sentida diariamente.

A todos o meu sincero e profundo Muito Obrigado!

Resumo

A realização do presente trabalho tem como objetivo principal descrever e refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada nos contextos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Do mesmo modo, tendo em conta a importância que o ensino da gramática assume nas aulas de Português, com este relatório visa-se também refletir sobre esta temática.

Assim, a primeira parte do relatório é constituída pelo enquadramento teórico subordinado à temática da abordagem de conteúdos gramaticais na aula de Português. Desta forma, nesta parte reflete-se sobre a definição de gramática, os tipos de gramática existentes, o papel do professor no que diz respeito à abordagem de conteúdos gramaticais, a gramática nos Programas de Português no Ensino Básico, apresentando-se, para finalizar, algumas sugestões de propostas didáticas que se podem realizar em sala de aula para a abordagem de conteúdos gramaticais de uma forma mais motivadora.

Na segunda parte do presente relatório, descreve-se a prática de ensino supervisionada realizada no âmbito do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Esta segunda parte é constituída pela caracterização do meio e das instituições e pela descrição das minhas responsabilizações durante o estágio.

Palavras-chave: Ensino, gramática, aluno, professor, atividades didáticas, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The main objective of the present work is to describe and reflect on the Supervised Teaching Practice carried out in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. In the same way, given the importance of grammar teaching in Portuguese classes, this report also aims to reflect on this theme.

Thus, the first part of the report is constituted by the theoretical framework subordinated to the thematic of the approach of grammatical contents in the Portuguese class. This way, in this part it is reflected on the definition of grammar, the types of existing grammar, the role of the teacher with regard to the approach of grammatical contents, the grammar in the Portuguese Programs in Basic Education, presenting, to finalize, some suggestions of didactic proposals that can be made in the classroom to approach grammatical contents in a more motivating way.

The second part of this report describes the supervised teaching practice carried out under the first and second cycles of Basic Education. This second part consists of the characterization of the environment and institutions and the description of my responsibilities during the internship.

Keywords: Teaching, grammar, student, teacher, teaching activities, Supervised Teaching Practice.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice	VI
Índice de Ilustrações.....	VIII
 Introdução.....	 1
 Parte I- Fundamentação Teórica	 2
1. O conceito de gramática.....	3
1.1 A origem e a evolução do conceito de gramática.....	4
1.2 Tipos de gramática.....	5
2. O processo de ensino e aprendizagem da gramática.....	8
2.1 Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito.....	8
2.2 O papel do professor no ensino da gramática.....	10
2.3 Orientações curriculares para o ensino da gramática: evolução diacrónica	16
3. Propostas didáticas para a abordagem de conteúdos gramaticais.....	23
 Parte II- Prática do Ensino Supervisionada.....	 30
1. Caracterização do Meio: Vila Real.....	31
1.1 Origens de Vila Real	31
a) Brasão de Vila Real.....	32
b) Património histórico de Vila Real.....	33
c) Património cultural de Vila Real.....	35
d) Figuras históricas de Vila Real.....	37
2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	40
2.1 Caracterização da instituição escolar e da turma	40

a) Caraterização do interior.....	41
b) Caraterização do exterior.....	42
c) Sala de aula.....	42
d) Turma.....	44
2.2 Programa e Metas Curriculares para o 1.º ano do Ensino Básico.....	40
2.3 Descrição das atividades.....	50
2.4 Apreciação crítica do estágio.....	53
 3. Prática do Ensino Supervisionada.....	 54
3.1 Tipo de organização e a sua organização interna.....	54
3.2 Caraterização do edifício	56
3.3 A sala de aula.....	58
3.4 Outros espaços de aprendizagem.....	58
3.5 Caraterização da turma.....	59
3.6 Processo de avaliação realizado pelo professora docente.....	60
3.7 Programa e Metas Curriculares para o 6.ºano do ensino Básico.....	61
3.8 Descrição das atividades.....	63
3.9 Apreciação crítica do estágio.....	71
 Considerações finais.....	 73
Referências Bibliográficas.....	74
Apêndices.....	79

Índice de Ilustrações

Figura 1- Jogo da Glória.....	25
Figura 2- Dominó dos verbos.....	26
Figura 3- Brasão de Vila Real.....	33
Figura 4-Estátua de Camilo Castelo Branco no Jardim da Carreira em Vila Real.	37
Figura 5- Estátua de Carvalho Araújo na avenida com o seu nome em Vila Real.	38
Figura 6- Estátua de Diogo Cão em Vila Real.....	40
Figura 7- Localização no mapa da Escola Básica n.º6 de Vila Real.....	41
Figura 8- Disposição da sala de aula e secretária da professora.....	43
Figura 9- Zona de bancada e zona restrita.....	43
Figura 10- Espaço vertical (quadros de cortiça).....	44
Figura 11- Espaço vertical (paredes).....	44
Figura 12- Horário da turma.....	46
Figura 13-Cartões com verbos para a função de Predicativo do Sujeito.....	66

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de Mestre, intitulando-se *O ensino da gramática no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*.

O interesse pela área do ensino da gramática surgiu desde muito cedo, pois entendo que é uma componente fundamental para o desenvolvimento da competência linguística de qualquer falante. Como refere Possenti (1996: 86), “[...] ensinar gramática é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”.

Assim, com o presente trabalho, pretende-se refletir sobre o ensino de conteúdos gramaticais, pensando em alternativas à metodologia de ensino tradicional, na qual se recorre maioritariamente aos manuais adotados pelas instituições escolares.

Por forma a cumprir os objetivos estabelecidos, dividiu-se o relatório em duas partes: a componente teórica e a componente prática. A primeira parte, designada de componente teórica, debruça-se sobre a definição de gramática e a sua evolução, os tipos de gramática, a evolução dos programas de português no que diz respeito ao domínio gramatical ao longo dos anos e culmina com a apresentação de algumas propostas didáticas para o ensino da gramática.

A segunda parte do trabalho é referente à Prática de Ensino Supervisionada e pretende descrever as atividades desenvolvidas durante o estágio no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Relativamente ao 1.º ciclo do Ensino Básico, descreve-se o meio envolvente da instituição, caracteriza-se a escola e a turma e apresentam-se os relatos sobre a prática nos contextos de estágio. No que diz respeito ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, segue-se o mesmo esquema orientador. A terminar cada uma das descrições das atividades desenvolvidas, encontra-se uma apreciação crítica.

Para finalizar este trabalho, apresentam-se as conclusões finais, as referências bibliográficas e, por fim, os anexos e os apêndices

Parte I-
Fundamentação
Teórica

1. O conceito de gramática

O conceito de gramática é variado e variável, dado que existem inúmeras definições deste conceito e tal justifica-se pelo facto de a gramática ser um fenómeno individual. Como Britto (1997: 41) refere, “[...] cada indivíduo constrói uma gramática a partir das múltiplas interações linguísticas, isto é, de que a gramática é, rigorosamente, um fenómeno individual.” Nesta linha de pensamento, Possenti (2004: 63) defende que “a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira”.

A origem da palavra gramática encontra-se no vocábulo grego “*grammatiké!* (*gramma!* “letra” + *tékhnē* “arte”) e, se analisarmos a origem da palavra, podemos concluir que se trata da arte da escrita, ou seja, da arte de bem escrever.

Possenti (1996: 61) define inicialmente o conceito de gramática como sendo um “conjunto de regras”. Para este inclui-se neste conceito as regras que o falante deveria seguir para dominar corretamente a língua, as regras que este segue (sendo mais corretas ou menos corretas) e as regras que realmente o falante domina, dando origem a três visões diferentes sobre a gramática.

No entanto, a definição apresentada por Possenti (1996: 61) parece pouco abrangente e pouco explicativa. O Dicionário Priberam¹ alarga um pouco mais este conceito definindo-o como: “Estudo e tratado dos factos de uma língua e das leis que a regem.” Perante esta definição, poderemos concluir que a gramática não é um fenómeno isolado, pois depende de alguém que a estude (neste caso designado como gramático) para que todos possam entender a língua.

Segundo Travaglia (2000: 30), “[...] a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que se querem expressar adequadamente”. Esta definição do termo de gramática encontra-se um pouco mais ampla das apresentadas anteriormente. Para além de referir, novamente, que a gramática é um conjunto de regras esta acrescenta que são essas regras que um falante deve seguir para redigir e falar corretamente a língua materna.

Para concluir, é importante salientar que a mesma continua a desenvolver o papel que lhe foi atribuído no seu surgimento, ou seja, o de repassar a língua culta que é utilizada pela sociedade, fortalecendo-a e mantendo a sua legitimidade. Para além deste objetivo,

¹ <https://dicionario.priberam.org/gram%C3%A1tica>.

a gramática serve ainda para que todos saibam as regras da sua língua padrão, para assim poderem falar e redigir de forma correta.

1.1 A origem e a evolução do conceito de gramática

Se recuarmos no tempo, cabe aos egípcios e aos sumérios a invenção das primeiras formas de escrita. Assim, estes povos são caracterizados por terem consciência da estrutura da sua língua, dado que a registaram. A invenção da escrita levaria, de forma natural, a uma reflexão sobre a natureza da língua, uma vez que esta espelha todos os elementos da língua falada. Ambos os povos escreviam de uma forma distinta da nossa, dado que escreviam frases constituídas por uma sucessão de símbolos próprios que correspondiam às palavras que utilizavam (os hieróglifos).

As primeiras descrições linguísticas remontam à época dos Hindus, destacando-se o gramático Panini e introduzindo-se com este gramático as reflexões sobre a língua. O Sânscrito era entendido como uma língua sagrada que não poderia sofrer alterações e por isso deveria ser preservada.

Com a chegada dos gregos, aperfeiçoou-se o alfabeto e surgiram as primeiras gramáticas. Este povo também se destacou em relação aos demais devido a ser pioneiro na interpretação dos textos de poetas antigos. Tal como afirmam Mateus e Villalva (2006: 32), “o conhecimento da língua e o desenvolvimento da gramática entre os gregos estiveram intimamente ligados à preocupação com a interpretação dos textos dos poetas antigos [...]”, nomeadamente de Homero e das suas obras *Ilíada* e *Odisseia*, célebres poemas que estiveram na base da criação da filologia.

Após o povo grego, destacam-se os gramáticos latinos que, segundo Mateus e Villalva (2006: 32), deram “[...]a conhecer as reflexões gramaticais e filosóficas dos antecessores, na linha, aliás, de outros ensinamentos que Roma foi buscar à Grécia subjugada”. Utilizando os conhecimentos do povo anterior, os latinos mantiveram-se como modelo até ao fim da Idade Média.

No período do Renascimento, “[...] os gramáticos começaram a examinar as características que distinguem as línguas entre si” (Mateus e Villalva 2006: 34). Esta distinção entre as várias línguas existentes encaminhou os estudiosos para a análise das línguas nacionais, começando o Latim a perder a hegemonia.

Em Portugal, o século XVI foi marcado pela publicação de gramáticas e de ortografias. No ano de 1536, foi publicada a primeira gramática da língua portuguesa, a *Gramática da Linguagem Portuguesa*, por Fernão de Oliveira e, em 1540, João de Barros publicou a *Gramática da Língua Portuguesa*. O século XVI é ainda marcado pela publicação da *Ortografia da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão (1576) e pelo primeiro Dicionário de Português-Latim e Latim-Português. À semelhança do século XVI, o século XVII é marcado pela publicação de *As regras Gerais, Breves e Compreensivas da Melhor Ortografia* de Bento Pereira (1666) e a *Ortografia ou Arte de Escrever e Pronunciar com acerto a Língua Portuguesa* de Madeira Feijó (1734).

É importante salientar que, desde dos séculos V e IV a. C. até ao século XX, a gramática foi comumente concetualizada mediante uma perspetiva normativa ou prescritiva. Esta perspetiva encontra as suas raízes nos gramáticos alexandrinos e assumiu um papel central e dominante no ensino da língua materna.

O período do Estado Novo é marcado, segundo Ferreira (2012: 6), por ser bastante elucidativo do carácter normativo e da eleição dos usos linguísticos dos escritores como exemplo de correção linguística a seguir. Brito (2008: 2) enquadra neste período histórico “[...] as gramáticas de Celso Cunha e Lindley Cintra, Evanildo Bechara, Pilar Cuesta e Albertina Mendes da Luz, Helena Neves, entre outros trabalhos produzidos em Portugal [...]”.

1.2 Tipos de gramática

No ponto 1, quando apresento a definição de gramática segundo Travaglia (2000: 30) encontra-se um tipo de gramática específica. Neste caso, trata-se da dita gramática normativa que é aquela que é entendida como aquela que estuda a norma culta. No entanto, para além deste tipo de gramática referimos mais quatro tipos. Esta classificação surge dos distintos olhares sobre o conceito de gramática.

a) Gramática normativa

Na maior parte das vezes que se refere o conceito de gramática, esta entende-se como gramática normativa ou tradicional e caracteriza-se pelo facto de estudar a língua padrão. Este género é a que os alunos aprendem na escola. Assim, a mesma pode ser vista

como um instrumento tradicional do ensino da língua nas instituições educativas. É entendida como um livro de regras para o bom uso da língua. Assim, destina-se a fazer com que os seus leitores aprendam a falar e a redigir corretamente. Por consequência, este género de gramática é a que é utilizada na sala de aula e nos manuais escolares. A gramática normativa serve os indivíduos que, segundo Cardoso (2013: 3),

[...] desejam adquirir o domínio comunicativo através das normas urbanas de prestígios, tendo em vista que numa comunidade linguística são valorizados os registos de uma escrita de característica culta, presente em sua maioria no meio urbano.

Como é do senso comum, o uso da língua leva a que existam diferentes variedades e dialetos, dependendo das condições regionais, da idade e das condições sociais dos indivíduos. Na gramática normativa, defende-se o uso da língua padrão ou norma culta. Outras formas de uso da língua são consideradas como erros, desvios ou deformações da língua. Assim sendo, este sistema é caracterizado como fechado, pois as “mudanças” não são aceites.

Como já foi mencionado anteriormente, este é o tipo de gramática que mais se utiliza numa comunidade de falantes como a nossa. No entanto, existem outros tipos de gramática que apresentamos de seguida.

b) Gramática descritiva

A gramática descritiva orienta os trabalhos dos linguistas, que apresentam como principal preocupação descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas (sem ignorar as variantes linguísticas existentes). Por conseguinte, os linguistas comparam esse conjunto de regras utilizado pelos falantes com a gramática normativa (regras que esses falantes não seguem). É importante salientar que o linguista não se preocupa em procurar e apontar erros, ele só pretende constatar a existência desses usos. Resumidamente, podemos afirmar que a gramática descritiva não pretende sistematizar as regras do bom uso da língua, mas sim a construção de explicações do funcionamento da língua através daquilo que observa.

c) Gramática internalizada

Para Ferraz & Olivan (2011: 2236), a gramática internalizada pode ser traduzida nos princípios de construção, interpretação e uso dos textos de acordo com as diferentes situações de interação comunicativa. Trata-se assim de um conhecimento implícito da língua. Assim sendo, esta gramática aceita o facto que qualquer falante possui de forma genuína/ intrínseca conhecimento gramatical suficiente para comunicar, ou seja, a gramática internalizada é aquela que já nasce com o falante, pois este não tem noção de aplicar as regras gramaticais no uso da fala, aplica-as de uma forma automática. A este propósito, Possenti (1996: 30) afirma que:

[...] saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

d) Gramática reflexiva

A abordagem reflexiva é caracterizada pelo aluno confrontar os conhecimentos que já adquiriu/ internalizou e os recursos linguísticos que ele ainda não domina. O resultado desta confrontação é a aquisição de novas habilidades e conceitos. No entanto, é certo que cada falante adquire e interioriza a língua que é predominante no meio em que habita.

e) Gramática funcional

A gramática funcional aceita a capacidade que os indivíduos têm para decodificar e codificar expressões e, consequentemente, de usar e interpretar essas expressões de uma forma inteiramente satisfatória. Ao contrário de outras abordagens, a gramática funcional apresenta a constante ideia de que a língua é dinâmica e que se encontra sujeita a variações.

2.O processo de ensino e aprendizagem da gramática

Ferreira (2012: 20) realça que, nas últimas décadas, o processo de ensino e aprendizagem da gramática não se desenvolveu da melhor forma, pois, em seu entender, “[...] não se ensinou ou não se aprendeu gramática em Portugal de forma rigorosa, sistemática e coerente [...]”. A autora justifica esta afirmação elencando três razões. Em primeiro lugar, destaca que os documentos orientadores não são suficientemente explícitos no que diz respeito ao papel da gramática, levando assim a equívocos por parte dos docentes. Em seguida, entende que a gramática é considerada como uma competência transversal, o que leva a que não tenha sido alvo de um trabalho autónomo, específico e sistemático. Finalmente, a autora tem em conta o facto de, durante muitos anos, os exames nacionais não conterem questões gramaticais, o que levou a um certo “desleixo” por parte dos alunos no seu estudo, desprezando assim os conteúdos gramaticais.

Esta atitude foi combatida nas décadas de 80 e 90, quando se começou a dar maior importância às questões do conhecimento explícito da língua. Esta mudança veio alterar a forma de aprender e ensinar gramática, verificou-se igualmente uma significativa mudança nos manuais escolares e nas gramáticas, que se preocuparam em expressar-se de uma forma mais clara, para que todos pudessem entender melhor os seus conteúdos.

2.1 Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito

É do conhecimento geral que todas as crianças, antes de iniciarem o processo de aprendizagem escolar, já possuem conhecimentos gramaticais. Embora estes conhecimentos existam de uma forma inconsciente, eles encontram-se presentes e designam-se como conhecimento intuitivo/ implícito. Com a entrada para a escola e com a influência do processo de ensino e aprendizagem, a criança apercebe-se e reflete sobre esse conhecimento intuitivo. Com esta evolução, a criança passa a possuir conhecimento explícito. Duarte (2008: 17) define o conceito de conhecimento explícito como o “[...] conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema”.

Para a mesma autora (2008: 17), este conhecimento é responsável pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua, caraterizar as suas propriedades, as regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas, pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua.

Xavier (2013: 140) especifica mais esta transição do conhecimento implícito para o conhecimento explícito e apresenta quatro estádios de consciencialização linguística. No primeiro estádio, a consciencialização é implícita, isto é, o falante de uma determinada língua utiliza uma regra, mas não reflete sobre ela. No estádio seguinte, a consciência é implícita reflexiva, ou seja, o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra. O terceiro estádio é marcado pelo facto de o falante de uma língua conseguir descrever a regra por palavras suas; o último estádio é considerado como o estádio de proficiência máxima, dado que o falante consegue descrever as regras em termos metalinguísticos.

Segundo esta ordem de consciencialização, o falante, quando entra para a escola, estará apto para refletir sobre a língua e para entrar no estádio da explicitação linguística que a escola proporciona. Com o avançar do tempo e com a ajuda do professor, o falante vai alargando os seus conhecimentos intuitivos da língua e desenvolvendo a sua consciência linguística. Como afirmam Correia, Neves & Teixeira (2011: 83),

Nesta fase da aprendizagem, o aluno é portador de um conjunto de experiências e atitudes, perante a aprendizagem, geradoras de expetativas que lhe permite construir representações do que é a leitura e a escrita, sendo capaz de formular juízos sobre o funcionamento da língua [...].

Tendo em conta o que foi mencionado, é importante salientar que o professor desempenha uma função muito importante neste processo. Correia, Neves & Teixeira (2011: 83) entendem que o professor do 1.º Ciclo é responsável por levar “[...] o aluno a transformar o conhecimento intuitivo que possui da língua materna em conhecimento explícito, através da reflexão e do pensamento, fomentando o desenvolvimento progressivo da consciência linguística”.

Teixeira, Silva & Santos (2011: 84) seguem as ideias expressas por Fonseca (2004) quando afirmam que a passagem progressiva do conhecimento intuitivo para o conhecimento explícito é marcada por três fases, sendo elas:

- Praticar - O aluno utiliza a língua em diversos contextos. Nesta utilização ele demonstra apresentar os melhores modelos tanto a nível oral como a nível escrito.
- Descobrir - Com a utilização da língua, o aluno apercebe-se de regularidades e de irregularidades, refletindo sobre as mesmas.
- Sintetizar - Em primeiro lugar, o aluno apercebe-se das regras gerais e só posteriormente é que se apercebe das exceções.

Consequentemente, podemos classificar as fases anteriormente descritas como pertencentes ao conhecimento intuitivo ou ao conhecimento explícito. Assim sendo, as fases do Praticar e do Descobrir enquadram-se na gramática implícita, uma vez que o aluno possui de forma inconsciente os conhecimentos necessários para experimentar ocorrências linguísticas. Por sua vez, a última fase enquadra-se na gramática explícita, pois existe a influência do processo de ensino e de aprendizagem no conhecimento que o aluno possui.

Para Correia, Neves & Teixeira (2011: 84), o conhecimento explícito apresenta mais vantagens para o aluno do que o conhecimento intuitivo, uma vez que

[...] o ensino de gramática tem por objetivo estimular o raciocínio, através do processamento de dados que compõem o conhecimento gramatical implícito, através da observação, descoberta e formulação de regularidades linguísticas, colocando o aluno numa postura ativa de quem faz ciência

2.2 O papel do professor no ensino da gramática

As crianças, quando entram para a escola, já se encontram dotadas de um enorme potencial. Llari (1997: 177) justifica tal afirmação com a utilização de dois argumentos. O primeiro prende-se com o facto de a criança saber expressar-se de uma forma extremamente eficaz, mesmo quando não o faz de forma culta e por escrito. O segundo

argumento tem por base o facto de a criança circular de uma forma natural entre códigos e distintas variedades da língua. Consequentemente, os alunos já apresentam um conhecimento amplo para um bom domínio da variedade culta.

Para Llari (1997: 177), a escola pretende que “[...] o aluno desenvolva as competências de que já dispunha [...]”. Por outras palavras, o autor defende que a escola deverá aprimorar as competências e os conhecimentos que os alunos já possuem acerca da língua nativa, transmitindo as normas e regras que permitem emitir, receber e julgar os enunciados da linguagem. De igual modo, a instituição escolar deverá proporcionar aos seus alunos atividades que permitam uma aprendizagem espontânea, em que os alunos possam produzir os seus conhecimentos linguísticos e aprendam a investigar.

A língua oficial presente no espaço de Portugal e Arquipélagos da Madeira e dos Açores é o Português. A aprendizagem dessa língua materna é fundamental para a formação do indivíduo, principalmente no início da sua vida escolar. É a língua materna que se encontra na base do desenvolvimento de todas as áreas disciplinares e de outras competências que formarão o aluno socialmente. Para além disso, todas as competências adquiridas no âmbito gramatical são suscetíveis de serem (re)investidas em atividades de produção escrita, de expressão ou compreensão oral e de leitura. Assim sendo, Teixeira (2011: 164) afirma que o principal objetivo do ensino da língua portuguesa consiste em “[...] ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação sócio comunicativa”.

Por vezes, existe uma confusão entre os conceitos de língua e gramática. É importante salientar que estes conceitos são distintos, mas se encontram interligados. Se refletirmos nesta interligação, apercebemo-nos de que, para conhecermos verdadeiramente uma língua, é necessário termos conhecimento das suas regras. Por sua vez, estas regras são expressas pelo conhecimento e pelo estudo da gramática. Como Santos (s/d: 1099) refere,

A gramática é de grande relevância no ensino; quer no código oral ou escrito, ela é o embasamento de toda a comunicação linguística. Para, realmente, conhecer uma língua é necessário conhecer suas regras, não sendo, porém, necessário conhecer todo o seu vocabulário, bastando uma parte do mesmo.

É do conhecimento geral que a gramática é uma das matérias menos atrativas do currículo para os alunos e para a qual estes se apresentam mais desmotivados, pois consideram-na como algo difícil e complexo. Sendo assim, cabe ao docente desconstruir essa ideia e demonstrar a utilidade da gramática. No entanto, vários são os linguistas que consideram que os docentes têm muito enraizada a metodologia tradicional, não utilizando novos métodos ou estratégias. Tal afirmação pode ser comprovada com a nossa experiência enquanto alunos, dado que a generalidade dos nossos docentes utilizava maioritariamente estratégias de abordagem da gramática que se concentravam na resolução de fichas de trabalho e de exercícios da sua autoria ou que se encontravam disponibilizados nos manuais adotados.

Assim sendo, esta situação leva a que os alunos não adquiram o conhecimento desejado e não consigam refletir sobre os conteúdos que deveriam aprender. Do mesmo modo, as consequências da adoção de uma metodologia tradicional levam a que os alunos não possuam conhecimentos a longo prazo, pois, como afirma Xavier (2013: 146), “[...] as abordagens da gramática que tradicionalmente temos vindo a praticar não parecem dar frutos a longo prazo, como se constata pelos frágeis conhecimentos linguísticos que muitos alunos chegados ao ensino superior evidenciam geralmente”.

Quando um docente ensina um conteúdo gramatical, tem de ter noção de que se encontra a desenvolver a consciência linguística dos seus alunos, sendo que a consciência linguística pode ser entendida como “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é chamada de consciência linguística” (Duarte (2008: 18). Assim, em cada aprendizagem realizada pelo aluno, este encontra-se mais próximo do estágio de conhecimento explícito. Para que tal se verifique, o docente deve apresentar a preocupação de que os seus alunos comecem a questionar a realidade, desenvolvendo um olhar de cientista (Duarte 2008: 18).

Por conseguinte, cabe ao docente criar atividades que permitam essa evolução aos seus alunos, não seguindo o método de ensino tradicional. A este propósito, Duarte (2008: 18) apresenta-nos as etapas de um processo de aprendizagem característico do olhar científico:

- Através de uma produção escrita ou oral que surja em situação de aula, o professor deve formular uma pergunta acerca de um conjunto de dados que foi fornecido à criança ou apresentar um problema.

- Levar a criança a observar os dados ou a situação-problema, procurando que esta identifique padrões comuns e que se abstenha de dados irrelevantes para a resolução do problema ou situação.

- Com os conhecimentos que já adquire, levar a que a criança formule hipóteses.

- Testar as hipóteses apresentadas pela classe, orientando a criança para a atividade de manipulação dos dados iniciais e de outros dados carregados pelo docente ou sugeridos pela classe que levarão a selecionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização.

- Validar a hipótese selecionada. A classe deve registá-la sob a forma de generalização gramatical.

- Proporcionar às crianças atividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido.

- Num momento em que o docente considere adequado, realizar a avaliação da aprendizagem relativa à pergunta ou problema trabalhado.

É importante salientar que o facto de não se seguir o método de ensino tradicional a que todos estamos habituados não significa que este modelo apresentado não envolva a necessidade de memorização de paradigmas e regras. Este modelo incide, como define Duarte (2008: 19), “[...] no papel ativo da sua descoberta pelas crianças, sob rigorosa orientação do professor”.

Uma das estratégias utilizadas para combater a situação descrita anteriormente é o professor lecionar a gramática de forma contextualizada, ou seja, o docente partir de situações concretas do uso da língua, por exemplo, textos. Desta forma, o aluno fica vinculado diretamente às práticas sociais da linguagem e aos géneros textuais. Para que

tal situação se verifique, é necessário que o professor realize uma escolha adequada de textos, isto é, selecione textos que não apenas sejam válidos como objetos de leitura, mas também que sejam ricos do ponto de vista linguístico. Por outras palavras, esses textos devem permitir que o aluno observe ocorrências, compare situações, extraia conclusões, entre outros aspetos. É importante salientar que, por vezes, a escolha de determinado texto em detrimento de outro não é uma tarefa fácil, dado que cada texto apresenta um leque enorme de possibilidades de leituras e de abordagens gramaticais. Assim, o docente deverá selecionar os textos que lhe permitam alcançar os seus objetivos.

Neste sentido, existe um conjunto muito vasto de alternativas para combater o ensino tradicional da gramática. Tal facto prende-se com a autonomia que o professor dispõe para utilizar os métodos pedagógicos que achar mais adequados para o ensino dos conteúdos. O *Programa e as Metas Curriculares* (Buescu *et al.* 2015: 38) exigem que a pedagogia utilizada no âmbito das aulas esteja em concordância com os objetivos e com as metas curriculares, ou seja, o docente deve ter especial atenção à pedagogia que irá utilizar, pois esta tem de se encontrar de acordo com os objetivos e com as metas estabelecidos nos respetivos documentos. Assim, o referido documento (Buescu *et al.* 2015: 38) salienta que é “[...] fundamental que o professor organize o ensino estabelecendo uma programação que contemple todos os descritores de desempenho previstos nas Metas Curriculares, através de uma gestão do tempo que atenda à natureza e ao grau de exigência de cada um deles”.

De um modo geral, sabendo que o aluno é o foco central do ensino, os docentes devem procurar realizar tarefas, exercícios, jogos ou outro tipo de atividades que proporcionem a motivação necessária para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Assim, considero que seria mais proveitoso utilizar técnicas de ensino da gramática diferentes das tradicionais, tanto para o professor, que incentiva os alunos e consegue, desta forma, captar a sua atenção, como para os alunos que, assim, absorvem os conteúdos mais facilmente. Deste modo, é necessário que o docente não se limite apenas aos manuais ou a métodos mais expositivos centrados em si e não no foco principal, que deverá ser sempre o aluno.

É importante salientar que o trabalho dos docentes não se limita apenas ao trabalho desenvolvido na sala de aula, pois estes apresentam trabalho antecipado, dado que devem planificar as aulas segundo o tipo de atividade e os descritores de desempenho, selecionar estratégias e metodologias adequadas às diversas etapas de aprendizagem.

Neste sentido, Pereira (2009: 245-246) frisa que o professor deve questionar-se a si próprio quanto ao ensino que pratica ou que planeia praticar, para se manter consciente das suas ações, formulando questões como:

- 1- O que faço?
- 2- Qual a fundamentação teórica para a minha ação?
- 3- Como me tornei assim?
- 4- Quero ser assim?
- 5- O que significa ser assim?
- 6- Como agir de forma diferente?

As questões que um docente deverá colocar sobre o seu próprio ensino levam a que Pereira afirme que as mesmas nos encaminham para duas direções distintas. A primeira direção “[...] implica a dimensão crítico-reflexiva do agir docente, em seu caráter teórico-pedagógico [...]” (Pereira 2009: 245), enquanto que a outra direção apresentada pelo mesmo “[...] se relaciona diretamente com o planejamento de suas ações” (Pereira 2009: 246).

O docente não se pode esquecer de que todas as atividades que planejar devem encontrar-se direcionadas para a realidade do aluno, para que este se possa sentir mais familiarizado com o processo de aprendizagem, pois, como afirmam Mescka & Kunze (s/d),

[...] o ensino de gramática deve estar voltado para a realidade do educando, não para que ele continue a falar e a escrever de maneira errada ora da norma culta, mas a partir de sua experiência, ampliar seu horizonte de expectativas, mostrando que há muitas formas de se expressar em sociedade. É preciso mostrar ao aluno contextos em que ele pode escolher entre uma forma e outra, ampliando todas as competências que a atividade verbal prevê e não apenas preparar o aluno para provas de concursos e vestibulares.

Os docentes devem estar preparados e formados para a tomada de decisões no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, assim como para trabalhar a sua articulação com os outros domínios que compõem a disciplina de Português. Para tal, é necessário que sejam alvo de atualização e de formação permanente. A este propósito, Brito e Lopes (2001: 50) mencionam que

[...] essa formação é também essencial se queremos resolver alguns dos graves problemas de insucesso na aprendizagem da língua materna. Na realidade para que o

professor seja capaz de determinar o percurso a seguir com cada grupo de alunos em função das competências e das dificuldades dos próprios alunos, não basta que lhe seja dada autonomia para o fazer, é também necessário que lhe seja dada formação para que o saiba fazer criteriosamente.

Tendo em conta o que foi mencionado, torna-se necessário que o docente tome consciência de que, para ensinar gramática, é necessário que os alunos sejam o centro de todo o processo, para que estes tenham mais facilidade em aprender os conceitos.

2.3 Orientações curriculares para o ensino da gramática: evolução diacrónica

O tempo e a atenção dedicados à reflexão sobre a gramática sofreram alterações ao longo de séculos por todo o mundo e Portugal não é exceção. É relevante salientar que a gramática tem por base a língua e esta encontra-se em permanente evolução. Assim, as alterações nas orientações curriculares vão sendo exigidas pelo próprio sistema educativo, uma vez que este se encontra inteiramente relacionado com a língua. Outra aspeto importante prende-se com o facto de a língua portuguesa ser cada vez mais valorizada e, consequentemente, o seu ensino. Como refere Castro (1990: 94), é necessário

[...] assegurar uma resposta satisfatória às novas exigências colocadas ao sistema educativo português; entre tais opções cabe destacar a valorização do ensino da língua portuguesa, materializada, entre outros aspetos, no reforço do estatuto da disciplina de Português [...].

Como é de conhecimento geral, as primeiras gramáticas portuguesas remontam a 1536 (*Gramática da linguagem portuguesa* de Fernão de Oliveira) e a 1540 (*Gramática da língua portuguesa* de João de Barros). Estas gramáticas apresentam elevado valor, uma vez que constituem o primeiro passo para a Língua Portuguesa ser valorizada. Assim, estas publicações pretendem mostrar que a língua é um objeto digno de estudo e que deve ser dignificado, ou seja, refletem a emergência de uma nova consciência linguística. É importante salientar que as mesmas gramáticas tomam como referência a língua latina, primando, no entanto, pelo seu discurso didático.

O processo de valorização da língua portuguesa é caracterizado como sendo longo, dado que apenas se encontra concluído no século XVIII, com o trabalho desenvolvido por

Verney (que considerava que a gramática era o caminho para a cultura, uma vez que seria a base para estudos complexos) no campo pedagógico e mais tarde com o Alvará de 1770 no campo político. Estes dois caminhos levaram a que a gramática assumisse um lugar de centralidade.

Apenas em 1868 é que a disciplina de Língua Portuguesa se designou como *Portuguez*. Ferreira (2012: 9) afirma que, até então, a disciplina era intitulada como “[...] Grammatica Potugueza e Latina (1836) e Grammatica e Língua Portugueza (1860 e 1863)”. Com esta alteração, o ensino da Língua Portuguesa deveria fornecer aos alunos que frequentavam os primeiros cinco anos as competências de ler e de falar corretamente.

Nos finais do século XIX, Pinto (2001: 33) considera que a Língua Portuguesa abraça o estatuto de disciplina principal no plano de estudos, “inicialmente, à imagem do ensino do Latim; isto é, como ensino da gramática”.

Nos Programas do Ensino Primário Geral de 1921, estabelece-se que a partir da 2.^a classe se devem incluir explicitamente alguns conteúdos gramaticais e deve-se colocar a tónica do trabalho nos domínios a exercitar na memorização. No entanto, nos Programas de 1926 e 1936 implementam-se algumas alterações, pois os objetivos do ensino da gramática surgem definidos com uma maior clareza. Pinto (2004: 54) refere que “a análise gramatical e a análise lógica feitas com sobriedade, guiarão constantemente o aluno na inteligência dos trechos”. Por outras palavras, o aluno encontrar-se-á dotado de conhecimentos que lhe permitam corrigir erros que encontre na língua, seja em registo oral ou em registo escrito.

No ano de 1937, verificou-se uma alteração no Ensino Primário, com a criação do documento *Ensino Primário - Proposta de lei*. Assim, entende-se que a Língua Portuguesa engloba a leitura, a redação, o desenho e a caligrafia.

No programa de 1954, os objetivos formulados para a gramática vão além das fronteiras do desenvolvimento linguístico. Para Pinto (2004: 54), estes objetivos são encarados não como “um fim, mas somente um dos meios tendentes à prossecução dos objetivos apontados [...]”, visto que, além de “educar o aluno na inteligência e uso corrente da linguagem” (Pinto 2004: 54), a gramática tem também a função de concorrer para “a recta formação da sua personalidade de homem e de português” (Pinto 2004: 54).

O Programa do Ensino Primário de 1960 altera os conteúdos gramaticais abordados no 4.º ano de escolaridade, aumentando-os. Mais uma vez, este programa apela a que os docentes privilegiem a inteligência do aluno em detrimento da memorização, ou seja, a gramática deverá ser estudada e entendida pelo aluno.

O ano de 1968 constitui uma data muito relevante, pois é a primeira vez que se relativiza o conceito de correção linguística. Como afirma Ferreira (2012: 11), “os Programas do Ensino Primário de 1968 constituem um marco, dado que, pela primeira vez, se relativiza o conceito de correção linguística. Ao multiplicarem-se os objectos de leitura desvinculam-se, igualmente, as práticas de língua aos modelos dos <<bons autores>>”.

Depois de 1975, pode constatar-se a “desvalorização da concepção tradicional e normatizadora do uso da língua, através da definição do objectivo central em torno do desenvolvimento da competência comunicativa” (Pinto 2001: 34).

Nos Programas do Ensino Primário de 1978, define-se de forma clara os objetivos metodológicos transversais de todas as disciplinas. O mesmo ano é ainda marcado pela publicação do Programa do ensino Primário, Preparatório (1.º ano), que elege o desenvolvimento da competência comunicativa como objetivo fundamental do programa de Português.

Os Programas de 1979 são caracterizados pela existência de algumas incompatibilidades concetuais. Por um lado, pretende-se favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e introduzem-se alguns conceitos novos (como é o caso do determinante). Por outro lado, pretende-se que o aluno, em termos gramaticais, tenha um uso mais correto da língua. Assim sendo, Pinto (2004: 55) justifica esta oposição com o facto de a gramática ser constituída por duas disciplinas distintas: na primeira valorizam-se as competências linguísticas presentes nos distintos contextos comunicativos e na segunda valoriza-se a correção da escrita.

Os Programas de Língua Portuguesa de 1980 indicam, como refere Ferreira (2012: 13), que se deve abordar “[...] a língua como objeto de estudo que em muitos aspetos se afasta visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicações de regras de funcionamento memorizadas”. Pelas palavras de Ferreira, rapidamente nos apercebemos de que este programa pretende que os docentes encontrem soluções alternativas ao ensino tradicional, em que o docente é visto como um transmissor de regras gramaticais e os alunos meros executores de exercícios e decoradores das regras transmitidas. O mesmo programa encaminha para a aprendizagem pela descoberta, em que o aluno possui a liberdade para explorar os conteúdos e o docente é apenas um mediador de conhecimentos que posteriormente sintetiza.

No ano de 1991, o documento Organização Curricular e Programas introduz algumas mudanças. De acordo com Ferreira (2012: 13),

Quanto ao 1.º Ciclo, o programa está organizado por domínios e por blocos. Relativamente aos domínios, são indicados ouvir/ falar, ler e escrever. Em relação aos blocos, destacamos o terceiro, o Funcionamento da Língua, análise e reflexão, apenas destinado aos 3.º e 4.º anos. Este bloco deverá ser trabalhado numa perspetiva funcional, de análise e reflexão, sem domínio da metalinguagem, devendo esta apenas ser trabalhada no ciclo posterior. O trabalho do *Funcionamento da Língua* deverá alicerçar-se no objetivo de descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.

A citação apresentada anteriormente leva-nos a entender a nova organização que o Programa de 1991 introduziu. O 1.º Ciclo encontra-se organizado por domínios e, posteriormente, por blocos.

No que se refere aos conteúdos gramaticais, estes apenas se encontram mais presentes a partir do 3.º ano de escolaridade, recebendo a designação de *Funcionamento da Língua*. Este bloco deve permitir ao aluno analisar e refletir sobre os conteúdos gramaticais a partir de situações do quotidiano, descobrindo desta forma aspetos fundamentais da língua. Relembro que estas estratégias já se encontravam expressas no Programa de 1979.

Ferreira (2012: 14) considera fundamental o Currículo Nacional do Ensino Básico de 2001, pois realça que este “[...] veio elencar cinco competências específicas da Língua Portuguesa: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Expressão Escrita e Conhecimento Explícito”. No entanto, este Currículo é criticado por valorizar a componente oral e a escrita, desvalorizando o funcionamento da língua. Este Currículo encontra-se relacionado com o documento intitulado de “A Língua Materna na Educação Básica”, que especifica os desempenhos esperados por parte dos alunos do Ensino Básico e também organiza a disciplina de Língua Portuguesa nas cinco competências expressas anteriormente.

O ano de 2008 é marcado pela elaboração de um novo programa de Português. Neste programa, a reflexão gramatical passou a ocupar um lugar de destaque nas aulas de língua materna, para que os alunos conseguissem superar as suas dificuldades. Esta atitude levou a que se adotasse uma nova terminologia na nomenclatura gramatical presente nos manuais escolares e em gramáticas pedagógicas.

O Programa de Português de 2009 traduziu-se num conjunto de alterações para o Conhecimento Explícito da Língua no Ensino Básico. Em primeiro lugar, o Conhecimento Explícito da Língua surge ao mesmo nível que a Leitura, Escrita,

Expressão Oral e Compreensão do Oral. Assim, implica momentos de trabalho específicos para se focarem conteúdos gramaticais. Em segundo lugar, é atribuído ao Conhecimento Explícito da Língua o estatuto de competência autónoma, ultrapassando assim o carácter instrumental e transversal adquirido anteriormente. Seguidamente, é atribuída à componente em questão o controlo e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e expressão em cada situação comunicativa, levando assim a um cuidado especial com a utilização da língua materna. Em quarto lugar, deve-se ao Conhecimento Explícito da Língua a correção do erro, pois através da capacidade de refletir sobre a língua, as regras sistematizadas e aos processos gramaticais conhecidos pelo aluno, este consegue identificar mais facilmente o erro cometido. Por fim, existe a preocupação de criar contextos em que se mobilizem conhecimentos gramaticais para outras competências. Assim, os alunos percebem que tudo o que aprendem nesta componente é útil para outras áreas do saber e para a sua vida quotidiana.

Atualmente, as Metas Curriculares para o Ensino Básico são as do ano de 2012, ratificadas no ano de 2015. Para a disciplina do Português, estas estabelecem uma separação de quatro domínios, sendo eles: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Importa salientar que estas metas retomam o termo clássico “Gramática” em vez de “Conhecimento Explícito da Língua”, embora não seja dada qualquer justificação para esta alteração. Pretende-se que a aprendizagem da gramática seja realizada em contextos da língua oral e escrita, dado que os conteúdos gramaticais devem estar englobados em atividades inerentes à execução dos objetivos dos restantes domínios. Por outras palavras, é importante que o aluno perceba que a gramática não é um conteúdo que se encontra isolado, mas sim que se interliga com todos os outros conteúdos. Só desta forma é que o aluno poderá utilizar o português padrão corretamente. A este propósito, Xavier (2013: 141) salienta que,

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita.

2.3.1As orientações curriculares atuais para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Devido a ter realizado o meu estágio no 1.º e 2.º Ciclos, importa analisar o que as Metas Curriculares e o Programa estabelecem para ambos.

Para o 1.º ciclo, no que diz respeito ao domínio da Gramática, Buescu *et al.* (2015: 8) estabelece que

[...] o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. [...] Na Gramática, há a considerar os seguintes planos: o da fonologia e sua ligação com o da representação gráfica, em que as crianças se aperceberão das regularidades com que se materializa a realização oral e escrita da língua; o das classes de palavras, com a aquisição do conceito e correspondentes propriedades; o da morfologia, com a apreensão do conceito de palavra e seus constituintes e a seleção de aspetos essenciais da flexão; o da lexicologia, com a perceção da existência de famílias de palavras e das relações semânticas entre palavras; finalmente, o da sintaxe, com a compreensão dos conceitos de sujeito e de predicado, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases. Espera-se ainda, neste Ciclo, que tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.

No que respeita aos conteúdos gramaticais que devem ser aprendidos pelos alunos que frequentam o 1.º ano de escolaridade, apenas tomam conhecimento do nome e do adjetivo qualificativo e do reconhecimento de sinónimos e antónimos. Assim sendo, os alunos estabelecem contacto com a parte da lexicologia e da morfologia.

O 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico é marcado pela continuação do contacto com os sinónimos e antónimos. No entanto, acrescentam-se aos conteúdos a adquirir pelos alunos as seguintes classes de palavras: o nome, o determinante artigo definido e indefinido, o verbo e o adjetivo qualificativo. Confrontando estes dois anos de escolaridade, verificamos que existe um aumento ligeiro nos conteúdos gramaticais que os alunos devem adquirir.

O ano seguinte do 1.º ciclo do Ensino Básico é um ano crucial para os alunos, dado que este é rico em variados conteúdos gramaticais. É neste ano que os alunos apresentam o primeiro contacto com a fonologia e a sintaxe. O mesmo é ainda caracterizado por um alargamento de conteúdos pertencentes às classes de palavras, à morfologia e lexicologia.

O 4.º ano de escolaridade é marcado por uma revisão dos conteúdos gramaticais adquiridos durante todos os anos anteriores. Os alunos aprofundam um pouco cada conteúdo, uma vez que existe espaço para explorar algum pormenor que não tenha sido

abordado. Um exemplo desta situação está presente nas classes de palavras, em que o docente introduz a preposição.

Refletindo sobre a gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos verificar que, desde do 1.º até ao 4.º ano de escolaridade, o número de conteúdos gramaticais vai aumentando de forma gradual. Como seria de esperar, os dois últimos anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico são marcados por um maior grau de dificuldade e maior exigência.

Com a entrada para o 2.º Ciclo, o aluno vê-se confrontado com uma alteração no ensino. Até aqui, o aluno conhecia um professor que lecionava todas as disciplinas (monodocência); agora, para cada disciplina, o aluno vai ter um professor distinto (pluridocência). Também este ciclo é alvo de uma alteração de nomenclatura, dado que a “Gramática” que tínhamos no 1.º Ciclo do Ensino Básico passa a designar-se como “Funcionamento da Língua” e “Conhecimento Explícito da Língua”.

No domínio do Português, os alunos vão ter a oportunidade de concluir e consolidar as aprendizagens essenciais que iniciaram no 1.º Ciclo. Em simultâneo, existe a especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver pelos alunos. Mais especificamente, no que se refere aos conteúdos gramaticais, o 2.º Ciclo é marcado pela atribuição de uma maior importância às classes de palavras, à sintaxe e à morfologia. Tal importância pode ser justificada pelo que se espera dos alunos no fim deste ciclo, pois, como refere Buescu *et al.* (2015: 20),

No final deste Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.

Com a citação apresentada, podemos concluir que o principal objetivo do 2.º Ciclo do Ensino Básico é preparar da melhor forma possível os alunos para o ciclo que se segue. De igual modo, pretende-se que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos anteriormente. Todos estes conhecimentos não são apenas para aplicar na carreira escolar, mas sim diariamente em situações de oralidade, leitura e escrita.

3. Propostas didáticas para a abordagem de conteúdos gramaticais

Nos dias de hoje, existe uma série de atividades didáticas que o docente pode realizar no âmbito da disciplina do Português e podem encontrar-se várias propostas disponíveis, como é o caso, por exemplo, das apresentadas pelo Instituto Camões na sua página da internet.² Assim, existe uma extensa variedade de jogos que os docentes podem adaptar a vários temas, desde que planeados e preparados previamente pelo mesmo.

Em seguida, apresento alguns exemplos de jogos adaptados por mim e realizados a partir das pesquisas que fui realizando.

a) Jogo da Glória

Uma das propostas didáticas apresentadas pelo *site* do Instituto Camões é o jogo da Glória,³ a partir do qual o docente poderá realizar diversas adaptações consoante o objetivo que tiver em mente.

Assim, o jogo da Glória é constituído por um conjunto de questões sobre o conteúdo que o professor queira abordar, podendo-se adaptar a qualquer conteúdo, nomeadamente aos conteúdos gramaticais, tanto no 1.º como no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Previamente planeado pelo docente, este jogo poderá funcionar como uma boa estratégia para a consolidação de conteúdos gramaticais, sendo que os alunos poderão jogar em equipas ou individualmente, desde que distribuídos em pequenos grupos na sala de aula. O vencedor deste jogo será a equipa ou o jogador que atinge em primeiro lugar a última “casa” do tabuleiro.

Material:

- Tabuleiro (composto pelas “casas” que são numeradas. Ao construir o tabuleiro, o docente pode decidir o número de “casas” que constituem o tabuleiro, geralmente um tabuleiro pode ter entre 70 a 100 “casas”)

² <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/atividades-didaticas>.

³ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-gloria.html>.

- Dados

- Cartões (onde se encontram as perguntas correspondentes a cada número presente no tabuleiro)

Regras:

- O professor deve organizar a turma para que todos os alunos tenham a possibilidade de participar na atividade, seja individualmente, num grupo entre 5 a 6 elementos, ou dividir a turma por equipas, no máximo 3.

- Ao efetuar-se o lançamento do dado, o número que sair após esse lançamento corresponde ao número de “casas” que os jogadores devem avançar no tabuleiro. Após a chegada ao número da “casa” indicada pelo dado, o jogador ou a equipa responde à pergunta correspondente a essa “casa”. Se acertar na resposta, o jogador ou a equipa recebe 2 pontos. Caso esta situação não se verifique, o jogador ou a equipa não pontuam.

- O tabuleiro não é apenas constituído por “casas” numeradas. Existem mais dois géneros de “casas”: “casas pintadas de vermelho que obrigam os jogadores a recuarem e “casas” pintadas de verde que obrigam os jogadores a avançarem.

- A equipa ou jogador que chegar à última “casa” do tabuleiro do jogo da Glória em primeiro lugar é o vencedor.

Considero que o jogo da Glória é uma excelente proposta didática para quando o docente quer realizar revisões sobre algum conteúdo ou quando pretende preparar os alunos para a ficha de verificação de conhecimentos. Assim sendo, o docente deve elaborar um conjunto de questões e formar grupos equilibrados para que todos os alunos possam jogar.



Fig. 1- Jogo da Glória.⁴

b) Jogo do Dominó

O jogo do dominó é um jogo que remonta a tempos longínquos e é caracterizado por ser um jogo simples. A origem deste jogo é um pouco indeterminada, pois existem várias teorias sobre o seu surgimento. No entanto, a versão mais aceite pelos estudiosos é a de que surgiu na China e foi inventado por um soldado de nome Hung Ming. Nos dias de hoje, o jogo do dominó é constituído por 28 peças que se encontram numeradas de 0 a 6.

À imagem do que aconteceu no jogo da Glória, o dominó é outra proposta didática que o docente poderá adaptar para abordar diferentes conteúdos, como, por exemplo, os verbos.

Como é tradição, o jogo do dominó tem 4 participantes. Assim sendo, o docente deve preparar o jogo previamente de modo a formar grupos de 4 alunos. Cada jogador receberá 7 peças de dominó e o jogo termina quando um dos jogadores conseguir encaixar todas as peças. É importante referir que as peças só podem ser encaixadas quando o jogador possuir o verbo ou a imagem correspondente ao verbo. No caso de o jogador não possuir uma palavra comum às possibilidades de encaixe, tem de passar a sua vez.

Material:

O material para este jogo é muito simples, mas um pouco trabalhoso para o professor. O jogo do dominó é constituído por 28 peças, como já foi mencionado. No entanto, o docente deve ter especial cuidado ao construí-las, pois as peças têm de possuir

⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-gloria.html>.

a palavra que os alunos consigam associar, por exemplo, associar o verbo “vestir” com a imagem de um menino a vestir-se.

Regras:

- As 28 peças que foram distribuídas pelo docente devem ser baralhadas na mesa. Após estarem baralhadas, cada aluno deverá selecionar as suas 7 peças aleatoriamente.
- O jogador que inicia o jogo é tirado à sorte.
- Os jogadores vão encaixando as peças umas nas outras, apenas podendo encaixar o verbo correspondente à imagem ou vice-versa.
- Quando encaixam a peça que possui ou o verbo ou a imagem de representação do verbo, o jogador terá de construir uma frase em que empregue o referido verbo.
- Após dizer a frase, o jogador tem de indicar o tempo verbal em que se encontra o verbo (Ex: Eu fui para França. O verbo encontra-se no Pretérito Perfeito do Indicativo).
- No caso de errar o tempo verbal, o jogador deverá recolher a sua peça e doar a sua vez de jogo ao jogador seguinte.
- O jogo termina quando um jogador conseguir encaixar as peças todas, ficando sem nenhuma. No entanto, esta possibilidade poderá não ocorrer. Assim, o jogo poderá terminar quando já não existir a possibilidade de encaixe de nenhuma peça. Consequentemente, o vencedor é o jogador que tiver o menor número de peças em sua posse.

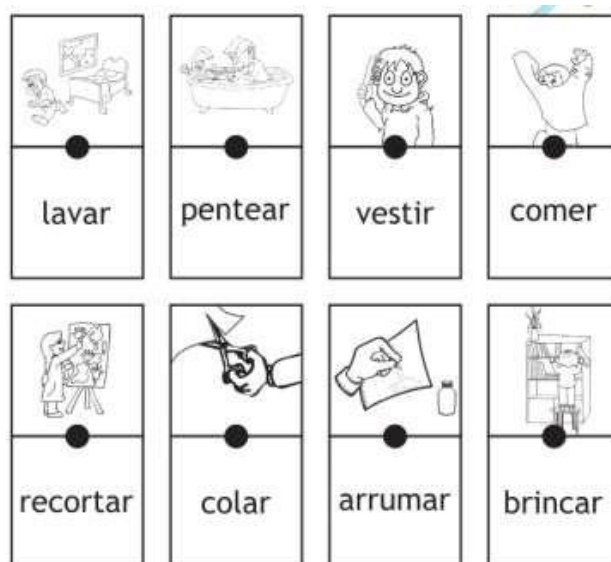


Fig. 2- Dominó dos verbos ⁵

c) Jogo da batata quente

O jogo da batata⁶ quente é muito popular entre os alunos, dado que estes entram em contacto com o mesmo desde o ensino pré-escolar. Ao longo dos anos de escolaridade, o jogo da batata quente vai sofrendo alterações e adaptações, consoante o que o docente deseja que os alunos atinjam.

Para a realização deste jogo, é necessária uma bola (que será a bola quente no decorrer do mesmo). A disposição dos alunos é importante neste jogo. Os mesmos devem estar em círculo, ou posicionados de modo a que se visualizem bem uns aos outros, para poderem passar a bola ao colega escolhido, não tendo de seguir necessariamente uma ordem.

Na presente proposta, o objetivo deste jogo da batata quente é os alunos recordarem as diferentes conjugações verbais. Assim, o docente inicia o jogo dizendo em voz alta uma terminação à sua escolha (-ar, -er e -ir), passando a bola (batata quente) a um aluno escolhido aleatoriamente. O aluno escolhido deve dizer rapidamente dois verbos com a terminação indicada (apenas dispõe de 10 segundos, que são contabilizados em voz alta

⁵ <https://pt.slideshare.net/gavetadefichas/actividade4a>.

⁶ <http://delas.ig.com.br/filhos/brincadeiras/batata-quente/4e3d7dce5cf358183f00000e.html>.

pelos restantes colegas). Após pronunciar os verbos em voz alta, o aluno seleciona um colega e uma terminação ao acaso e repete-se todo o processo.

O docente deve apontar no quadro da sala de aula todos os verbos que os alunos vão pronunciando de forma a não existirem repetições dos mesmos. Após a conclusão do jogo, o docente deverá analisar com a turma a lista de verbos recolhidos ao longo do jogo. Consequentemente, os alunos estarão a ampliar o seu conhecimento dos verbos, pois poderão conhecer verbos que lhes eram desconhecidos até então.

Material:

- Bola

Regras:

- Antes de dar início ao jogo, o docente deve dividir o quadro da sala pelas terminações –ar, -er e –ir em colunas, para que toda a turma consiga ter alcance visual para o registo que se vai efetuar dos verbos.

- O aluno que está com a bola na mão tem apenas 10 segundos para responder.

- Os 10 segundos são contabilizados pelos restantes colegas da turma em voz alta. No caso de o aluno exceder os 10 segundos, deve passar imediatamente a bola ao colega que o questionou, para que este, aleatoriamente, repita o processo com outro colega.

d) Quiz

Outra proposta didática que os docentes poderão utilizar é o quiz. Esta proposta é conhecida por ser um questionário, em que o objetivo é o docente perceber os conhecimentos que os alunos possuem individualmente ou em grupo sobre determinado conteúdo. Esta proposta pode ser uma solução distinta à avaliação diagnóstica tradicional. Assim, o docente poderá questionar os alunos oralmente em vez da tradicional ficha de questões.

O docente deverá utilizar o quiz quando pretende detetar os conhecimentos prévios da turma sobre um determinado assunto ou matéria que irá abordar. Este jogo traduz-se em vantagens quando realizado coletivamente, pois todas as ideias erradas que os alunos possuem podem ser corrigidas e esclarecidas. Para além desta vantagem, em simultâneo o docente encontra-se não apenas a alterar uma mente errada mas várias, pois, normalmente, os conhecimentos prévios dos alunos podem não estar totalmente corretos, necessitando de esclarecimentos.

O quiz também pode ser utilizado para consolidação de conhecimentos, embora não seja o mais adequado para respostas aprofundadas sobre um determinado conteúdo ou assunto, pois este jogo é constituído por perguntas de resposta direta. Esta abordagem também poderá ser aplicada em aulas de revisões, no caso de o docente querer optar por uma solução mais atrativa do que a tradicional ficha de trabalho/ revisão.

Material:

- Computador
- Projetor

Regras:

- O quiz deve ser elaborado antecipadamente pelo docente, integrando todas as questões relevantes e pertinentes relativas ao assunto a tratar na sala de aula.

- O jogo pode ser realizado individualmente, desde que exista equipamento tecnológico adequado para cada aluno (*tablet*, telemóvel ou computador), ou coletivamente.

- O vencedor do jogo é o aluno ou equipa que tiver respondido corretamente a um maior número de questões.

***Parte II- Prática
de Ensino
Supervisionada***

1.Caraterização do Meio: Vila Real

1.1 Origens de Vila Real

Houve em tempos, na província de Trás-os-Montes, uma extensa região dominada *Panoyas* que compreendia na sua área os atuais concelhos de Alijó, Murça, Régua, Santa Marta de Penaguião, Vila Real, uma parte do concelho de Vila Pouca de Aguiar e algumas terras pertencentes já ao distrito de Bragança. Como esta extensa região não possuía uma capital, a escolha recaiu em Constantim, local onde então se realizava uma importante feira. Esta ficava a 6 km a nordeste da atual Vila Real e recebeu o foral em 1206 pelo conde D. Henrique.

As primeiras tentativas para a fundação de Vila Real datam do reinado de D. Sancho II, como se pode verificar através das atas da quarta alçada das inquisições de 1258. No entanto, esta tentativa não foi coroada de êxito, razão pela qual se sucedem vários projetos com o objetivo de instituir Vila Real.

D. Afonso III tentou a sua fundação, outorgando-lhe um foral em Santarém, a 7 de dezembro de 1272, concedendo aos seus habitantes todas as suas rendas e direitos da terra de *Panoyas* e dos seus termos novos e antigos.

No entanto, e como reza a tradição, Vila Real foi fundada por D. Dinis, o Rei Lavrador, que lhe deu forais em 1289 e 1293. Não é de estranhar por isso que o nome de real, dado à vila, tivesse na origem, segundo o que se pensa, o facto de esta ter sido fundada por reis.

O concelho de Vila Real, constituído em finais do século XIII, abrangia toda a terra de Panóias. Porém, grande parte do território de Panóias encontrava-se já, no tempo da fundação de Vila Real, organizado municipalmente, formando “concelhos sobre si” como Abreiro, Murça, Alijó, entre outros, que resistiram às tentativas de dominação por parte de Vila Real.

No entanto, o concelho de Vila Real é consideravelmente muito mais histórico do que a própria cidade, que foi uma idealização do período afonsino. A título de exemplo, basta o nome pré-romano de Panóias para nos levar ao encontro de recordações de um mundo de arqueologia pré-nacional e da história nos inícios da nacionalidade, apesar da perda de documentação de que, infelizmente, sofre esta província transmontana.

No século XVIII, já a cidade de Vila Real era sede de concelho. O nome de Vila Real foi mantido quando esta, a 20 de junho de 1925, foi elevada à categoria de cidade,

durante a vigência do Presidente da República, Dr. Manuel Teixeira Gomes. Na categoria de vila foi das melhores de Portugal.

Do ponto de vista arqueológico, podem considerar-se raras as freguesias do concelho onde não existam vestígios de um passado longínquo, seja através de um muro castrejo, de uma ara do paganismo ou outros vestígios culturais, uma qualquer dólmen ou, por exemplo, um topónimo pré-romano ou pré-nacional.

É importante salientar que Vila Real não tem diretamente nada a ver com a velha e misteriosa Panóias que fica desviada a muitos quilómetros para nascente, dentro da atual freguesia de Vale de Nogueiras, pertencente a este concelho, e que lhe ocupa o extremo Este. Ainda nos dias de hoje, o povo chama Panóias ao lugar da freguesia de Vale de Nogueiras que se notabilizou pelos seus fragões culturais pagãos.⁷

Em termos geográficos, a cidade de Vila Real⁸ pertence à província de Trás-os-Montes e Alto Douro e está situada no distrito de Vila Real. Este distrito delimita a fronteira com Espanha a norte, com o distrito de Viseu a sul, com o distrito de Bragança a leste e, finalmente, a oeste com os distritos do Porto e de Braga.

É considerado o 11.º maior distrito do país, ocupando uma área de 4328 km², sendo a sede do distrito a cidade de Vila Real, que se encontra subdividido em catorze municípios: Alijó, Boticas, Chaves, Mesão Frio, Mondim de Bastos, Montalegre, Murça, Peso da Régua, Ribeira de Pena, Sabrosa, Santa Marta de Penaguião, Valpaços, Vila Pouca de Aguiar e Vila Real.

a) Brasão de Vila Real

Por vicissitudes históricas, o Brasão de Vila Real não pôde, infelizmente, manter até hoje a mesma disposição original que o seu primitivo possuidor lhe dera. O ato infame de um mau patriota fez com que este brasão fosse simplificado, tirando-lhe um pouco da importância histórica que ele possuía.

Consoante uma cópia que está presente na Torre do Tombo, este brasão era composto originalmente por um escudo, em forma de ogiva, tendo o vértice voltado para baixo. No seu interior, em fundo vermelho, sobressai um punho humano vestido de azul e segurando uma espada com lâmina de prata, de punho e copos de ouro. Este escudo

⁷ <http://www.cm-vilareal.pt/index.php/concelho/historia>.

⁸ <http://www.cm-vilareal.pt/index.php/municipio/caraterizacao>.

estava encimado por uma muito simples coroa real, aberta, pois era costume simbolizar a mais alta hierarquia com singeleza.

D. Afonso III deu o primeiro brasão a Vila Real. Este durou desde 1272, época em que Vila Real recebe o primeiro foral, até 1414. Os feitos de glória realizados por D. Pedro de Menezes levaram a que o rei D. João I acrescentasse ao primeiro brasão uma coroa de carvalho com folhagem em verde, inscrevendo no seu interior de fundo branco a palavra ALEEO em letras douradas.

No entanto, com a tradição dos Marqueses de Vila Real, em 1641, e após castigo infamante que receberam no patíbulo, as armas que estavam sob a sua dependência foram transformadas e, do escudo, com a coroa de marquês, apenas ficou a espada com lâmina de prata e punho de ouro em campo vermelho, com a ponta virada para baixo. Este brasão descrito é o que se mantém até aos dias de hoje.



Fig.3 - Brasão atual de Vila Real⁹

b) Património histórico de Vila Real

Vila Real é caracterizada por possuir alguns monumentos que datam de anos longínquos. Entre elas destacam-se: a Igreja de São Domingos (Sé Catedral), Capela de S. Brás, Igreja de S. Dinis, Capela da Misericórdia, Igreja de S. Pedro, Igreja do Senhor

9

https://www.google.pt/search?q=bras%C3%A3o+de+vila+real&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=5CLj90YplmDWnM%253A%252C6iWSOeS5uQEkpM%252C_&usg=AI4_-kTnUTwKH2eK1TA7MI-cdWgrpw9cEg&sa=X&ved=2ahUKEwjgmonQ26nfAhVRzhoKHUrWDhAQ9QEwAnoECAUQBA#imgrc=5CLj90YplmDWnM:

do Calvário, Igreja da Nossa Senhora da Conceição, Palácio de Mateus, Santuário de Panóias, casa onde nasceu Diogo Cão e Torre de Quintela.

A capital transmontana possui cinco museus, sendo eles: Museu de Arqueologia e Numismática de Vila Real, Museu de Geologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Museu Etnográfico de Vila Real, Museu do Som e Imagem e o Museu da Vila Velha.

A população vila-realense pode contar com duas instituições culturais e educativas. Em primeiro lugar, saliente o Teatro Municipal de Vila Real. Este é um edifício inaugurado em 2004 pelo então Primeiro-ministro português Dr. Durão Barroso.

O teatro é constituído pelo grande auditório, com capacidade para 500 lugares, o pequeno auditório com capacidade para 150 lugares, o auditório exterior com capacidade para 700 lugares, a sala de exposições, a sala multiusos, a galeria-bar, o café-concerto, jardins e ainda dois parques de estacionamento. Este teatro faz parte da rede nacional de teatros portuguesa.

Em segundo lugar, é de referir a Biblioteca Municipal de Vila Real - Biblioteca Municipal Dr. Júlio Teixeira, que se encontra integrada no Departamento de Desenvolvimento Económico e Social da Câmara Municipal de Vila Real. A sua dinâmica desenvolve-se no sentido de facilitar o acesso à documentação e informação contida nos mais variados suportes, através de serviços e meios que disponibiliza de forma a corresponder à plena satisfação dos utentes.

Para além destes dois edifícios, Vila Real ainda pode contar com o Conservatório Regional de Música de Vila Real, o Arquivo Municipal, o Arquivo distrital, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, grupos de Escuteiros (Agrupamentos 212,295,708), a Banda de Música de Mateus, a Banda de Música da Portela e a Associação Cultural e Recreativa da Orquestra Ligeira – A Transdouriense.

No que diz respeito a instituições desportivas, Vila Real encontra-se muito bem “equipada”, pois pode contar com o Complexo recreativo de Codessais, o Complexo desportivo do Monte da Forca, o Campo do Calvário, o Pavilhão gimnodesportivo, as Piscinas Municipais, o Sport Clube Vila Real e o Clube de automóveis de Vila Real.

Para segurança da capital de distrito transmontana, os vila-realenses podem contar com o apoio da Guarda Nacional Republicana, Polícia de Segurança Pública, Proteção Civil, Regimento da infantaria N.º13 e duas corporações de Bombeiros Voluntários.

Para momentos de lazer, a população de Vila Real apresenta como solução o Centro comercial *Nosso shopping*.

Em Vila Real, os meios de transporte contribuem para a qualidade de vida da população, isto é, além de efetuarem a ligação a mais regiões tanto dos arredores como longínquas, transportam as pessoas do centro da cidade para os arredores.

c) Património cultural de Vila Real

No que diz respeito ao património cultural, Vila Real encontra-se muito rica. Neste património englobamos todos os pertences de importante interesse cultural e que devam ser devidamente protegidos e valorizados por parte do Estado a que pertencem: “Nos termos da Lei de Bases do Patriotismo Cultural, o património é constituído por todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devam ser objetos de especial proteção e valorização”.¹⁰

O património cultural da cidade de Vila Real distribui-se pelo artesanato, pelas feiras e festividades. O artesanato vilarealense é constituído principalmente pela Olaria Negra de Bisalhães, os Linhos de Agarez e a Latoaria. No âmbito das feiras e festividades, têm lugar diversas atividades que ocorrem ao longo do ano:

- **Festa de S. Brás** - Ocorre nos dias 2 e 3 de fevereiro, na Vila Velha, e tem como tradição os rapazes oferecerem a “gancha” (um rebuçado em forma de gancha) às raparigas, que por sua vez oferecem o “pito” (um bolo recheado de abóbora ou doce de chila) no dia de Santa Luzia.

- **Festa de S. Lázaro** - Ocorre no domingo anterior ao domingo de Ramos (véspera pascal). Esta festividade ocorre num dos bairros mais antigos da cidade, “Os Ferreiros”. O doce tradicional desta festa é o cavacório, que pode ser degustado simples ou com um pouco de vinho do Porto.

- **Procissão do Enterro do Senhor** - Ocorre na Sexta-feira Santa, homenageando Jesus Cristo.

¹⁰ <http://www.culturanorte.pt/pt/areas-de-intervencao/patrimonio-cultural/>.

• **Festa de São Bento** - Ocorre no dia 14 de maio, tendo lugar no Santuário de São Bento. Os peregrinos acreditam que o santo cura as verrugas e cravos, recebendo-os então no seu santuário.

• **Festa de Nossa Senhora da Guadalupe** - Ocorre no segundo domingo de maio na paróquia de Mouçós.

• **Procissão do Calvário** - Tem lugar no 2.º domingo de julho, sendo um dos maiores momentos religiosos de Vila Real e arredores, movendo bastantes crentes para assistir à procissão e alguns acabam mesmo por acompanhá-la para fazerem cumprir as suas promessas. A procissão percorre as principais ruas da cidade transmontana.

• **Festa de Nossa Senhora da Guia** - Realiza-se no segundo domingo de agosto, na paróquia de Abaças.

• **Festa de Nossa Senhora da Almodena** - Realiza-se a 8 de setembro e a festa pode contar com uma procissão religiosa que percorre as principais ruas do Bairro da Almodena e arredores.

• **Festa de Nossa Senhora da Pena** - Ocorre no segundo domingo de setembro, na freguesia de Mouçós. Esta romaria reúne milhares de pessoas e já entrou para o Livro de Recordes do Guinness devido à imensidão dos seus andores, que já atingiram os 23 metros de altura e pesavam toneladas, sendo necessários vários homens para os carregar.

• **Festa de Santa Luzia** - Ocorre a 13 de dezembro e realiza-se em Vila Nova e Carrazeda, estando associada à Festa de São Brás, já referida anteriormente, devido ao doce tradicional o “pito”, uma massa recheada de doce de chila ou de abóbora.

Vila Real tem como especialidades a vitela e o cabrito assado com arroz do forno, as tripas aos molhos, os covilhetes, a carne maronesa, o joelho da porca, enchidos e a bola de carne. A gastronomia vila-realense é rica em doces conventuais, como os "Pitos de Santa Luzia" e as "Ganchas de S. Brás".

d) Figuras ilustres de Vila Real

No que diz respeito a personalidades ilustres, Vila Real é marcada pela presença de várias celebridades. No entanto, destaco três celebridades: Camilo Castelo Branco, Carvalho Araújo e Diogo Cão.

➤ Camilo Castelo Branco

Embora não tenha nascido em Vila Real, Camilo Castelo Branco foi desde muito cedo para Vilarinho da Samardã, pois, órfão de pai e mãe, ficou nesta freguesia aos cuidados de uma tia, auxiliada pelo Padre António de Azevedo. Por esta razão, embora não seja transmontano de nascença, é-o por temperamento e educação, sendo que grande parte das suas obras têm retratadas as paisagens agrestes, ora simples, ora rudes, ora bucólicas, das terras transmontanas. Camilo Castelo Branco morreu em S. Miguel de Ceide (Vila Nova de Famalicão), onde se encontra um museu com pertences seus, na mesma casa onde este se suicidou. O corpo do escritor repousa no cemitério da Lapa (no Porto), embora já tenham sido feitas várias tentativas para o transladar para Lisboa.

O antigo teatro de Vila Real foi palco da representação da primeira peça dramática de Camilo Castelo Branco, intitulada *O Agostinho de Ceuta*.

A cidade de Vila Real quis perpetuar a memória deste grande mestre da literatura e para isso ergueu-lhe um monumento no Jardim da Carreira e deu o seu nome a uma escola secundária (antigo liceu de Vila Real).¹¹



Fig. 4 - Estátua de Camilo Castelo Branco no Jardim da Carreira em Vila Real
Fonte: Própria

¹¹ <https://www.luso-livros.net/biografia/camilo-castelo-branco/>.

➤ **Carvalho Araújo**

José Botelho de Carvalho Araújo nasceu a 18 de maio de 1881, na freguesia de S. Nicolau, no Porto, onde seus pais, José de Carvalho Araújo e D. Margarida Ferreira Botelho de Araújo, que viviam em Vila Real, se tinham deslocado para visitar familiares. Frequentou a Escola Primária e o Liceu de Vila Real, tendo casado a 13 de janeiro de 1906, na Igreja Paroquial de S. Dinis, com a D. Ester Ferreira Alves.

Em 1897/98, fez os Preparatórios na Academia Politécnica do Porto, para ingressar na escola Naval, onde assentou praça, como aspirante de Marinha, em 12 de outubro de 1899.

Da sua carreira militar, salientam-se os postos de Guarda Marinha (1903), 2.º Tenente (1905), 1.º Tenente (1915) e Capitão Tenente (1918) a título póstumo. Como condecorações, obteve a Medalha de Cobre de Filantropia e Caridade (Socorros a Náufragos), a Medalha Militar de Prata Campanhas do Exército Português, tendo na respetiva passadeira a legenda “Sul de Angola 914/915”. A título póstumo, foi ainda condecorado com a Cruz de Guerra de 1.ª Classe, a Medalha Comemorativa das Campanhas do Exército Português no mar 1916/17/18, e com o II Grau da Ordem da Torre Espada. Recebeu ainda diversos louvores.

O seu grande feito que trouxe imensa glória a Vila Real e a todos os seus habitantes ocorreu no dia 14 de outubro de 1918, dia em que o submarino alemão “U-139”, de 1500 toneladas se preparava para atacar o S. Miguel, que navegava do Funchal para Ponta Delgada com 206 passageiros a bordo. O 1.º Tenente Carvalho Araújo tinha sido incumbido de o proteger com o caça-minas “*Augusto Castilho*”, um pequeno barco equipado apenas com duas peças de artilharia de proa. E foi de forma intrépida que este investiu e lutou até morrer contra o submarino. Enquanto isto, o S. Miguel afastava-se dali livre de perigo. Estava cumprida a sua missão, mas a sua valentia e o orgulho militar não lhe permitiram deixar a luta a meio e fugir perante o inimigo, apesar da desvantagem e, por isso, a luta continuou até este sucumbir com os seus companheiros, ficando para sempre sepultados no oceano. O glorioso militar português tinha assim o fim que a si próprio se impôs, “Hei-de morrer como Português”.

Vila Real vibrou intensamente com este feito glorioso e não quis esquecer o seu herói. Assim, através de uma subscrição pública, depressa se angariou os meios necessários para lhe erigir um monumento, ficando desta forma eternizado em pedra e bronze a memória de Carvalho Araújo e do seu feito. Da mesma forma, com o seu nome

ficou a avenida na qual se encontra a sua estátua. Existia também uma Escola do 1.º Ciclo com o nome deste herói, no entanto esta foi encerrada.¹²



Fig. 5 - Estátua de Carvalho Araújo na Avenida com o seu nome em Vila Real¹³

➤ Diogo Cão

Grande navegador do século XV, foi escudeiro e de seguida Cavaleiro da Casa do Infante D. Henrique.

A mando d'el rei D. João II, realizou duas viagens à Costa de África, em 1482 e em 1484, respetivamente. Como seu maior feito, salienta-se a descoberta do estuário do rio Zaire e a sua posterior navegação. Com tudo isto, se iniciaram os contactos com o também descoberto reino do Congo. Das suas viagens, viriam os portugueses a tirar enormes

¹² https://pt.wikipedia.org/wiki/Carvalho_Ara%C3%BAjo.

¹³ https://www.google.pt/search?q=Diogo+c%C3%A3o+em+vila+real&tbm=isch&tbs=rimg:CTwIKCWgcqVeIjjUpZwe-7aLOpm3YtfTd7yTGJw1hp-Wa35iuHCAjsP8kjinF5ook5VtAujGP9ErOzFoEuyxMg9h90ioSCdSlnB77tos6ERcNak3U_1ROKKhIJmbdi19N3vJMRnoLd2xMWTlQqEgkYnDWGn5ZrfhF5bWHpufIgcCoSCWK4cICow_1ySEWFF-FxWmwOkKhIJocXmiiTlW0AR2in7e-sTVmEqEgm6MY_10Ss7MWhEJJ2qt8p0HUCoSCQS7LEyD2H3SEcmKGUfiTv1G&tbo=u&sa=X&ved=2ahUKEwiowoz83KnfAhUCNhoKHZArDoEQ9C96BAGBEBs&biw=1366&bih=577&dpr=1#imgsrc=YrhwgI7D_JJhaM:

ensinamentos que lhes serviriam, por exemplo, para atingir e ultrapassar o Cabo das Tormentas (África do Sul).

Como agradecimento da cidade pelos seus feitos, foi erguido um busto na praça sita à rua com o seu nome. Uma outra homenagem foi feita pela atribuição do seu nome a uma escola básica (escola onde realizei o meu estágio na disciplina do Português).¹⁴



Fig. 6 - Estátua de Diogo Cão em Vila Real ¹⁵

2. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1- Caraterização da instituição escolar e da turma

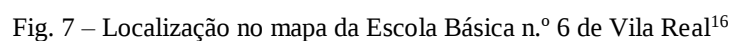
A Escola Básica n.º 6, Flores, situa-se no Bairro das Flores, Timpeira, mais propriamente na Rua das Torres das Flores. Pertence à União de Freguesias de Borbela e Lamas de Ôlo, do concelho de Vila Real e distrito de Vila Real. A Escola Básica n.º 6 faz parte do Agrupamento Diogo Cão.

¹⁴ <http://ensina.rtp.pt/artigo/os-descobrimientos-portugueses-diogo-cao-e-bartolomeu-dias/>.

¹⁵

https://www.google.pt/search?biw=1366&bih=626&tbm=isch&sa=1&ei=cW4IXNL6H6vylwTn94OYA&w&q=estatua+de+diogo+c%C3%A3o+em+vila+real&oq=estatua+de+diogo+c%C3%A3o+em+vila+real&gs_l=img.3...10735.13034..13653...0.0..0.93.969.11.....1....1..gws-wiz-img.1ewtsDGsYzE#imgsrc=PAgoJaBypV4QAM:

A escola EB1 n.º6 de Vila Real pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão. Este agrupamento é composto por um bloco central onde se localizam os Serviços de Administração Escolar, uma escola do 2.º e 3.º Ciclos, vinte e três escolas do 1.º Ciclo de Ensino Básico e vinte e um jardins de infância. Assim, o Agrupamento de Escolas Diogo Cão é composto por um total de 49 edifícios escolares e alberga 2779 alunos.



Em relação ao espaço interior, a Escola Básica n.º 6 de Vila Real está dividida em duas áreas de ensino, o Pré-escolar e o 1.º Ciclo de Ensino Básico. Estes dois espaços estão próximos um do outro, só os separando as casas de banho das raparigas e dos

<https://www.google.com/search?q=escola+n.%C2%BA6+Vila+Real&npsic=0&rflfq=1&rlha=0&rlag=41314753,-7730960,43&tbm=lcl&ved=2ahUKEwiJ2erPuLTfAhWwSBUIHXqUDJQQtgN6BAgFEAQ&tbs=lrf:!3sIAE.lf:1.lf ui:2&rldoc=1>

rapazes. Assim sendo, existe um grupo de Pré-escolar e quatro turmas de 1.º Ciclo de Ensino Básico, uma turma em cada ano.

A instituição está dividida em dois andares. No rés do chão, situa-se a sala do Pré-escolar, a cantina, o polivalente, as casas de banho das raparigas e dos rapazes e duas salas de aula, a sala do 3.º ano e a sala do 4.º ano. No 1.º andar, situa-se a sala do coordenador do estabelecimento, a sala do 1.º ano e a sala do 2.º ano. É importante referir que existem espaços comuns ao Pré-escolar e ao 1.º Ciclo, tais como a cantina, o polivalente e as casas de banho.

b) Caraterização exterior

O espaço exterior divide-se entre a zona do coberto e o parque. O coberto é utilizado nos dias de chuva. No parque, encontra-se o campo de futebol, baloiços, escorrega, casinha, árvores, uma em especial que podem escalar, uma parede de escalada e uma parte com terra. À volta da escola também existe um espaço com terra, onde está colocada a caldeira, bem protegida para as crianças não chegarem, e árvores.

As crianças podem brincar à volta da escola, de forma livre. Podem jogar futebol, correr, saltar, escalar, escorregar, andar de baloiço, libertar a energia e ganhar energia para aprender e adquirir novas aprendizagens.

A referida escola apresenta como horário os seguintes períodos: componente letiva da manhã, das 9 horas às 12 horas; almoço das 12 horas às 14 horas; componente letiva da tarde, das 14 horas às 16 horas; prolongamento (AEC'S) das 16:30 horas às 17:30 horas.

c) Sala de aula

A sala de aula é o local onde os alunos permanecem bastante tempo. Assim, considero que esta deve ser acolhedora e apelativa. A sala na qual realizei o meu trabalho de estágio situa-se no primeiro piso da escola, é muito ampla, podendo ser dividida em dois espaços: a sala de aula e a zona da bancada. É constituída por treze mesas, de dois

lugares cada, para os alunos e uma mesa para a docente cooperante. Esta última serve também de suporte para um computador. Existem ainda vinte e duas cadeiras. Esta parte da sala tem ainda um quadro interativo e o seu respetivo projetor, um quadro branco com canetas e apagador. Existem quatro armários na sala: um para os alunos guardarem os livros, outro onde os alunos têm a sua capa de arquivo dos trabalhos realizados, um armário para a professora guardar o material de cada aluno (como bloco de folhas, tintas, colas, tesouras, entre outros) e, por fim, um armário a que turma chama de “biblioteca”, pois contém alguns livros, jogos e material didático.



Fig. 8 - Disposição da sala de aula e secretária da professora
Fonte: Própria

A segunda parte da sala de aula é a zona de bancada. Esta zona poderá ser vista como não sendo muito útil para a sala de aula e acaba por tirar espaço à mesma. Esta é constituída por duas mesas redondas onde os alunos podem realizar diversas atividades. Ao lado da mesma existe um espaço restrito que é constituído por uma mesa com um computador e por um placar.



Fig. 9 - Zona de bancada e zona restrita
Fonte: Própria

Em relação ao espaço vertical, posso referir que na sala existem alguns materiais realizados pelos alunos. Nas paredes existem quadros de cortiça, onde os alunos afixam materiais realizados por eles.



Fig. 10 - Espaço vertical (quadros de cortiça)
Fonte: Própria



Fig. 11- Espaço vertical (paredes)
Fonte: Própria

d) Turma

A turma onde realizei o meu estágio foi uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino Básico, constituída por doze elementos do sexo feminino e nove elementos do sexo masculino. As idades dos elementos da turma são compreendidas entre os cinco e sete anos. Todos os alunos frequentam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez. É de

salientar que apenas cinco elementos da turma não fizeram parte da turma oriunda do Pré-escolar.

Toda a turma é de nacionalidade portuguesa e os alunos vivem em freguesias próximas ao estabelecimento de ensino referido. Assim sendo, os alunos demoram entre cinco a dez minutos para realizarem o seu percurso casa-escola e escola-casa. Podemos caracterizar os elementos da turma como sendo crianças recetivas às pessoas que as rodeiam, ativas, interessadas, muito comunicativas, pontuais, assíduas, participativas e curiosas. No entanto, é de registar alguma dificuldade de concentração e atenção. São crianças sem grandes problemas no que diz respeito à aprendizagem, evoluindo muito positivamente nesta fase inicial.

No que se refere ao comportamento, posso concluir que não existem casos de mau comportamento, à exceção de alguns casos esporádicos derivados, a meu ver devido, da sua imaturidade. Todos os alunos tendem a respeitar as regras impostas pela docente. É de realçar que é uma turma bastante homogénea, não havendo uma aparente divisão em grupos.

Existe nesta turma um ambiente agradável e um clima muito positivo, o que proporciona uma convivência saudável e um espírito de entreajuda entre os alunos. Estes intervêm no processo de aprendizagem por iniciativa própria. Também o desempenho das tarefas propostas é realizado com grande entusiasmo.

A turma é constituída por um elemento do sexo masculino que apresenta necessidades educativas especiais, sofrendo de autismo. Para este elemento, a escola disponibilizou uma professora do ensino especial que trabalha com o aluno nos períodos de segunda-feira toda a manhã e quartas e sextas-feiras até às 10:30h. No entanto, como esta apenas acompanha o aluno durante cinco horas e meia por semana, existe outra professora de apoio, que acompanha o aluno na ausência da professora do ensino especial. Quando a professora de ensino especial se encontra presente, a professora de apoio auxilia o resto da turma.

Considero que a família é um pilar muito importante para o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Assim sendo, a caracterização que vou descrever sobre a família dos alunos desta turma foi elaborada a partir de dados retirados das fichas bibliográficas de cada aluno, que a professora cooperante me forneceu.

A maioria dos elementos da turma onde estive inserida vive com os seus familiares diretos, ou seja, com os pais e irmão. No entanto, também verifiquei que existem dois

casos de famílias monoparentais: numa existe guarda partilhada entre os progenitores e na outra o falecimento da figura parental (vivendo apenas com a progenitora).

No que se refere às idades dos progenitores dos elementos da turma, posso afirmar que apresentam um leque bastante alargado, dado que apresentam idades entre dos 27 e os 51 anos. Na sua maioria, os progenitores apresentam como habilitações académicas o ensino superior. No entanto, também se verificam alguns casos que apresentam como habilitações académicas o ensino secundário e, em minoria, o 2.º Ciclo de Ensino Básico.

No que respeita ao nível socioeconómico, verifiquei a existência de um nível médio-alto, dado que as profissões dos pais/encarregados de educação que mais se destacam são: professores, polícias, médicos e enfermeiros. Assim, não existem alunos com dificuldades económicas, nem alunos carenciados.

Todos os pais e encarregados de educação se mostram recetivos e colaboram sempre que são solicitados em relação ao percurso escolar dos seus educandos e cooperam com a docente em todas as atividades e projetos realizados na escola e pela escola.

A turma apresenta um horário completo das 9h até às 16h. No entanto, este horário poderá sofrer um alargamento até às 17:30h no caso de os alunos aderirem às AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular). O horário da turma é ainda completado pelo atendimento aos pais/encarregados de educação, que se realizava às quartas-feiras, das 16h até às 16:30h.

EB1 Vila Real n.º 6		Turma - Timp1 - 1º ano				Ano: 2017/2018
Tempos		2.ªfeira	3.ªfeira	4.ª feira	5.ªfeira	6.ªfeira
9:00 - 10:00		Português	Português	Matemática	Português	Português
10:00 - 10:30		Expressões Artísticas				Expressões Artísticas
INTERVALO		Supervisão do Intervalo				
11:00 - 12:00		Matemática	Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Matemática
ALMOÇO	12:00					EMRC
	13:00					
14:00 - 15:00		Atividades Integradoras	Matemática	Atividades Integradoras	Estudo do Meio	Atividades Integradoras
15:00 - 16:00			Expressões Artísticas		Expressões Artísticas	
16:00 - 16:30		Atendimento EE???		Atendimento E.E.	Supervisão das AEC	
16:30 - 17:30				Articulação Curricular		

Fig. 12- Horário da turma
Fonte: Professora cooperante

Esta turma do 1.º ano da escola n.º 6 de Vila Real está inserida no projeto de “Flexibilidade e gestão curricular”. Assim, para o Ministério da Educação, a prática de flexibilidade e gestão curricular visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo o exercício efetivo de autonomia em educação.

Este projeto apresenta como objetivos: promoção de melhores aprendizagens no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, necessidade de garantir viabilidade das orientações curriculares em vigor, aumento de autonomia para as escolas e garantia de gestão curricular pelas escolas.

O projeto anteriormente referido assenta nos seguintes princípios: evolução em quadro de estabilidade (flexibilidade de gestão sem alterações nos programas, podendo existir a adoção de novos materiais), resolução de problemas identificados pela comunidade educativa, gradualismo e avaliação na implementação da autonomia e flexibilidade curricular e foco na organização dos tempos, metodologias e espaços de trabalho.

Com tudo o que já foi referido, facilmente se chega à finalidade deste projeto. Assim, existe um enriquecimento, aprofundamento e consolidação das aprendizagens. No entanto, podemos esmiuçar o que referimos anteriormente:

- Desenvolvimento de projetos com o objetivo específico de recuperação de aprendizagens;
- Valorização das artes, do desporto, do trabalho experimental e das tecnologias de informação e comunicação, bem como a integração;
- Aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;
- Desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual;

- Prática do exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias específicas;
- Dinâmica do trabalho de projeto, centrada no papel dos alunos.

Importa salientar que este projeto inovador funciona através de: reuniões regionais regulares; plataformas de partilha e acompanhamento *on-line*; visitas às escolas para acompanhamento e discussão; reuniões com participação de consultores/formadores; participação em reuniões com restantes diretores; avaliação/monitorização; produção de relatórios; avaliação de eficácia nas aprendizagens dos alunos – dados comparativos e turmas-piloto (como é o caso da turma onde estive inserida).

A última questão que pretendo referir no que diz respeito ao projeto é as possibilidades que o mesmo proporciona. Assim, destaco: a fusão de disciplinas em áreas disciplinares; o trabalho colaborativo e multidisciplinar; o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental; a integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que previamente definidos; a redistribuição da carga horária das disciplinas das matrizes, promovendo tempos de trabalho de projeto interdisciplinar, com partilha de horário entre diferentes disciplinas, a organização do funcionamento das disciplinas e a criação de disciplinas para o desenvolvimento de componentes de currículo local com contributo interdisciplinar.

Ao longo do meu estágio nesta turma, pude observar várias e diversificadas atividades realizadas pelos alunos, nomeadamente: atividades de cooperação entre ciclos, no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, como Dia do Animal de Estimação, com exposição de fotografias, angariação de fundos e recolha de bens alimentares para a Plataforma Pró Animal; Projeto PlayArt, com saída para a escola sede, para aulas de música e com aulas de coadjuvação em música na sala de aula e a Assembleia de turma sobre “O que pensam os alunos da escola”. Para além destas atividades ainda observei a celebração de dias festivos como: Dia do Pijama, Magusto, Halloween, Festa de Natal com participação de toda a comunidade escolar, Festa de Reis e Dia dos namorados. Embora todas estas atividades sejam de máxima importância, saliento, por fim, uma em especial que se realizou com a colaboração da “Escola Segura”. No decorrer de algumas sessões, os alunos recebiam a visita de um agente da autoridade da “Escola Segura” que exibia um filme sobre a segurança das pessoas. No fim de visionarem o filme, os alunos

estabeleciam um pequeno debate sobre o mesmo. Considero que estas atividades foram de máxima importância, pois permitiram aos alunos observarem situações do quotidiano e saberem como atuar nas mesmas (por exemplo, ao atravessar uma passadeira numa rua com muito trânsito).

2.2- Programa e Metas Curriculares para o 1.º ano do Ensino Básico

Os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do ensino Básico encontram a disciplina de Português dividida nos seguintes domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. No que se refere à gramática, Buescu *et al.* (2015: 8) defendem que se pretende “[...] que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita”.

Uma vez que a minha prática de Ensino Supervisionada foi realizada num contexto do 1.º ano de escolaridade, importa expressar as Metas Curriculares para o referido ano no âmbito da gramática. Assim, ao consultarmos o documento, encontramos dois objetivos gerais referentes aos conteúdos gramaticais, sendo eles: “Descobrir regularidades no funcionamento da língua” e “Compreender formas de organização do léxico” (Buescu *et al.* 2015: 47). Dento do primeiro, espera-se que os alunos atinjam dois objetivos específicos: “Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático –o ou –a)” (Buescu *et al.* 2015: 47) e “Formar singulares e plurais de nome e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar –s ao singular), incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns” (Buescu *et al.* 2015: 47) No segundo objetivo geral, deseja-se que o aluno consiga “A partir de atividades, de oralidade, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto” (Buescu *et al.* 2015: 47).

Assim sendo e analisando o que fora apresentado anteriormente, podemos concluir que, durante o 1.º ano, espera-se que o aluno domine dois grandes conteúdos: nome e adjetivo qualificativo: flexão em género e em número (regular) e sinónimos e antónimos (reconhecimento).

2.3- Descrição das atividades

Como foi mencionado anteriormente, a minha prática de ensino supervisionada foi realizada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como podemos comprovar no subponto anterior, verificamos que, para o referido ano de escolaridade, existe um leque reduzido de conteúdos gramaticais.

A minha prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo decorria de segunda a quarta-feira, no horário das 9h até às 16h. Como esta prática foi realizada em grupo de dois elementos, lecionávamos as responsabilizações intercaladas, ou seja, uma semana lecionava uma estagiária e na semana seguinte seria a outra. Após três semanas de observação, comecei a minha prática no dia 21 de novembro de 2017.

Note-se que, devido às características do método de ensino utilizado na turma (método das vinte e oito palavras), os exercícios aplicados tornam-se um pouco repetitivos. Os alunos eram convidados a ordenar sílabas para formar palavras e com essas palavras formarem frases. Em seguida, exploro mais detalhadamente as atividades desenvolvidas.

➤ Responsabilização 2 (21 de novembro de 2017)

O dia da turma começou com a redação do plano de atividades no quadro da sala de aula. Todos os elementos da turma o deviam registar no seu caderno diário. Para o período destinado ao Português, os alunos foram desafiados por mim a ordenar sílabas para formar palavras (Apêndice n.º 1). O conjunto de palavras selecionadas para esta atividade era composto por palavras que os alunos já conheciam e por palavras novas. Com esta seleção, consegui rever algumas palavras que os alunos já dominavam e aumentar o vocabulário dos mesmos. Para tal efeito, utilizei um PowerPoint elaborado por mim que continha esse conjunto de palavras. Neste recurso, cada diapositivo continha uma palavra distinta que se encontrava dividida por sílabas e, por sua vez, essas sílabas encontravam-se desordenadas. Os alunos, após observarem as sílabas, deveriam redigir no caderno diário a ordem correta das sílabas.

Como forma de correção, selecionei aleatoriamente um aluno para redigir a palavra no quadro da sala de aula e para a ler em voz alta para toda a turma. Todos os restantes

elementos da turma deviam confrontar a palavra redigida no quadro com a que tinham escrito no caderno diário.

Após a conclusão deste exercício, entreguei a cada aluno uma ficha de trabalho de resolução individual (Apêndice n.º 2). Nesta ficha, os alunos realizaram a divisão silábica de palavras, ordenaram sílabas para formarem palavras novas e leram e copiaram frases. A correção da mesma foi realizada no quadro da sala de aula por alunos selecionados aleatoriamente.

Considero que as atividades foram bem-sucedidas. Destaco a atividade do PowerPoint como sendo uma atividade mais atrativa e que despertou o espírito de competição entre os alunos, pois todos queriam ser os primeiros a adivinhar a palavra em causa. Considero, de igual modo, que a atividade despertou o interesse de os alunos se dirigirem ao quadro e serem eles a redigir e a ler a palavra, sem quaisquer medos. Assim, entendo que o exercício foi uma mais-valia para os alunos. A tradicional ficha de trabalho também foi importante, pois foi o instrumento de sistematização.

➤ **Responsabilização 3 (9 de janeiro de 2018)**

Como foi mencionado anteriormente, os alunos são abrangidos pelo método das vinte e oito palavras e, nesta minha responsabilização, apliquei diretamente esse método. Para introduzir a nova palavra que se encontra inserida no referido método, questionei os alunos sobre a história infantil da *Carochinha*. Após um diálogo com os mesmos, mostrei uma pequena representação dessa história. Como a palavra que iríamos abordar se encontrava no início da representação, tentei sempre destacá-la ao longo do diálogo. Rapidamente, os alunos se aperceberam de que iríamos abordar a palavra “janela” e coloquei uma janela feita por mim em cartolina no quadro da sala de aula.

Assim sendo, e como orientação da professora cooperante, entreguei a cada aluno uma imagem de uma janela que estes deveriam colar no seu caderno diário e colorir. Posteriormente, entreguei a cada elemento da turma a palavra em questão impressa em papel, para que estes pudessem observar a constituição da palavra e para a copiarem. Em seguida, questionei os alunos sobre a divisão silábica da palavra “janela” e selecionei um aluno aleatoriamente para realizar a divisão no quadro da sala de aula. Após a correção, os alunos receberam novamente a referida palavra escrita num papel, separaram-na por

sílabas e colaram essa divisão silábica no caderno diário junto da imagem ilustrativa e da palavra.

Posteriormente, identifiquei com os alunos as letras que constituíam a palavra “janela”. Consequentemente, os alunos aperceberam-se de que iriam aprender a letra “j”. Assim, redigi a letra nova no quadro da sala de aula, para que os alunos pudessem ver a sua grafia. Depois, marquei no caderno de cada elemento da turma uma linha de “j” maiúsculos e uma linha de “j” minúsculos para eles treinarem a caligrafia. Concluída a tarefa, os alunos redigiram uma linha com a palavra “janela” no caderno diário. Após a caligrafia, entreguei a cada aluno o quadro silábico da palavra “janela”. Estes deviam colá-lo no caderno diário e preenchê-lo. O período destinado ao Português terminou com a leitura de um pequeno texto sobre a palavra “janela”. Cada aluno realizou a leitura de uma linha desse texto.

As atividades descritas nesta responsabilização já eram do conhecimento dos alunos, pois os mesmos já estavam habituados a este processo quando se introduzia uma palavra nova. Assim, não existiu nenhum fator surpresa na atividade e os alunos puderam desenvolver as atividades com a segurança. Considero que o processo se encontra muito bem estruturado pela docente, pois aborda todos os conteúdos que os alunos devem dominar numa palavra (leitura, caligrafia e divisão silábica). Considero que o facto de se realizar uma representação da palavra e o facto de se iniciar a abordagem da mesma com uma história infantil é algo que desperta a atenção dos alunos, associando a palavra àquela representação.

➤ **Responsabilização 4 (23 de janeiro de 2018)**

Para este dia, o período destinado ao Português prendeu-se com a aprendizagem de uma nova palavra e, para tal, apresentei à turma a história de Rosário Alçada Araújo, intitulada *Histórias de um leque mágico*.

Mais uma vez, a turma foi rápida a aperceber-se de que iria aprender uma nova palavra: “leque”. Assim, o processo descrito na responsabilização anterior repetiu-se: entrega da grafia da palavra, divisão silábica, identificação da letra nova (neste caso o “q”), caligrafia da nova letra, redação da palavra “leque” e preenchimento do quadro silábico.

Após este exercício, os alunos retomaram uma atividade já por eles praticada. A professora cooperante, desde o início do processo de ensino aprendizagem, criou com cada aluno uma caixa silábica. Esta caixa continha todas as sílabas aprendidas pelos alunos e pretendia que, com as mesmas, estes criassem palavras novas. Preparei as sílabas em falta e entreguei-as a cada aluno. Em primeiro lugar, os alunos tinham de as separar e colocar junto das outras e apenas posteriormente poderiam formar palavras novas. Enquanto realizavam esta tarefa, fui circulando pela sala de aula para verificar a formação de palavras de cada aluno. Quando verifiquei que cada aluno possuía, no mínimo, uma palavra, pedi aos mesmos que, ordenadamente, lessem a sua palavra. Consoante os alunos iam lendo as suas construções, anotava-as no quadro da sala de aula e a turma registou-as no caderno diário. Com o conjunto de palavras redigidas no quadro, os alunos foram desafiados a construir frases. Assim, cada aluno leu a sua frase e escutou a frase dos colegas.

Embora uma parte da minha responsabilização fosse igual à que descrevi anteriormente, considero que ter introduzido a caixa das sílabas foi muito vantajoso. Com esta atividade, os alunos tiveram espaço e tempo para ordenar palavras, que enriqueceram o seu vocabulário. Foi muito vantajoso ver os alunos a “jogarem” com as sílabas que já conheciam e a descobrirem que sabiam escrever a palavra que antes só pronunciavam. O exercício de redação de frases com as novas palavras foi muito importante, pois os alunos conseguiram utilizar a imaginação para o resolver. Por fim, considero igualmente importante a evolução que a turma teve ao longo destas duas responsabilizações. É muito gratificante acompanhar os alunos no seu processo de aprendizagem e poder explicar qualquer dúvida que apresentem (como o caso nestas atividade de como se redigia uma palavra ou se a frase teria ou não sentido).

2.4- Apreciação crítica do estágio

Considero que o meu estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico correu bem. Sinto-me uma privilegiada por o ter realizado no primeiro ano, pois os alunos encontram-se no início do seu processo de aprendizagem. De igual modo, considero muito vantajosa a utilização do método das vinte e oito palavras, tanto para o docente (uma vez que é uma alternativa ao método tradicional) como para o aluno (pois associam uma representação

à palavra e aprendem “a brincar”). Assim, tive a oportunidade de entender como este método funciona e trabalhar com uma alternativa ao ensino tradicional.

A turma caracterizava-se por ser uma turma de experiência de um novo projeto que a escola abraçou: a interdisciplinaridade. Com esta característica, era obrigatório que no período da tarde de segunda e quarta-feira existisse interdisciplinaridade entre as três áreas. Assim, por vezes, tornava-se complicado interligar todas as áreas, mas ao mesmo tempo era um desafio para a minha imaginação. Aprendi que, para existir interdisciplinaridade, basta explorar algo simples, como uma música, imagem ou apenas dialogar com os alunos.

No que se refere aos conteúdos gramaticais, posso considerar que a experiência não foi tão produtiva quanto esperava, uma vez que a turma se encontrava no início do seu processo de aprendizagem e não lecionei os conteúdos que o programa apontava para tal ano de escolaridade. Em compensação, foi muito vantajoso verificar as aprendizagens realizadas pelos alunos, tanto a nível de escrita como de leitura.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, considero que optei mais pelo ensino tradicional, com a resolução de fichas de trabalho e registo no caderno diário. Talvez pudesse optar por algum jogo, como o quiz das sílabas, em que os alunos individualmente teriam 10 segundos para ordenar as sílabas que formavam uma palavra. Outra solução seria o jogo da batata quente, em que o aluno direcionava a bola para um colega e este teria de formar uma frase com a palavra selecionada pelo aluno que lhe direcionasse a bola.

3. Prática do Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.1- Tipo de organização e a sua organização interna

O meu estágio de Português no 2.º Ciclo foi realizado numa turma de 6.º ano da Escola E.B 2, 3 Diogo Cão. Esta instituição escolar localiza-se no concelho de Vila Real e é sede do Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão (AVEDC), que foi homologado em 26 de Junho de 2003 e resulta da integração da E.B. 2,3 Diogo Cão, e do Agrupamento

Horizontal “Do Alvão às Portas da Bila”. Em Julho de 2007, fundiu-se com o Agrupamento Horizontal D. Dinis, devido à reestruturação nacional de agrupamentos.¹⁷

O AVEDC é o maior da região norte e encontra-se entre os melhores do país, segundo o processo de avaliação externa do Ministério da Educação.

De acordo com o Decreto-Lei 75/2008, os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas Diogo Cão apresentam-se da seguinte forma:

- ✓ **Conselho geral** - Formado por pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, alunos (no caso de adultos e do ensino secundário), autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Ao conselho geral

Cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de catividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de catividades) (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril).

- ✓ **Diretor**- O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento e é eleito pelo conselho geral.

Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico (...) é - lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril: 2).

- ✓ **Conselho pedagógico** – A constituição do conselho pedagógico é determinada pelo agrupamento de escolas e nunca poderá ultrapassar um máximo de 15 elementos.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, artigo 31.º: 15).

¹⁷ <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-56-52>.

- ✓ **Conselho administrativo** – Segundo o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, artigo 36.º, “O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.”

3.2- Caracterização do edifício

A Escola E. B 2, 3 Diogo Cão foi inaugurada em 1972.¹⁸ Esta é constituída por um edifício central, onde se encontra a receção, os serviços administrativos escolares e o ginásio. Dentro deste mesmo edifício, encontram-se também a biblioteca, a reprografia, o bar, o refeitório e a papelaria. Este edifício contém ainda um piso superior onde se encontra a sala dos professores e a sala dos diretores de turma. É no polivalente deste edifício que os trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do plano anual de atividades são expostos a toda a comunidade escolar. Este edifício contém dois cobertos, um central e outro lateral, para que os alunos se possam resguardar do mau tempo. O coberto lateral encontra-se equipado com uma mesa de *ping-pong*.

Na escola existe também um ginnodesportivo coberto para a prática de modalidades desportivas, que se localiza numa zona exterior ao recinto escolar. Estas instalações foram cedidas pelo Instituto Nacional do Desporto, com o reconhecimento do Ministério da Educação.

A escola é também constituída por 4 blocos devidamente numerados e equipados com salas de aula. Estes blocos encontram-se ligados entre si por corredores cobertos. No 2.º bloco, encontra-se em funcionamento um Laboratório de Matemática. No 4.º bloco, existe um Laboratório de Física e Química. A escola possui também um bloco de salas de Educação Musical, que se encontra ligeiramente afastado dos demais, devido à sonoridade produzida pelos instrumentos. Cada bloco de salas de aula encontra-se equipado com casas de banho para ambos os sexos e um espaço dedicado aos agentes de ação educativa.

Os espaços onde as crianças realizam as suas brincadeiras ao ar livre é bastante amplo, alcatroado e devidamente vedado por um gradeamento, de forma a impedir o

¹⁸ <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-56-52>.

acesso dos alunos ao espaço exterior. Este espaço, localizado entre os blocos, possui um campo de futebol, um campo de basquetebol e ainda jardins com diversas plantas, muitas delas plantadas pelos próprios alunos.

Em relação às condições oferecidas pela escola, no que diz respeito aos alunos com debilidades de locomoção, a escola, na nossa opinião, está a fazer um esforço para garantir as condições ideais para essas pessoas. Existem muitas rampas para os alunos que não conseguem subir escadas e as funcionárias da escola estão sempre dispostas a ajudar os alunos com necessidades. Tivemos a oportunidade de observar que, no fim das aulas, as funcionárias vão ajudar essas crianças.

No que diz respeito à localização da escola, na minha opinião, esta encontra-se bem localizada: encontra-se perto das piscinas municipais, possui bons acessos e situa-se muito próxima do Centro de Saúde n.º 1, aspeto que considero muito importante.

A escola, devido aos seus longos anos de utilização, naturalmente já apresenta alguns sinais de envelhecimento, nomeadamente nas coberturas e no sistema de canalização. Também o ginnodesportivo precisa de uma remodelação ao nível da sua estrutura e do equipamento. Estes aspetos referidos são considerados normais para uma escola com sensivelmente quarenta anos de existência. No entanto, consideramos que estas pequenas remodelações são essenciais para garantir a qualidade do ensino dos alunos: Os edifícios escolares constituem um elemento essencial de todos os sistemas de ensino. O seu arranjo e as suas instalações representam uma despesa fundamental nos orçamentos do ensino.

Foi-me possível observar que, em dias de chuva, os espaços em que os alunos se podem resguardar são poucos, pois os dois cobertos, os corredores cobertos entre os blocos e o polivalente são claramente insuficientes para todos os alunos. Em dias chuvosos, os alunos, maioritariamente, optam por se refugiar no polivalente e este fica repleto, impedindo por vezes uma livre circulação. Em dias de sol, os alunos já têm mais espaço para dispersar, pois o espaço exterior aos edifícios é muito amplo.

No que toca às condições de aprendizagem usufruídas pelos alunos, em termos gerais, a escola apresenta boas condições. Apesar de estar lotada, a sua boa organização faz com que os recursos e equipamentos existentes vão respondendo às necessidades.

Em relação à sala dos professores, esta é bastante pequena em relação à quantidade de docentes existentes na escola.

3.3- A sala de aula

É na sala de aula que os alunos passam a maior parte do tempo enquanto estão na escola. Deste facto advém a importância que o espaço sala de aula assume no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Regis de Moraes (2008), a sala de aula não se limita a um espaço físico onde os alunos apenas acatam as informações fornecidas por parte do professor. A sala de aula é muito mais do que isso, esta representa um local onde professor e aluno trocam experiências, ideias e dialogam para conseguir fazer com que haja uma aprendizagem entre professor-aluno e aluno-professor. Estes aspetos são importantes na medida que preparam o aluno para a vida.

Em relação à iluminação natural da sala, esta era ótima, pois as partes laterais da mesma eram constituídas por janelas de grandes dimensões, o que proporcionava uma excelente iluminação. Relativamente à iluminação artificial existente na sala, consideramos que esta era suficiente.

Quanto ao material didático de apoio à leção dos tópicos a abordar, não se encontravam disponíveis na sala de aula. Estes tinham de ser pedidos aos agentes de ação educativa e, no final da aula, devolvidos.

A entrada do professor e dos alunos na sala de aula não se efetuava pela mesma porta. O professor era o primeiro a entrar na sala de aula e, posteriormente, abria uma outra porta por onde entravam os alunos. A saída processava-se de forma similar.

3.4- Outros espaços de aprendizagem

Numa escola, os espaços de aprendizagem não se restringem apenas ao espaço sala de aula. De facto,

A atividade de ensino-aprendizagem deve ser participativa e exige novos espaços de aprendizagem, adequados a essas atividades. Inúmeros estudos têm sido efetuados e instituições de prestígio como MIT, Stanford, Dartmouth e muitas outras, desenvolveram novos espaços de aprendizagem que levam em conta alguns princípios básicos: As atividades de aprendizagem ocorrem em maior proporção fora da sala de aula (Wolyniec 2009: 2).

Considero que a biblioteca é um espaço que deve ser utilizado de forma rotineira quando os alunos não têm aulas. A biblioteca da Escola E.B 2, 3 Diogo Cão encontra-se

disponível para os alunos todos os dias da semana, das 8.30h às 18.00h. Neste espaço, os alunos têm a possibilidade de ler livros, ver filmes, estudar, utilizar os computadores disponíveis, entre outras atividades, sempre devidamente auxiliados. O facto de a biblioteca estar equipada tecnologicamente constitui um aspeto muito importante para que esta seja frequentada pelos alunos de livre e espontânea vontade, pois, segundo Wolynech (2009), o ambiente tecnológico é cada vez mais um ambiente estratégico de atração de alunos. A biblioteca funcionava também como um apoio para a realização de diversos projetos em várias áreas curriculares disciplinares. No que diz respeito a livros disponíveis para consulta como a nível tecnológico, considero que esta biblioteca se encontra bem equipada. No entanto, considero que este espaço é pequeno, por exemplo, quando ocupado com os docentes a prestarem apoio educativo, sobram pouquíssimas cadeiras para os restantes alunos se sentarem.

A escola possui também salas com características diferentes das demais. Estas estão equipadas com material didático e informático para colmatar as dificuldades dos alunos com NEE ou portadores de algum tipo de deficiência. Existem também salas específicas para o ensino de Educação Visual e Tecnológica distribuídas pelos quatro blocos e salas específicas para o ensino de Educação Musical. Estas salas encontram-se satisfatoriamente equipadas quanto aos materiais necessários a cada uma das áreas.

No espaço exterior aos blocos onde os alunos passavam os intervalos escolares, encontram-se delimitados no chão campos de jogos para a prática de atividade física.

É no polivalente do edifício principal que os alunos se encontram para socializar e lanchar. Neste espaço, encontram-se expostos trabalhos realizados pelos alunos de acordo com o plano anual de atividades.

3.5- Caracterização da turma

Fazer a caracterização das turmas é fundamental para compreender as características individuais que o aluno apresenta. O professor, ao conhecer essas características individuais, pode influenciar a sua ação e a ação do próprio grupo.

Na escola EB 2,3 Diogo Cão, a turma de 6.º ano em que decorreu o nosso estágio era constituída por 20 alunos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os alunos da turma alvo têm as idades compreendidas entre 11 e 12 anos.

Deste conjunto de alunos, dois elementos apresentavam necessidades educativas especiais (NEE). O aluno do sexo masculino tinha adaptações curriculares específicas, permanecendo em todas as aulas como elemento da turma. O outro caso, uma aluna do sexo feminino apenas presenciava quarenta e cinco minutos de aula naquela turma, encontrando-se a frequentar aulas específicas.

3.6- Processo de avaliação realizado pela professora cooperante

“As relações professor aluno têm alta influência no sucesso dos alunos. Melhorar as relações professor aluno implica melhorar os resultados da aprendizagem” (Lopes e Silva 2011: 63).

No que toca à relação do professor-aluno, verifiquei que a docente responsável pela turma tinha uma relação próxima com os seus alunos, uma relação de carinho, motivação e, acima de tudo, de respeito.

Em determinados momentos da aula, em que a participação dos alunos era solicitada, a professora cooperante elogiava a participação oportuna, clara e coerente. Quando a participação, por parte dos alunos, não correspondia de forma absoluta à natureza da pergunta, a professora cooperante conseguia aproveitar aspetos da resposta, para que o aluno não se sentisse desmotivado e muito menos sentisse que a sua intervenção fora inútil. Os alunos veem nos professores pessoas sábias e nós temos de demonstrar que sabemos o que ensinamos. No que toca à relação aluno-aluno, existiam momentos de competição saudável entre os alunos.

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é um instrumento regulador das aprendizagens e orienta o percurso escolar de cada aluno. A avaliação é de responsabilidade do conselho de docentes, do conselho de turma, da administração educativa, envolvendo os alunos na sua autoavaliação.

A avaliação diagnóstica visa verificar os conhecimentos prévios dos alunos. A partir desta avaliação o professor pode adotar estratégias de ensino de modo a facilitar as aprendizagens dos alunos.

Quanto à avaliação formativa, Lopes e Silva (2011: 1) estabelecem que

[...] é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem.

A avaliação sumativa visa classificar o aluno através de dados recolhidos a fim de fornecer feedback avaliativo. Esta avaliação é feita através da realização de fichas de avaliação.

É importante referir que a avaliação sumativa é classificada através da seguinte forma: não satisfaz, satisfaz, bom, muito bom e excelente.

A professora cooperante realizou os três tipos de avaliação mencionados. Na avaliação diagnóstica, a docente questionava os alunos com o propósito de direcionar determinados conteúdos, tendo em conta o conhecimento prévio dos mesmos. Quanto à avaliação formativa era feita pela docente através da realização de fichas de trabalho, trabalhos de casa e questionários. Por fim, a avaliação sumativa, como referido anteriormente, foi posta em prática pela docente através da realização de fichas de avaliação.

3.7- Programa e Metas Curriculares para o 6.º ano do Ensino Básico

É de conhecimento geral que o 2.º Ciclo do Ensino Básico se caracteriza pela consolidação do que os alunos abordaram no ciclo anterior. Como tal, Buescu *et al.* (2015: 19) afirmam que,

Este Ciclo é, assim, o da conclusão e consolidação das aprendizagens essenciais iniciadas no 1.º Ciclo e simultaneamente o da abertura à especificação de conceitos a dominar e de aptidões a desenvolver. Por este conjunto de razões, nos domínios constitutivos da disciplina de Português, verifica-se o equilíbrio entre a estabilização e a consolidação do aprendido e o aprofundamento e o alargamento inerentes à nova etapa de ensino.

No que diz respeito ao domínio da gramática, para além da referida consolidação, espera-se que os alunos adquiram conhecimentos novos. Consultando o *Programa e Metas Curriculares*, Buescu *et al.* (2015: 73) estabelecem que existem três objetivos gerais, sendo eles: “Explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia”, “Conhecer classes de palavras” e “Analisar e estruturar unidades sintáticas”.

O primeiro objetivo geral é constituído por três objetivos específicos. Estes objetivos específicos encontram-se relacionados com os processos de formação de palavras: derivação e composição. Assim, segundo Buescu *et al.* (2015: 73) os alunos

devem, em primeiro lugar, distinguir palavra de radical e, posteriormente, distinguir os processos de formação de palavras (derivação de composição). O terceiro e último objetivo específico prende-se com a identificação e o uso de modos e tempos verbais. Assim sendo, Buescu *et al.* (2015: 73) subdividem este objetivo em dois subpontos. Por um lado, os alunos devem utilizar e identificar as formas finitas, ou seja, os tempos verbais do condicional e do conjuntivo. Por outro lado, os alunos também devem identificar e utilizar as formas não finitas (infinitivo e gerúndio).

No segundo objetivo geral, estabelece-se que os alunos devem “Conhecer classes de palavras” (Buescu *et al.* 2015:73). Este objetivo geral é constituído apenas por um objetivo específico que contém quatro subpontos. Neste objetivo específico, os alunos devem classificar as palavras segundo as classes a que pertencem, identificando: verbo principal (intransitivo e transitivo), verbo auxiliar, verbo copulativo, determinante interrogativo, pronome indefinido e interjeição (Buescu *et al.* 2015:73).

Como último objetivo geral, Buescu *et al.* (2015: 73) estabelecem que os alunos devem “Analisar e estruturar unidades sintáticas”. Este é o objetivo que contém o maior número de objetivos específicos, devendo o aluno identificar algumas funções sintáticas (predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador), utilizar os pronomes correspondentes na substituição do complemento direto e indireto, realizar as devidas alterações quando modifica frases ativas em frases passivas e vice-versa, realizar as alterações necessárias quando transforma o discurso direto em discurso indireto e vice-versa e, por fim, reconhecer frase simples e frase complexa.

Analisando todas as metas apresentadas para o 6.º ano de escolaridade, apercebemo-nos de que, no domínio gramatical, este é um ano trabalhoso. O programa dirige uma especial atenção às classes de palavras, à morfologia e à sintaxe. Assim sendo, Buescu *et al.* (2015: 20) consideram o seguinte:

Aprofunda-se, assim, o estudo das classes de palavras, com a retoma, a consolidação e o alargamento em relação às aprendidas no Ciclo anterior; incide-se de uma forma significativa no estudo da morfologia, não apenas no que aos constituintes da palavra e processos morfológicos de formação de palavras diz respeito, mas, sobretudo, nos paradigmas flexionais, cuja cabal compreensão contribui para um uso seguro e adequado da língua; e faz-se uma entrada plena na sintaxe, com o estudo da frase simples e correspondentes funções sintáticas dos seus principais termos.

3.8- Descrição das atividades

Segundo Afonso e Agostinho (2007), existem atividades realizadas pelo Homem que são planificadas antecipadamente. É através desta planificação que se determina o que realizar, o tempo necessário e os materiais indispensáveis para o seu desenvolvimento. Assim, no dia a dia, o docente também tem de planificar as atividades que desenvolve com os alunos. Arends (1995: 44) considera que “[...] uma boa planificação educativa caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados [...], ações e estratégias de ensino concebidas para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar”.

Através da citação apresentada anteriormente, podemos concluir que a planificação tenta responder às questões: o quê? como? para quê? quando? Assim sendo, cabe ao docente planificar e estruturar, não apenas o seu ano letivo, mas todas as suas aulas de forma diária. Em todas as planificações, tentei desenvolver materiais didáticos para os alunos, pois considero importante a ideia defendida por Silva *et al.* (1997: 76) de que “a diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos constitui um estímulo para a aprendizagem [...]”.

Ao longo da realização do meu estágio, tentei incorporar em todas as aulas que lecionei um conteúdo gramatical ou a revisão do mesmo.

➤ Responsabilização n.º 1 (7 de maio de 2018)

Na minha primeira responsabilização, dei continuidade ao estudo do texto dramático. Para iniciar a aula, redigi o sumário no quadro. Num primeiro momento, solicitei aos alunos para abrirem o manual adotado na página 160. Seguidamente, requeri aos alunos que identificassem no texto “Gulliver em Portugal” o título, a obra de onde foi retirado o excerto, o ano, a editora e a autora do texto. Terminada a identificação dos aspetos solicitados, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho (Apêndice n.º 3) que continha uma breve biografia de Luísa Ducla Soares, autora do excerto em estudo. Na ficha de trabalho, os alunos puderam identificar o nome completo, a data e o local de nascimento da autora, a licenciatura, os prémios ganhos e as principais obras publicadas. No meu entender, a realização desta ficha apresentou uma especial importância, pois os alunos puderam adquirir outros conhecimentos sobre a autora do

texto. Assim, a atividade surtiu o efeito desejado, porque os alunos evidenciaram aprendizagem.

Após a correção da biografia de Luísa Ducla Soares, partimos para a exploração do excerto “Gulliver em Portugal”. Em primeiro lugar, lemos uma pequena nota introdutória presente no manual adotado para contextualizar o excerto que leríamos posteriormente. Para tal leitura e tratando-se de um texto dramático, distribuí as cinco personagens presentes no mesmo (Gulliver, Maria, Manuel, crianças e D. Pedro) por cinco alunos da turma. Assim, obtive uma leitura dialogada, que considero muito mais atraente para os alunos, uma vez que cada personagem apresenta uma voz distinta das demais. A leitura dialogada requer mais atenção por parte dos alunos que intervêm na mesma, pois cada um tem de estar com atenção ao momento da sua leitura.

Terminada a leitura dialogada, pedi a um aluno que explicasse o excerto por palavras suas. Com este reconto, consegui abordar alguns aspetos presentes no texto que reencaminhavam para a disciplina de História e Geografia de Portugal, dado que o presente excerto focava alguns aspetos da época dos descobrimentos. Por isso, considero que foi uma mais-valia, pois ao mesmo tempo que exploravam o excerto apresentado, os alunos poderiam relembrar conhecimentos já adquiridos na disciplina de História.

Após a exploração oral do texto, os alunos realizaram as perguntas de interpretação, através das quais puderam verificar os seus conhecimentos sobre as indicações cénicas e os atores. Como forma de correção, utilizei a via oral e, na última questão de interpretação, redigi uma resposta conjunta com a turma, para que estes pudessem registá-la no caderno diário.

A segunda parte da aula foi destinada a relembrar um conteúdo gramatical: frase simples e frase complexa. Para abordar este conteúdo, retirei do texto em estudo “Gulliver em Portugal” uma frase complexa (“Apetrechei um barco e fiz-me novamente ao mar”). Em primeiro lugar, pedi a um elemento da turma que me identificasse os verbos presentes na frase (verbos: apetrechar e fazer).

Posteriormente aos alunos terem identificado os verbos, encaminhei-os para entenderem a ideia de que uma frase complexa é composta pelo menos por duas orações. Assim, identifiquei as duas orações que compõem o exemplo retirado do texto (1.^a oração: Apetrechei um barco. 2.^a oração: Fiz-me novamente ao mar.) Em seguida, questionei a utilidade do elemento de ligação presente no exemplo (“e”). A maior parte dos elementos da turma rapidamente concluiu que essa conjunção servia para ligar as duas orações, daí possuir a designação de elemento de ligação. Seguindo a mesma ideia, questionei a turma

se conheciam mais algum elemento de ligação. Obtive variadas respostas, como o “mas”, “porque”, “quando”, “ou”, “logo”, “antes que”, entre outros exemplos.

Seguidamente, pedi a um elemento da turma para tornar a frase complexa em duas frases simples no quadro (Apetrechei um barco. Fiz-me novamente ao mar).

A aula terminou com a resolução de uma ficha de trabalho sobre a frase simples e a frase complexa (Apêndice n.º4) como forma de consolidar os conhecimentos. A mesma ficha de trabalho continha um exercício de palavras cruzadas sobre as características do texto dramático. Os alunos tiveram de realizar este exercício como trabalho de casa. A aula seguinte iniciar-se-ia pela correção deste exercício.

➤ **Responsabilização n.º 2 (9 de maio de 2018)**

A minha segunda responsabilização começou pela redação do sumário no quadro da sala de aula. Seguidamente, realizei em conjunto com a turma a correção do trabalho de casa (Apêndice n.º 5).

Terminada a correção, solicitei aos alunos que abrissem o manual na página 164 e que analisassem a mancha gráfica do poema que iríamos explorar. Rapidamente, se aperceberam de que a mancha gráfica do presente texto dramático era distinta dos textos até então explorados. Assim, os alunos concluíram que um texto dramático pode estar redigido em prosa ou em verso (exemplo do texto a explorar nesta aula). Antes de partimos para a exploração do texto e à imagem do que aconteceu na aula anterior, pedi aos alunos para identificarem o título, o autor, a obra, a data de publicação e a editora.

Como a mancha gráfica era diferente do que a turma estava habituada, optei por, em primeiro lugar, ouvirmos (através da escola virtual) uma leitura do texto e, posteriormente, serem os alunos a realizarem a mesma. Após a audição, distribui as duas personagens que intervêm no texto (rei e médico) e o narrador por três elementos da turma que foram selecionados aleatoriamente. Para que a leitura fosse algo diferente, levei para a aula dois elementos decorativos das personagens: uma coroa para o rei e uma bata branca para o médico. Assim, com estes pequenos elementos considero que os alunos se encontravam mais motivados e existiu uma pequena competição para ver quem ficaria com os papéis para poderem utilizar a coroa ou a bata.

Após a leitura dialogada, explorei com os alunos o texto que tinha sido lido, focando-me no aspeto presente no texto de que o médico possuía capacidades que não eram próprias de um médico, mas sim de um vidente. Seguidamente, os alunos realizaram, individualmente, as questões de interpretação do poema e, quando todos terminaram, corrigimos oralmente as mesmas.

A aula prosseguiu com um exercício de audição da continuação do texto. Numa primeira etapa, os alunos ouviram o relato e em seguida responderam a questões do manual. A correção destas perguntas foi realizada em forma de diálogo com os elementos da turma e, para as questões que exigiam uma resposta mais elaborada, redigi uma resposta coletiva. Considero que redigir uma resposta coletiva é muito benéfico e motivador para os alunos, pois todos contribuem para a resposta.

Como forma de introdução de um conteúdo gramatical novo, redigi uma frase retirada do texto e solicitei os alunos que me identificassem as funções sintáticas presentes na mesma. Os alunos identificaram o pedido e, através do verbo presente na frase (“*continua*”), fiz a revisão relativa aos verbos copulativos. Utilizando este conhecimento, introduzi uma nova função sintática: predicativo do sujeito. Através do diálogo, os alunos aperceberam-se de que existem verbos que especificam algo sobre o sujeito e que, quando isso acontece, temos uma nova função sintática. Para os alunos apreenderem melhor esses “verbos especiais”, realizei um cartão para cada um deles e afixei-os no quadro consoante os alunos os referiam. A aula terminou com a realização de uma ficha de trabalho (Apêndice n.º5) sobre os verbos copulativos e o predicativo do sujeito.



Fig.13 – Cartões com os verbos para a função sintática de Predicativo do Sujeito.
Fonte: Própria

Considero que esta aula foi diferente, pois realizei a leitura dialogada com simples elementos caracterizadores das personagens que intervieram no texto. Com este simples facto, os alunos ficaram muito mais motivados para a leitura e compreensão do texto. Outro aspeto que considero positivo foi ter destacado os verbos que pedem predicativo do sujeito num cartão. Assim, os alunos podem-se lembrar dos verbos que estavam presentes na cartolina e identificarem-nos como verbos que pedem predicativo do sujeito. Julgo que a utilização da ficha de trabalho foi uma boa solução para os alunos consolidarem a matéria aprendida e para mais tarde estudarem pela mesma para a ficha de verificação de conhecimentos. Considero que os objetivos estabelecidos para esta aula cumpriram-se.

➤ **Responsabilização n.º 3 (14 de maio de 2018)**

A minha terceira responsabilização foi marcada pela observação da realização da ficha de verificação de conhecimentos. A ficha de avaliação era constituída por quatro grupos, sendo que os dois primeiros grupos correspondiam à leitura e interpretação de texto. O primeiro grupo continha um excerto de uma entrevista a Tomás Alves, seis perguntas de interpretação de escolha múltipla e uma última questão de resposta aberta. O grupo que se seguia apresentava um excerto do texto dramático que os alunos analisaram durante algumas aulas, *Os Piratas*. À imagem do grupo anterior, as perguntas de interpretação deste grupo eram de escolha múltipla e de resposta aberta. O grupo para verificar os conhecimentos gramaticais dos alunos exibia os conteúdos das funções sintáticas, discurso direto, frase simples e complexa e tempos e modos verbais. O quarto e último grupo desafiava os alunos a redigirem um texto de opinião.

➤ **Responsabilização n.º 4 (16 de maio de 2018)**

Como proposta da professora cooperante, a minha quarta responsabilização foi marcada pela entrega e correção da ficha de verificação de conhecimentos. Assim, após a redação do sumário no quadro, entreguei aos alunos a sua respetiva ficha de avaliação.

A correção da ficha de verificação de conhecimentos foi realizada por escrito. As respostas eram dadas pelos elementos da turma e nomeava-se um aluno para vir registar a resposta ao quadro. Todos os alunos deviam passar a correção da ficha de avaliação para o caderno diário, independentemente de terem a resposta correta na ficha de avaliação. Ao longo da correção, tive a preocupação de esclarecer todas as dúvidas que poderiam surgir por parte dos alunos.

O último grupo da ficha de verificação de conhecimentos foi uma exceção à correção. Sendo este o grupo de redação de um texto de opinião, a forma de correção utilizada foi a leitura voluntária do texto por parte dos alunos. Assim, os alunos interessados deveriam solicitar a palavra e, independentemente da cotação que tiveram no seu texto, expunham o texto à turma.

Se por um lado esta responsabilização me causou um pouco de receio, por ser diferente das restantes responsabilizações, considero que se transformou numa experiência muito positiva.

➤ **Responsabilização n.º 5 (21 de maio de 2018)**

Após a redação do sumário no quadro da sala de aula, estabeleci um diálogo com a turma sobre o texto poético. No decorrer deste diálogo, pude-me aperceber dos pré-requisitos que os alunos possuíam sobre este tipo de texto: conheciam a noção de verso, estrofe, quadra, rima e sílaba métrica.

Terminado o levantamento dos pré-requisitos, os alunos ouviram a gravação da leitura do poema “A Bela infanta” e rapidamente constataram que grande parte do poema era em diálogo. Como consequência, quando foi a vez de os alunos realizarem a leitura do poema, selecionei três elementos da turma para desempenharem o papel das

personagens (narrador, infanta e capitão). Concluída a leitura do poema, explorei com os alunos o mesmo, realçando o significado de algumas palavras em que a turma apresentava dúvidas e a exploração de palavras que caíram em desuso na nossa língua.

Seguidamente, os alunos realizaram as perguntas de interpretação do poema, através das quais puderam consolidar conhecimentos relativos às personagens e à interpretação de alguns aspetos presentes no poema. Para concluir as mesmas, os alunos compararam o poema em análise com o poema que trabalharam na aula anterior, “A nau Catrineta”.

Como forma de conclusão desta parte da aula, utilizei uma animação multimédia presente na Escola Virtual, em que os alunos puderam observar o poema “A Bela infanta” representado em pequenas partes, sendo cada parte concluída com algumas perguntas de escolha múltipla.

A segunda parte da aula foi marcada pelo relembrar do conteúdo gramatical. Assim, os alunos aprofundaram os seus conhecimentos sobre a formação de palavras: derivação. Partindo de exemplos de palavras (feliz, felizmente, infeliz e infelizmente), identificaram com alguma facilidade o processo de formação de palavras. Para os alunos registarem este conteúdo gramatical no caderno, realizei no quadro um simples esquema (Apêndice n.º 6), que continha uma pequena explicação dos três processos de formação de palavras (prefixação, sufixação e prefixação e sufixação). Como forma de consolidação, realizei com os alunos os exercícios presentes no manual adotado.

➤ **Responsabilização n.º 6 (23 de maio de 2018)**

Nesta aula, em primeiro lugar abordei o conteúdo gramatical exposto na aula anterior, seguindo-se questões para desenvolvimento da oralidade e, finalmente, a escrita.

Assim, a aula iniciou-se com a resolução e correção de exercícios gramaticais presentes no caderno de atividades. Nestes exercícios, os alunos puderam, mais uma vez, consolidar os seus conhecimentos sobre a formação de palavras: derivação.

Terminada a correção dos exercícios de gramática, os alunos escutaram e visionaram dois depoimentos dos escritores Alice Vieira e António Manuel Pina sobre as palavras. O objetivo do exercício era resumir o depoimento de cada escritor numa frase.

A correção deste exercício foi realizada, primeiramente, oralmente e, em seguida, redigi com a turma uma resposta coletiva.

Após os exercícios de oralidade, os alunos foram convidados a analisar a página 181 do manual adotado. Esta página continha poemas visuais que os alunos interpretaram e analisaram sem grandes dúvidas. Concluída a análise dos poemas visuais, os alunos responderam oralmente as questões sobre os mesmos.

O final da aula foi marcado por um momento de escrita. Cada aluno foi desafiado a escrever um poema visual de tema livre, que apresentariam na aula seguinte.

Realço que foi muito gratificante a abordagem dos poemas visuais, pois era uma temática que não me recordo de ter abordado enquanto aluna. Considero de igual modo que a parte final da aula foi apelativa para os alunos, pois puderam selecionar um tema à sua escolha e redigir um poema de forma diferente da que estão habituados.

➤ **Responsabilização n.º 8 (30 de maio de 2018)**

A responsabilização n.º 7 terminou com a leitura da obra *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre. Assim, para a minha última responsabilização, decidi que os alunos deveriam trabalhar em grupo. Antecipadamente, dividi a obra em estudo em quatro partes e, com a ajuda da professora cooperante, tentámos criar grupos de trabalho equilibrados.

Em primeiro lugar, e através do diálogo, os alunos recontaram a obra lida anteriormente. Seguidamente, dividi a turma pelos quatro grupos de trabalho definidos. Cada grupo de trabalho foi desafiado a responder a algumas questões (Apêndices 7, 8, 9 e 10) sobre uma parte delimitada da obra. As questões presentes nos guiões eram dos mais variados géneros, pois existiam questões de resposta direta, de resposta aberta, de escolha múltipla e para completar quadros resumo.

Cada grupo teve meia hora para responder às questões propostas. Dentro de cada grupo foi eleito um porta-voz que viria apresentar o seu guião e a proposta de correção à turma. Enquanto trabalhavam e para reduzir o barulho, entreguei a cada grupo dois cartões: um amarelo e outro verde. O cartão amarelo era para ser exibido caso o grupo apresentasse alguma dúvida na interpretação da questão ou mesmo na sua proposta de resolução; o cartão verde era para ser exibido quando o grupo tivesse terminado a resolução do guião.

Terminado o tempo proposto para a resolução do guião, começámos a correção dos mesmos. Para todos terem acesso às questões e poderem anotar a resposta coletiva que se registou no quadro, forneci a cada aluno um guião de cada grupo. No entanto, só conseguimos explorar dois guiões de leitura, pois, em cada grupo, o porta-voz lia a questão e redigia a resposta no quadro. Após esta se encontrar completamente correta, é que os elementos da turma a registavam no seu guião.

Considero que a minha última responsabilização, embora um pouco diferente, correu bem. Poderia ter pensado noutra forma de correção dos guiões como, por exemplo, ser o grupo de trabalho a apresentar oralmente as suas questões e respetivas resoluções e, posteriormente, ser eu a redigir a resposta no quadro para os elementos da turma a registarem no guião. Desta forma, teria poupado mais tempo e poderia abordar outro guião. Realço como aspeto positivo a utilização dos cartões, pois consistiu numa forma distinta de os grupos se expressarem.

3.9- Apreciação crítica do estágio

O balanço que faço, neste momento que terminou o meu estágio de Português, é muito positivo, já que este foi repleto de grandes aprendizagens.

Desde o início, soube que teria muito trabalho pela frente e, principalmente, muita responsabilidade, mas como realizei sempre tudo com muito gosto e afinco, o estágio decorreu da melhor forma.

Reconheço algumas dificuldades que senti e é com agrado que posso dizer que as ultrapassei da melhor forma possível. No início, senti também alguma ansiedade e medo de não me conseguir expressar de uma forma clara para os alunos. No entanto, considero que tal situação foi ultrapassada.

Realço como aspetos positivos a leitura dialogada que fui realizando ao longo das minhas responsabilizações, a realização de esquemas síntese com o auxílio da turma no quadro sobre os conteúdos gramaticais abordados, a realização de exercícios em que os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos gramaticais e o facto de serem os alunos a realizarem a correção dos mesmos, dando mais dinâmica à aula.

Atribuo especial importância à correção da ficha de verificação de conhecimentos que foi realizada por mim. Assim, pude esclarecer todas as dúvidas que iam surgindo aos

alunos, o que se tornou num fator surpresa para mim, dado que é algo que o professor não pode planejar. Enquanto futura docente, considero uma experiência muito positiva, pois, como referi, a correção de uma ficha de verificação de conhecimentos exige mais do que dialogar com os alunos sobre a resposta correta à questão colocada.

De igual modo, considero que, nas minhas duas últimas responsabilizações, saí da minha zona de conforto, dado que arrisquei na realização de trabalhos de grupo. Assim, considero que pude testar um pouco mais a minha organização do tempo de aula.

No que respeita à integração na escola, os alunos, os funcionários e a professora facilitaram a nossa adaptação à comunidade educativa, o que permitiu que me sentisse integrada desde o início.

Agora, fica a saudade e a sensação de que esta foi uma experiência muito importante e enriquecedora para a minha formação, que nunca esquecerei. Com todas as experiências vivenciadas no decorrer do meu estágio, sinto-me uma futura docente mais completa e capaz de encerrar o dia a dia desta profissão com outros conhecimentos.

Considerações finais

O interesse pelo estudo da gramática surgiu já na Antiguidade Clássica e é um tema que goza de plena atualidade. Na verdade, para que uma comunicação seja mais eficaz, é necessário conhecer e dominar um conjunto de regras que constituem a gramática da língua. Assim, com o presente relatório pretendeu-se demonstrar a importância da gramática e do ensino da gramática no 1.º e 2.º Ciclos do ensino Básico.

A primeira parte do trabalho debruçou-se sobre a fundamentação teórica, tendo sido abordados tópicos relacionados com o ensino da gramática, que me permitiram aprofundar os conhecimentos sobre o tema em causa. É de ressaltar que o aluno deve ser o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem e que o docente desempenha um papel fundamental na orientação desse processo, planificando e pensando nas atividades que propõe aos alunos, por forma a auxiliá-los a construir o seu conhecimento.

Na segunda parte deste relatório dissertativo, que se encontra relacionada com a Prática do Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, descrevi as atividades desenvolvidas nos dois contextos de ensino. Esta parte tornou-se fundamental pois, através da descrição das responsabilizações e das atividades implicadas nas mesmas, pude refletir sobre a minha prática de ensino. Na verdade, o estágio constitui um contacto muito importante com a realidade vivida pelos docentes e com os desafios constantes que se lhes colocam.

Com a realização do presente trabalho, pude perceber que é necessário alterar as mentalidades dos docentes das nossas escolas, nomeadamente no que toca ao ensino da gramática, que deverá assumir uma forma de reflexão sobre as estruturas e o funcionamento da língua, orientada pelo professor. Essa atividade de descoberta é essencial para o domínio do português padrão, para o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua e, inclusive, para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Do mesmo modo, é necessário repensar as estratégias a que os docentes recorrem para abordar os conteúdos gramaticais, de modo a torná-los mais atrativos para os alunos e contribuir para que gostem de estudar a sua língua materna.

Referências bibliográficas

Afonso, M. & Agostinho, S. (2007): *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Angola: Texto Editoras.

Agrupamento de Escolas Diogo Cão (2018): “Agrupamento de Escolas Diogo Cão”. Disponível em <http://www.diogocao.edu.pt/> (consultado em 14 de maio de 2018).

Arends, R. (1995): *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW - HILL

Bastos, Lusdalma (s.d): *Conceitos de Gramática e suas abordagens no Ensino de Língua materna*. Trabalho de conclusão do curso de letras. Brasil: Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser.

Bezerra, F. A. (2013): “Os diferentes conceitos de gramática nos estudos linguísticos”. In: *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, n.º 17: 1-15.

Brito, A. M. (2008): *Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. Gramática: Histórias, Teorias, Aplicações*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

Brito, Ana Maria Barros de & Lopes, Helena Couto (2001): “Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação”. In: *Actas do Colóquio A Linguística na formação de professores de português*. Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto: 49-63.

Britto, L. L. (1997): *A sombra do caos: Ensino da Língua x tradição gramatical*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015): *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Câmara Municipal de Vila Real (2018): “Câmara Municipal de Vila Real”. Disponível em <http://cm-vilareal.pt/> (Consultado em 15 de junho de 2018).

Canas, António (s.d): “Primeiro- tenente José Botelho Carvalho Araújo”. Disponível em <http://www.portugalgrandeguerra.defesa.pt/Documents/PrimeiroTenente%20Jose%20Botelho%20de%20Carvalho%20Araujo.pdf> (consultado em 20 de setembro de 2018).

Cardoso, M. d. (2013): *A resignificação do Ensino de Gramática: Estratégias metodológicas presentes na obra "Emília no País da Gramática"*. In: *Revista dEsEnrEdoS*: 1-13.

Castro, R. V. de (1990): *O Português no currículo: Uma abordagem diacrónica*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Correia, R., Neves, E., & Teixeira, M. (2011): “A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo - o caso da coordenação”. In: M. Teixeira, I. Silva & L. Santos, *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém: 82-84.

Dicionário Priberam (2018): “Gramática”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/Gram%C3%A1tica> (consultado em 15 de julho de 2018).

Direção Regional de Cultura do Norte (2018): “Vila Real-Direção Regional de Cultura do Norte”. Disponível em: <http://www.culturanorte.pt/pt/areas-de-intervencao/patrimonio-cultural/> (consultado em 15 de junho de 2018).

Duarte, Inês (2008): “Desenvolvimento da Consciência Linguística e Ensino da Gramática”. In: *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: 17-19.

Ferraz, M. M., & Olivan, K. N. (2011): *Gramática e formação do professor de língua materna: refletindo sobre o ensino e ensinando para a reflexão*. Curitiba: Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Santa Catarina.

Ferreira, P. de (2012): *Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Escola Superior de educação de Lisboa.

Llari, R. (1997): “Por que (não) ensinar gramática na escola”. In: *Educação & Sociedade*: 173-182.

Lopes, J & Silva, H. (2009): *A formação do professor de matemática apoiada por um dispositivo de interação virtual no estágio pedagógico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em educação.

Loureiro, V. J. (2009): *A competência gramatical no ensino do espanhol como língua estrangeira*. Rio de Janeiro: CIEFIL.

Luso Livros (2018): “Camilo Castelo Branco”. Disponível em <https://www.luso-livros.net/biografia/camilo-castelo-branco/> (consultado em 29 de maio de 2018).

Mateus, M. H., & Villalva, A. (2007): *Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.

Mescka, P. M., & Kunze, C. B. (s.d.): “O Ensino da Gramática numa abordagem reflexiva”. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/119.htm (consultado em 29 de outubro de 2018)

Morais, R. de (2008): *Sala de aula: Que espaço é esse?* Campinas: Papirus.

Pereira, J. (2009): *A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo*. Dissertação de Mestrado. USP: Faculdade de Educação.

Pinto, M. (2001): *Para a Análise do Discurso Gramatical Escolar. Estruturas de conteúdo, actividades e definições em manuais escolares do 2.º ciclo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Pinto, M. (2004): “Estatuto e funções do conhecimento gramatical escolar”. In: *Educação, Ciência e Tecnologia*: 25-59.

Possenti, Sírío (1996): *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Possenti, S. (2004): *Teoria do Discurso: um caso de múltiplas ruturas*. Campinas: Mercado de Letras.

RTP (2018): “Os descobrimentos portugueses: Diogo Cão e Bartolomeu Dias”. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/os-descobrimientos-portugueses-diogo-cao-e-bartolomeu-dias/> (consultado em 16 de junho de 2018).

Santos , G. R. (2013): *O ensino da gramática normativa na sala de aula : As dificuldades de aprendizagem no 6.º ano do ensino fundamental*. Pará de Minas: FAPAM.

Silva, L. d. (2009): *Um olhar sobre as escolhas de ensino de gramática na sala de aula de língua inglesa- um estudo de caso*. Minas Gerais: Faculdade de letras da UFMG.

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

Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (s.d.): *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática- Uma proposta de articulação*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Teixeira, Cláudia de Souza (2011): “Ensino de gramática e análise linguística”. In: *Revista ECOS*: 163-167.

Teixeira , M., Silva , I., & Santos , L. (2011): *Novos desafios no ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Travaglia, L.C. (2000): *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1.o e 2.o graus*. São Paulo: Cortez.

Xavier, Lola Geraldine (2013): “Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis”. In: *Educação e Formação*: 139-148.

Apêndices

a) Apêndices relativos à Prática de Ensino Supervisionado no 1.ºCiclo

Ordena as sílabas e forma palavras

1

2

3

4

5

6

Apêndice I- Power point “Ordenar sílabas”

7

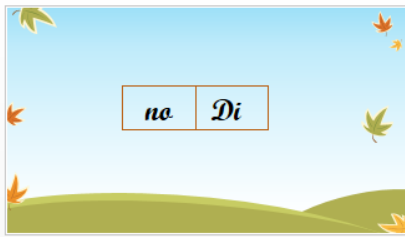
8

9

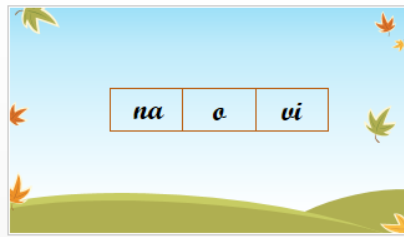
10

11

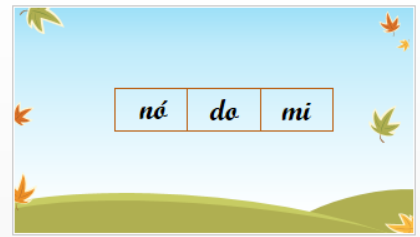
12



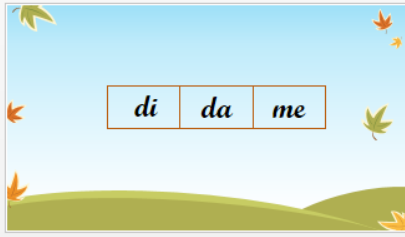
13



14



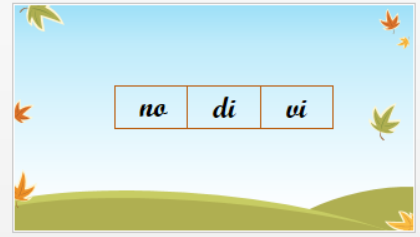
15



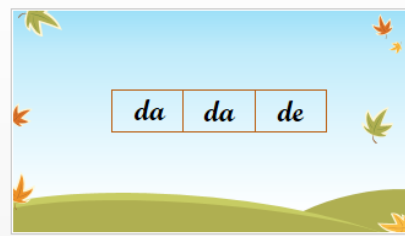
16



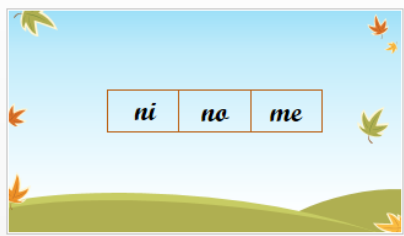
17



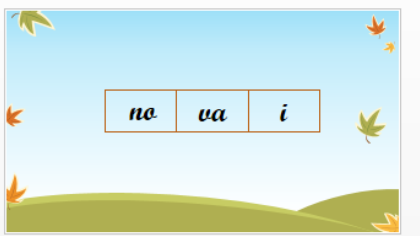
18



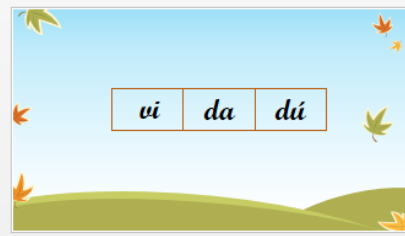
19



20



21



22



Apêndice II- Ficha de trabalho de Português

1. *Legenda as imagens e separa as sílabas.*
2. *Junta as sílabas. Escreve as palavras e liga-as como no exemplo.*



di	a	_____ dia _____	■	■ doido
doi	do	_____	■	■ dia
ou	vi	do	_____	■ miúda
i	dei	a	_____	■ idade
mi	ú	da	_____	■ ouvido
i	da	de	_____	■ ideia

3. *Lê as frases seguintes e copia-as.*

É o dedo da Mena.
É o dedo do avô do Dino.
É o dedo da Dina no ovo da ave.

b) Apêndices relativos à Prática de Ensino Supervisionado no 2.ºCiclo

Apêndice III- Ficha bibliográfica de Luísa Ducla Soares

Biografia de Luísa Ducla Soares

Maria Luísa Bliebeninte Ducla Soares de Sottomayor Cardia nasceu em Lisboa a 20 de julho de 1939. É licenciada em Filologia Germânica pela Universidade Clássica de Lisboa. Dedicada especialmente à literatura para crianças e jovens, em prosa e poesia, publicou mais de uma centena de obras neste domínio. Muitos dos seus poemas foram musicados, tendo sido editados em diversos CD.

Desenvolve regularmente ações de incentivo à leitura junto de escolas e bibliotecas. Participa frequentemente em colóquios e encontros, apresentando conferências e comunicações sobre problemáticas relacionadas com os jovens e a leitura e sobre literatura para os mais novos.

Recusou, por motivos políticos, o Grande Prémio de Literatura Infantil com que o Serviço Nacional de Informação pretendia distinguir o seu livro *História da Papoila*, em 1973. Recebeu o Prémio Calouste Gulbenkian para o melhor livro do biênio 1984-1985 por *Seis Histórias às Avessas* e foi galardoada com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian pelo conjunto da sua obra, em 1996. Foi candidata de Portugal ao Prémio Andersen.

<https://www.wook.pt/autor/luisa-ducla-soares/222>



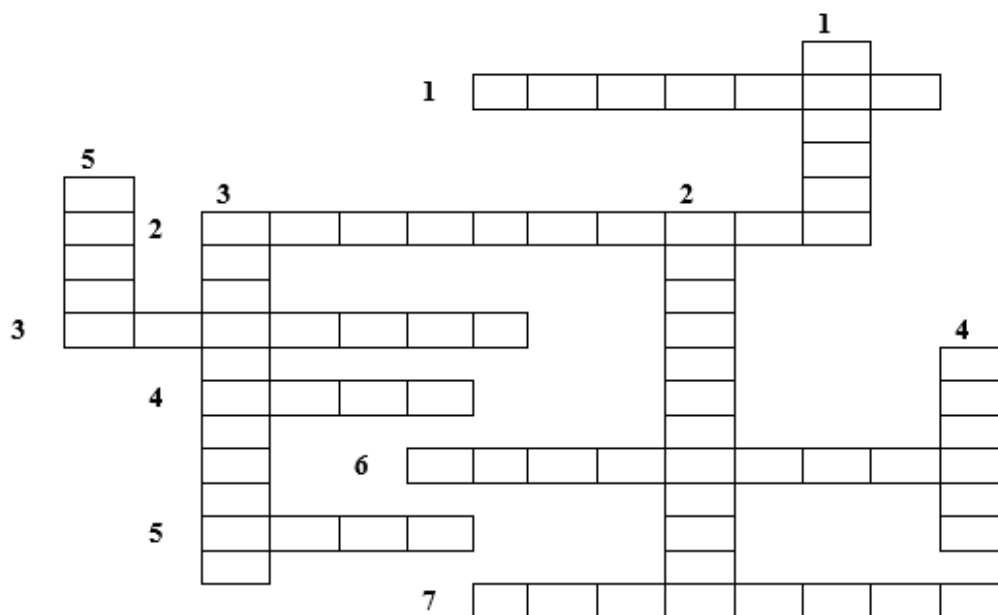
1. Lê a biografia de Luísa Ducla Soares e preenche corretamente o seguinte quadro.

Nome completo	
Data de nascimento	
Local de nascimento	
Licenciatura	
Prémios ganhos	
Obras publicadas	

A estagiária
Raquel Ribeiro

1. Testa, agora, os teus conhecimentos sobre a estrutura do texto dramático.

1.1 Preenche corretamente o seguinte crucigrama.



Vertical:

1. Modalidade do discurso própria do texto dramático.
2. O objetivo final do texto dramático é ser....
3. Nome dado às indicações cénicas.
4. Pessoas que encarnam as personagens numa dramatização.
5. Um texto dramático pode ser escrito em verso e em ...

Horizontal:

1. As decorações e os objetos colocados em palco criam o...
2. Autor dos textos dramáticos.
3. Falas das personagens que se destinam a ser ouvidas pelo público e não pelas outras personagens.
4. Quando entra ou sai uma personagem, há uma nova...
5. Pode estar dividido em um ou mais...
6. Pessoa que orienta os atores na dramatização.
7. Modalidade de discurso em que a personagem fala sozinha.

2. Refere a quem se dirigem as indicações cénicas retiradas do início de uma cena, unindo as alíneas da coluna A aos números da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
a) <i>Acendem-se lentamente as luzes no “espaço do quarto”.</i> b) <i>Noite. Penumbra, sombras.</i> c) <i>A chuva e o ruído do mar, ao longo, ouvem-se agora distantemente.</i> d) <i>Manuel está deitado na cama, de olhos abertos e com as mãos sob a cabeça.</i> Manuel António Pina, <i>Os Piratas – Teatro</i>, Porto Editora 2014 (pág. 27).	1. Ator 2. Luminotécnico 3. Cenógrafo 4. Sonoplasta

3. Observa este diálogo:

- Estou aborrecido, porque não tenho nada para fazer.
- Lê esta peça de teatro. É divertida.

- 3.1. Distingue duas **frases simples** e uma **frase complexa**, justificando.

- 3.2. Reúne as duas frases simples numa única frase complexa, com a ajuda de uma palavra ou expressão.

A estagiária
Raquel Ribeiro

Apêndice V- Ficha de trabalho sobre verbos copulativos e predicativo do sujeito

1. Observa, em cada frase, o constituinte sublinhado à direita do verbo.

- a. O Rei andava triste.
- b. Ele ficou constipado.
- c. O Reino estava sem governação.
- d. O monarca continuava a espirrar.
- e. O calendário parecia avariado.

1.1. É possível retirar o elemento sublinhado em cada frase? Justifica a tua resposta.

1.2. Transcreve, no infinitivo, todos os verbos destacados.

1.3. Estes verbos estabelecem uma ligação entre o sujeito e um elemento que se relaciona com ele. São portanto verbos

- a. ☐ principais
- b. ☐ auxiliares
- c. ☐ copulativos

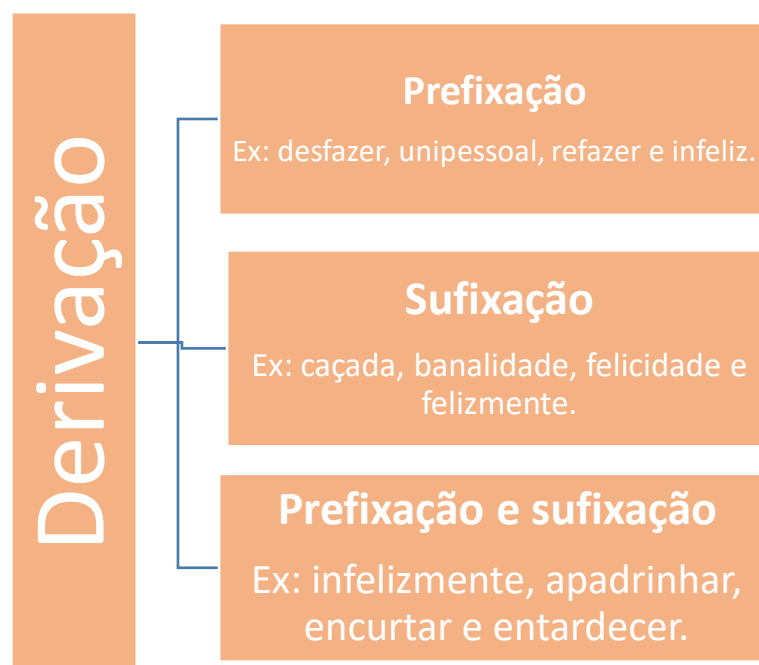
Então, verbos _____ são verbos
que _____

2. Completa esta afirmação:

Os elementos sublinhados nas frases de 1. desempenham a função sintática de

A estagiária
Raquel Ribeiro

Apêndice VI- Esquema relativo à formação de palavras.



Apêndice VII- Guiões de Leitura da obra *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre- Grupo I

Atenta nos versos **1-32 (páginas 3-4 da obra)** e responde as seguintes questões.

1. Identifica o tempo histórico em que os acontecimentos ocorreram.

2. Na 3ª estrofe do poema, é mencionada uma importante figura da História de Portugal. Identifica-a.

3. “mas o reino era tão pouco” (3ª estrofe).

a) Escreve um sinónimo de “pouco”.

b) Em que estratégia pensou o rei para alterar esta situação?

c) Como a concretizou?

4. Interpreta o verso 27 (“era um barco verde verde”), considerando o material de que o barco era feito e a simbologia da cor verde.

5. Escolhe duas das seguintes palavras e relaciona-as com passagens destas estrofes: aventura, distância, esperança, coragem, desconhecido e medo.

A estagiária
Raquel Ribeiro

Apêndice VIII- Guiões de Leitura da obra *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre-
Grupo II

Atenta nos versos **33 -126 (páginas 5 - 8 da obra)** e responde as seguintes questões.

Nestas estrofes, narram-se os grandes perigos que Bartolomeu Dias teve de enfrentar em determinado momento da sua viagem.

1. A natureza parece anunciar os perigos que se aproximam. Como?

2. Identifica o recurso expressivo utilizado para mostrar a violência do vento. Justifica a tua resposta.

3. No meio da tempestade, um marinheiro faz-se ouvir. Como se apresenta?

- a) Que argumentos utiliza para desencorajar Bartolomeu Dias a avançar com as suas naus?

- b) Vendo que Bartolomeu Dias não recuava perante as suas ameaças, o marinheiro revelou a sua verdadeira identidade. Quem era ele, afinal?

- c) Transcreve da penúltima fala de Bartolomeu Dias (versos 111-126) as palavras que surgirem que o gigante simboliza o medo do desconhecido que os marinheiros portugueses tiveram que enfrentar.

4. Relaciona este episódio com “A Nau Catrineta” (pág.170), referindo:

	A Nau Catrineta	As Naus de Verde Pinho
Personagens		
Destino final de cada personagem		

A estagiária
Raquel Ribeiro

Apêndice IX- Guiões de Leitura da obra *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre-
Grupo III

Atenta nos versos **127 - 163 (páginas 8 -10 da obra)** e responde as seguintes questões.

Nestas estrofes, referem-se todas as outras viagens que os portugueses fizeram, nas suas caravelas, a locais até então desconhecidos.

1. Retira da estrofe 27 uma **onomatopeia**. Que som reproduz?

2. O último verso da estrofe 33 faz referência ao “pendão das cinco quinas”. A que se refere esta expressão?

3. Transcreve da estrofe 33 (versos 149-155) a metáfora utilizada para referir as caravelas. Explica o seu valor expressivo.

4. Bartolomeu Dias não desistiu do seu objetivo. Que consequência teve essa atitude no velho Perna de Pau?

- a) ☐ O velho Perna de Pau desapareceu.
b) ☐ O velho Perna de Pau embarcou numa nau.
c) ☐ O velho Perna de Pau adormeceu.
d) ☐ O velho Perna de Pau fugiu com medo.

5. Repara na seguinte estrofe:

As naus seguiram em frente
sempre sempre a navegar
para além da linha azul
que há no muito imaginar.

5.1 Classifica a estrofe quanto ao número de versos.

5.2. Indica o tipo de rima presente na estrofe.

5.2.1. Justifica a tua resposta..

A estagiária
Raquel Ribeiro

Apêndice X- Guiões de Leitura da obra *As Naus de Verde Pinho* de Manuel Alegre-
Grupo IV

Atenta nos versos **164-195 (páginas 11-12 da obra)** e responde as seguintes questões.

1. Relê os versos (175 e 176):

“porque monstros e gigantes
só os há no pensamento”

1.1 O que querará o sujeito poético dizer com isto? Selecciona a opção correta.

- a) ☐ O sujeito poético quer dizer que não devemos ter medo e fantasiar sobre o que não conhecemos.
- b) ☐ O sujeito poético quer dizer que devemos ter medo do que não conhecemos e, por isso, não devemos arriscar no desconhecido.

2. O sujeito poético dirige-se ao leitor. Comprova esta afirmação com palavras do texto (determinantes, pronomes e verbos).

Determinantes _____

Pronomes _____

Formas verbais _____

3. O sujeito poético incentiva o leitor a fazer novas viagens. Discute com os teus colegas que viagens serão essas, procurando descobrir uma mensagem neste apelo.

4. Assinala as afirmações verdadeiras.

- a) ☐ A obra *As Naus de Verde Pinho* é um poema narrativo.
- b) ☐ Todas as estrofes do poema apresentam o mesmo número de versos.
- c) ☐ Os versos possuem sete sílabas métricas.

5. Divide o seguinte verso em sílabas métricas.

“vencerás mar e tormenta”

A estagiária
Raquel Ribeiro

c) Planificações das responsabilizações no 1.ºCiclo

Apêndice XI- Planificação da 2.º responsabilização (21 de novembro de 2017)

Área Curricular	Conteúdos	Metas curriculares	Objetivos específicos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
E D U C A Ç Ã O L I T E R Á R I A	Reconto da obra literária: “Branca de Neve e os sete anões”.	1.Compreender o essencial da obra “branca de Neve e os sete anões”.	1.Antecipar conteúdos com base numa ilustração. 2.Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios sobre a obra. 3.Recontar a história ouvida.	Para iniciar, a estagiária projeta uma imagem relativa ao conto “Branca de Neve e os sete anões”. Após alguns segundos de observação, os alunos podem expressar as suas ideias ordenadamente. Após os alunos identificarem as personagens e os principais acontecimentos, os mesmos recontam brevemente a história.	Imagem (anexo 1)	Avaliação diagnóstica: Os alunos demonstram os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre o conto “Branca de Neve e os sete anões”.

P O R T U G U Ê S	Gramática	1. Conhecer o alfabeto e os grafemas.	1. Pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.	Com a ajuda da personagem da Branca de Neve, a estagiária propõe que os alunos resolvam alguns exercícios que se encontram presentes num power point elaborado pela mesma. Os exercícios pretendem que os alunos coloquem as sílabas de forma correta para obterem uma palavra. Esta palavra poderá ser do conhecimento dos alunos ou uma nova palavra que os mesmos descobrirão. O power point contém uma palavra para cada aluno. Assim, a estagiária questiona o aluno sobre a ordem das sílabas e este dirige-se ao quadro interativo para a redigir. Após a correção da palavra escrita pelo aluno, os restantes elementos da turma copiam-na para o caderno diário.	Computador Projetor Quadro interativo Caderno diário Lápis Power point Ficha de trabalho (anexo 2)	Avaliação diagnóstica: Os alunos identificam o número de sílabas que a palavra possui.
			2. Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.			Avaliação formativa: - De processo: não instrumentada. - De resultados: a estagiária verifica a ordem das sílabas de

		2.Apropriad-se de novos vocábulos. 3.Desenvolver o conhecimento da ortografia.	1.Reconhecer o significado de novas palavras. 1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV.	Terminado o exercício, a estagiária distribui uma ficha de trabalho individual. Esta ficha de trabalho engloba um pouco de toda a matéria que os alunos estudaram até este momento. A estagiária recorre as fichas de trabalho que os alunos realizaram para verificar se se encontram bem corrigidas.		forma a formar uma palavra correta. Os alunos devem copiar a palavra corretamente para o caderno diário.
A P O I O A O	Gramática	1.Conhecer o alfabeto e os grafemas.	1.Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com	Os alunos são chamados ao quadro interativo para corrigir a ficha realizada anteriormente. Após a proposta de resolução de um exercício, todos os elementos da turma são questionados sobre a mesma resolução pela estagiária	Ficha de trabalho Lápis Borracha	Avaliação formativa: -De processo: não instrumentada.

E S T U D O		2.Apropriar-se de novos vocábulos.	acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos. 2.Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente. 1.Reconhecer o significado de novas palavras.	responsável. Quanto exposta a resposta correta, os alunos devem confrontá-la com a sua resolução e corrigi-la (se necessário). Terminada a correção de toda a ficha, a estagiária responsável propõe aos alunos que realizem alguns exercícios que se encontram presentes no manual adotado pela escola. A estagiária reserva alguns minutos para que os alunos possam resolve-los e, em seguida, questiona um aluno escolhido aleatoriamente para que possa vir demonstrar a sua resolução no quadro interativo (onde se encontra projetado o exercício em resolução). A estagiária responsável recolhe as fichas dos alunos para verificar se estes corrigiram corretamente toda a ficha.	Quadro interativo Caneta Manual adotado	A estagiária circula pela sala de aula de forma a verificar o trabalho realizado pelos alunos e para retirar pequenas dúvidas que surjam aos alunos. - De resultados: Os alunos devem responder corretamente aos exercícios propostos na
---	--	---	---	---	--	--

		3.Desenvolver o conhecimento da ortografia	1.Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV.			ficha de trabalho e aos exercícios presentes no manual adotado.
--	--	--	---	--	--	---

Apêndice XII- Planificação da 3.º responsabilização (9 de janeiro de 2018)

Área Curricular	Conteúdos	Metas curriculares	Objetivos específicos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
P O R T U G U Ê S	Escrita	1.Conhecer o alfabeto e os grafemas.	1.Fazer corresponder a forma minúscula das letras “l” e “q”.	Os alunos são questionados sobre a matéria lecionada anteriormente (palavra “leque”) e um aluno selecionado aleatoriamente dirige-se ao quadro para redigir a mesma.	Caderno diário Lápis. Quadro silábico (anexo 4)	Avaliação diagnóstica: Os alunos identificam corretamente a palavra “leque”.
			2.Fazer corresponder a forma maiúsculas das letras “l” e “q”.	Os elementos da turma observam a grafia das letras “l” e “q” maiúsculas realizada pela estagiária. Posteriormente, os alunos treinam os grafismos no caderno diário.	“Caixa das sílabas” Silabas Quadro Marcador do quadro	Avaliação formativa: -De processo: não instrumentada.
			3. Escrever as letras “l” e “q”, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento	Seguidamente, os alunos completam um quadro silábico que a estagiária lhes fornecera. A estagiária organiza a turma em duplas consoante a disposição da sala de aulas e distribui as sílabas que se encontram		-De resultados: os alunos

		2.Apropriad-se de novos vocábulos.	fônico que corresponde habitualmente à letra. 1.Reconhecer o significado de novas palavras.	no quadro silábico a cada elemento da turma. Cada um deve pintar as suas sílabas de uma cor apenas. Em simultâneo, a estagiária distribui a “caixa das sílabas” onde já se encontram as sílabas estudadas. Os alunos são desafiados a formarem novas palavras com todas as sílabas. Terminados 15 minutos para a tarefa, a estagiária questiona os alunos sobre as novas palavras que construíram e escreve-as no quadro da sala de aula.		realizam corretamente os grafismos “l” e “q” maiúsculos e minúsculos. Os alunos formas palavras corretamente.
A P O I O A O	Português	1.Apropriad-se de novos vocábulos.	1.Reconhecer o significado de novas palavras.	Com as palavras que a estagiária foi escrevendo no quadro, os alunos são desafiados a construírem frases com as mesmas. Num primeiro momento, o aluno selecionado para construir a frase diz a mesma oralmente e,	Caderno diário	Avaliação diagnóstica: Os alunos devem relembrar-se das palavras

E S T U D O				posteriormente, é chamado ao quadro para a redigir com a ajuda da estagiária. Todos os elementos da turma devem registrar as frases no caderno diário.		aprendidas anteriormente. Avaliação formativa: -De processo: não instrumentada. -De resultado: Os alunos constroem e redigem corretamente uma frase.
----------------------------	--	--	--	--	--	---

Apêndice XIII- Planificação da 4.º responsabilização (23 de janeiro de 2018)

Área Curricular	Conteúdos	Metas curriculares	Objetivos específicos	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação
PORTUGUÊS	Reconto da obra literária” A história da Carochinha”.	1.Compreender o essencial da obra “A história da carochinha”.	1.Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios sobre a obra. 2.Recontar a história ouvida.	Para introduzir a palavra “janela”, os alunos observam o vídeo que retrata a história da Carochinha. Após observarem o mesmo, a estagiária orienta um diálogo sobre a história (tentando realçar sempre a palavra “janela”). Após os alunos concluírem que irão aprender a palavra “janela”, os alunos colam no caderno diário a representação de “janela” e a palavra “janela”. Seguidamente, os alunos são questionados sobre a divisão silábica da palavra em estudo. Para terminar, a estagiária distribui a palavra “janela” e os alunos devem proceder à divisão silábica da mesma. Terminada a divisão	Vídeo Projektor Computador Colunas Caderno diário Imagem Palavra “janela” Modelo da “janela”	Avaliação diagnóstica: Conhecimentos prévios sobre a “História da carochinha”. Avaliação formativa: -De processo: não instrumentada. -De resultados: Redação correta da palavra “janela”.
		2.Conhecer o alfabeto e os grafemas.	1.Fazer corresponder a			

			forma minúscula da letra “j”. 2.Fazer corresponder a forma maiúscula da letra “j”. 3. Escrever a letra “j” nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.	silábica, os alunos devem colar a mesma no caderno diário. Para terminar, os alunos redigem a palavra “janela” numa linha do caderno diário.		
--	--	--	---	---	--	--

d) Planificações das responsabilizações no 2.ºCiclo

Apêndice XIV- Planificação da 2.ªresponsabilização (9 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Leitura/escrita	Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.	Leitura de uma biografia da escritora Luísa Ducla Soares. Preenchimento de uma grelha de registo sobre a biografia da autora acima referida (apêndice 1).	Biografia de Luísa Ducla Soares. Grelha sobre a biografia da autora referida.	Avaliação formativa: - observação direta da: - participação e empenho dos alunos nas atividades propostas. - Resolução de questionários.
Educação literária Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos. Inferências.	Ler e interpretar textos literários. Fazer inferências. Comparar versões de um texto. Explicar, de maneira sintética, o sentido global do texto.	Comparação entre duas versões do mesmo texto (texto narrativo e texto dramático). Os alunos, através do diálogo, apresentam as principais diferenças. Leitura do texto.	Manual Caderno do aluno	

Gramática Frase simples e frase complexa.	Identificar os conceitos chave referentes ao texto dramático. Analisar e estruturar unidades sintáticas. Distinguir frase simples de frase complexa.	Resolução do questionário de interpretação. Explicação da diferença entre frase simples e frase complexa. Resolução de uma ficha de trabalho (apêndice 2) para: - classificar frases como simples ou complexas; - transformar uma frase complexa em duas frases simples; - transformar duas frases simples em uma complexa. Correção coletiva. Exploração de um power point, elaborado pela estagiária responsável, para consolidação do conteúdo gramatical.	Ficha de trabalho Quadro Computador Projetor PowerPoint	
--	---	--	--	--

Apêndice XV- Planificação da 3.ªresponsabilização (14 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Leitura Entrevista. Sentido global. Inferências.	Ler e interpretar textos diversos: - Entrevista - Detetar informação relevante, factual e não factual. - Fazer inferências.	Distribuição das folhas do teste pelos alunos. Esclarecer dúvidas levantadas pelos alunos sobre questões do teste.	Teste de avaliação. Teste de avaliação para alunos com NEE.	Avaliação formativa: Teste de avaliação.
Educação literária Texto dramático. Inferências.	Ler e interpretar textos literários: - Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala. - Expor o sentido global de um texto dramático. - Fazer inferências.	Responder corretamente a itens de seleção, itens de construção e de resposta restrita.		
Gramática Frase ativa e frase passiva;	Analisar e estruturar unidades sintáticas:	Itens de seleção: - escolha múltipla; - associação		

Frase simples e frase complexa; Discurso direto e indireto. Funções sintáticas.	- Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto e indireto, predicativo do sujeito, complemento oblíquo e complemento agente da passiva. - Distinguir frase simples de frase complexa. - Transformar discurso direto em discurso indireto, no modo escrito. - Identificar e usar modos e tempos verbais.			
Escrita Texto de opinião Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita;	- Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões e uma conclusão coerente.	Item de construção: - resposta extensa		

construção frásica (concordância, encadeamento lógico) e coesão textual.	- Justificar pontos de vista.			
---	-------------------------------	--	--	--

Apêndice XVI- Planificação da 4.ª responsabilização (16 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Leitura Entrevista. Sentido global. Inferências.	Ler e interpretar textos diversos: - Entrevista - Detetar informação relevante, factual e não factual. - Fazer inferências.	Correção por escrito da ficha de avaliação.	Teste de avaliação. Teste de avaliação para alunos com NEE. Caderno diário	Avaliação formativa: Teste de avaliação.

Educação literária Texto dramático. Inferências. Gramática Frase ativa e frase passiva; Frase simples e frase complexa; Discurso direto e indireto. Funções sintáticas.	Ler e interpretar textos literários: - Reconhecer, na organização estrutural do texto dramático, ato, cena e fala. - Expor o sentido global de um texto dramático. - Fazer inferências. Analisar e estruturar unidades sintáticas: - Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto e indireto, predicativo do sujeito, complemento oblíquo e complemento agente da passiva. - Distinguir frase simples de frase complexa.	Responder corretamente a itens de seleção, itens de construção e de resposta restrita. Itens de seleção: - escolha múltipla; - associação	Caneta	
---	--	--	--------	--

Escrita Texto de opinião Textualização: ortografia, acentuação, pontuação e sinais auxiliares de escrita; construção frásica (concordância, encadeamento lógico) e coesão textual.	-Transformar discurso direto em discurso indireto, no modo escrito. - Identificar e usar modos e tempos verbais. - Escrever textos com a tomada de uma posição, a apresentação de, pelo menos, três razões que a justifiquem, com uma explicação dessas razões e uma conclusão coerente. - Justificar pontos de vista.	Item de construção: - resposta extensa		
---	--	--	--	--

Apêndice XVII- Planificação da 5.ªresponsabilização (21 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Educação literária Textos de tradição popular. Géneros narrativos: poema narrativo. Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista. Universos de referência.	Ler e interpretar textos literários. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos. Distinguir os seguintes géneros: poema (lírico e narrativo). Identificar os contextos a eu o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos e a representação de mundos imaginários. Responder, de forma completa, a questões sobre o texto.	Audição do poema. Após a audição do poema, os alunos respondem, oralmente, à atividade de pré-leitura. Leitura do poema. Resolução coletiva do questionário de interpretação do texto. Preenchimento de uma grelha sobre as características dos romances tradicionais. Visualização da animação multimédia- Almeida Garrett: “A Bela Infanta”.	CD Manual Caderno diário Animação multimédia- Almeida Garrett: “A Bela Infanta”. Quadro	Avaliação formativa -observação direta da: --participação e empenho dos alunos nas atividades propostas. -Resolução de questionários.

Gramática Formação de palavras: derivação	Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).	Revisão dos processos de formação de palavras: a derivação. Resolução de exercícios. Correção coletiva.		
--	--	--	--	--

Apêndice XVIII- Planificação da 6.ªresponsabilização (23 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Gramática Formação de palavras: derivação.	Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).	Correção do trabalho de casa. Resolução de exercícios do caderno de atividades como revisão dos processos de formação de palavras: a derivação. Correção coletiva.	Caderno de atividades. Quadro	Avaliação formativa: Observação direta da: - participação e empenho dos alunos nas atividades propostas.
Oralidade Informação implícita e explícita. Síntese.	Interpretar textos orais breves. Distinguir informação implícita e informação explícita. Sintetizar enunciados ouvidos.	Realização coletiva de atividades com base na: - audição de um excerto do posfácio da antologia “Primeiro Livro de Poesia” de Sophia de Mello Breyner Andresen; - e nos depoimentos de Alice Viera e Manuel António Pina sobre as palavras. Observação/ leitura de poemas visuais.	CD com o excerto do posfácio da antologia “Primeiro Livro de Poesia” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Vídeo – Cata Livros	-Resolução de questionários.

Educação Literária Textos da literatura para crianças e jovens. Escrita Imitação criativa	Planificar a escrita de textos; Redigir corretamente; Escrever textos poéticos por imitação; Rever textos escritos.	Resposta oral às questões de interpretação dos poemas. Escrita de um poema visual. Os melhores trabalhos serão expostos no placard da sala de aula.		
---	---	--	--	--

Apêndice XX- Planificação da 8.ª responsabilização (30 de maio de 2018)

Domínios/ Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação
Educação Literária: Textos da tradição popular. Estrofe, sílaba métrica. Géneros literários: poema narrativo. Recursos expressivos: Onomatopeia; Metáfora.	Ler e interpretar textos literários: Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima. Apercebe-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários e justifica a sua utilização.	Divisão da turma em quatro grupos. A cada grupo é dada uma parte da obra. Resolução, por cada grupo, do questionário relativo às estrofes lidas. O porta-voz apresenta as respostas dadas às questões colocadas no guião do grupo, por escrito. Todos os alunos copiam a resposta corrigida para uma ficha distribuída pela professora estagiária.	Obra: “ As Naus de Verde Pinho” Guiões de leitura Quadro Caderno diário	Avaliação formativa: - observação direta da: - participação e empenho dos alunos nas atividades propostas. - Resolução de guiões de leitura.

Gramática Classes de palavras: Determinantes, pronomes e formas verbais. (revisão)	Conhecer classes de palavras. Integrar as palavras nas classes a que pertencem: determinantes, pronomes e verbos.	Os alunos respondem a perguntas de gramática, integradas no guião de leitura.		
--	--	--	--	--