

Orientação

“O que me dizem esqueço
O que me explicam entendo
O que faço aprendo.”

Confúcio

AGRADECIMENTOS

Com a finalização deste Relatório de Estágio Profissional não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram nesta caminhada tão importante da minha vida pessoal e profissional.

Em primeiro lugar, agradeço meu marido e às minhas filhas, Bárbara e Rita, pelo amor, carinho e força interior em todos os momentos deste meu percurso. Sem o apoio deles teria sido impossível concluir este percurso. Obrigado por serem o meu pilar.

Em segundo lugar à orientação que a Professora Susana Sá sempre me disponibilizou, durante a elaboração do presente Relatório. Obrigada pela pessoa e profissional que demonstrou ser. Obrigada por todas as ideias e todos os conselhos.

Em terceiro lugar, ao meu par pedagógico, a Rute, que foi, mais uma vez, minha parceira nesta caminhada. Pela sua amizade e companheirismo, muito obrigado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os meninos e meninas que conheci durante a minha formação na ESE, que me ajudaram a evoluir enquanto profissional e que me fizeram ver em cada um, aquele algo que o define como especial.

Bem hajam!

RESUMO

O presente documento de qualificação profissional emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se evidenciar os contributos que a prática pedagógica desenvolvida, nos dois contextos, e a unidade curricular supracitada despoletaram na formação da mestranda ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As práticas educativas foram sustentadas num quadro teórico concetual e legal, com o pressuposto de desenvolver e construir os conhecimentos que qualificam para a docência e para o perfil específico de desempenho profissional na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 240 e 241/2001, 30 de agosto). Neste sentido, a mestranda sustentou a sua prática na metodologia de investigação-ação, possibilitando a articulação de saberes e atitudes orientadoras da sua ação educativa, num espiral de ciclos que contemplaram a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que melhoraram as suas práticas e as aprendizagens dos alunos (Latorre, 2008).

Nesta sequência de ideias, os contextos de formação revelaram-se excelentes focos de aprendizagem ao proporcionar à mestranda uma prática reflexiva que valorizou a construção pessoal do conhecimento e, simultaneamente, permitiu desenvolver a co-construção dos saberes integrais das crianças (Oliveira & Serrazina, 2002). Todavia, a mestranda tem consciência que os conhecimentos teóricos que resultaram do seu percurso académico e que foram mobilizados e integrados durante a prática pedagógica necessitam de ser constantemente atualizados e (re)equacionados através da formação ao longo da vida. Assim, torna-se imprescindível uma formação continuada, flexível e participada numa perspetiva de educação permanente (Formosinho & Araújo, 2011).

Palavra-Chave: Diferenciação Pedagógica, Diversificação de Estratégias, Desenvolvimento Profissional, Articulação Curricular.

ABSTRACT

The present professional qualification document emerges within the Supervised Teaching Practice Unit, inserted in the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Primary Education. It is intended to highlight the contributions that the pedagogical practice developed in both contexts, and the above course triggered on the formation of the Master degree student at the level of personal and professional development.

The educational practices were sustained in a conceptual and legal theoretical framework, with the assumption to develop and build the qualifying knowledge for teaching and for the specific profile of professional performance in the pre-school education and in the 1st Cycle of Primary Education (Decree Law Nr. 240 and 241/2001, August 30th). In this sense, the Master degree student supported her practice in research-action methodology, enabling the articulation of knowledge and guiding attitudes of her educational action, in a spiral of cycles that contemplated the observation, planning, action, evaluation and reflection, which have improved her practices and the students' learning (Latorre, 2008).

In this sequence of ideas, the training contexts proved to be excellent learning points in providing to the Master degree student a reflective practice which enhanced the personal construction of knowledge and, simultaneously, allowed to develop a co-construction of the children integral knowledge (Oliveira & Serrazina, 2002). Nevertheless, the Master degree student is aware that the theoretical knowledge from her academic course and which were mobilized and integrated during teaching practice need to be constantly updated and (re) equated through lifelong learning. Thus, it is essential a continuous, flexible and participated training, in a permanent education perspective (Formosinho & Araújo, 2011).

Key-words: Pedagogical Differentiation, Strategies Diversification, Professional Development, Curriculum Articulation.

ÍNDICE

Índice de figuras	II
Índice de anexos	IV
Lista de abreviação	VI
Introdução	1
Capítulo 1- Enquadramento teórico-legal	5
1.1. O ensino obrigatório em Portugal	5
1.2. O papel do professor	11
1.3. Os modelos construtivista e socioconstrutivista	12
1.4. A gestão flexível do currículo	15
1.5. A diferenciação pedagógica	17
1.5.1. O manual escolar	20
1.6. A avaliação	22
Capítulo 2 - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	25
2.2. O agrupamento Rodrigues de Freitas	25
2.2. A EB1 da Torrinha	28
2.3. A sala de aula e a turma	29
2.4. A metodologia de investigação-ação	32
Capítulo 3 - Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. A observação: a base da ação docente	39
3.2. A ação e a reflexão: entre a teoria e a prática	42
Reflexão final	59
Bibliografia	65
Anexos	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fita métrica

Figura 2, 3 - Medição dos alunos

Figura 4 - Corte da barra

Figura 5 - Colagem da barra no gráfico

Figura 6 - Gráfico de barras

Figura 7 - Pictograma

Figura 8 - Dança dos pares

Figura 9 - Kit de materiais

Figura 10 - Capa, contracapa e lombada

Figura 11 e 12 - Livro final

Figura 13 e 14 - Carta da Rainha D.Maria II

Figura 15 - Sala organizada para os trabalhos de grupo

Figura 16 - Organização dos grupos

Figura 17 e 18 - Atividade “Vamos conhecer os sentidos do nosso corpo”

Figura 19 - Correção da atividade “Vamos conhecer os sentidos do nosso corpo”

Figura 20, 21 e 22 - Atividade do paladar

Figura 23, 24 e 25 - Placa com sinal verde e vermelho

Figura 26, 27 e 28 - Atividade “Vamos construir uma ementa saudável”

Figura 29 - Ceia

Figura 30 - Lanche da manhã

Figura 31 - Pequeno-almoço

Figura 32 - Lanche da tarde

Figura 33 e 34 - Trabalho experimental – Solubilidade

Figura 35 - Trabalho experimental – Flexibilidade

Figura 36 - Trabalho experimental – Absorção

Figura 37 - Trabalho experimental – Flutuação

Figura 38 - Trabalho experimental – Resistência

Figura 39 - Trabalho experimental – Absorção de papel

Figura 40 - Dança e canção da festa de Natal

Figura 41 e 42 - Festa de Natal

Figura 43 e 44 - Caixa origami antes da construção

Figura 45 - Caixa origami já com os bombons

Figura 46, 47, 48 e 49 - Convívio com os pais na festa de Natal

Figura 50 e 51 - Construção da capa do livro

Figura 52 - Desenhos nos azulejos

Figura 53 - Capa construída

Figura 54 e 55 - Livro completo (capa e contracapa)

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital).

Anexo 2 - Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2AI - Organograma do Agrupamento	81
Anexo2AII - Parcerias do Agrupamento	82
Anexo2AIII - Grelha de observação	84
Anexo2AIV-Narrativa individual	110
Anexo2AV- Narrativa colaborativa	116
Anexo 2AVI – Grelhas de verificação	122
Anexo2AVII - 1.º Guião de pré-observação	125
Anexo2AVIII - 2.º Guião de pré-observação	128
Anexo2AIX - Mapa de articulação curricular	132
Anexo2AX- Planificação dia 5 de novembro	133
Anexo2AXI- Grelha de verificação do comportamento da turma	143
Anexo2AXII- Grelha de verificação gramática	145
Anexo2AXIII - Receita baralhada	148
Anexo2AXIV - Grelha de verificação estudo do meio	149
Anexo2AXV - Ficha sobre os constituintes do livro	152

Anexo2AXVI - Grelha de verificação dos trabalhos de grupo	154
Anexo2AXVII- Grelha de autoavaliação dos alunos	156
Anexo2AXVIII - Trabalho experimental- protocolo	157
Anexo2XIX - Grelha de verificação de estudo do meio	158

Anexos 2- Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI - Fotografias das atividades

Anexo 2BII - Planificações

Anexo 2BIII - PowerPoint hábitos de higiene

Anexo 2BIV - PowerPoint constituintes da carta

Anexo 2BV – Inquéritos aos pais

Anexo 2BVI- PowerPoint dos alunos (out.,nov.)

Anexo 2BVII - PowerPoint dos alunos (dez.,jan.)

Anexo 2BVIII- Guiões de pré-observação (com comentários da supervisora)

Anexo 2BIX - Narrativa individual (com comentários da supervisora)

Anexo 2BX – Projeto Freitinhas (planificação, história, inquéritos e resultados)

LISTA DE ABREVIACÃO

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AERF - Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

EB1/JI - Escola Básica e Jardim de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

DTP - Dossier Técnico Pedagógico

LSBE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTD - Organização e Tratamento de Dados

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

RI - Regulamento Interno

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAM - Unidade de Apoio à Multideficiência

UC - Unidade Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), integrado no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º CEB, emergiu o presente relatório de estágio de qualificação profissional. Sendo um mestrado que incide sobre os conhecimentos necessários à docência para os dois níveis referidos, anteriormente, incluiu dois períodos de estágio. A PPS na Educação Pré-escolar (EPE) decorreu no primeiro ano do mestrado profissionalizante, entre fevereiro e junho de 2014, e teve a duração de 210 horas. A mestranda esteve inserida na valência de creche, com um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos, no Centro Social da Paróquia Nossa Senhora da Ajuda, em Lordelo do Ouro. O presente relatório conterá, em anexo, o relatório referente ao contexto de estágio supracitado (cf. Anexo 1).

Relativamente à PPS no 1.º CEB, esta desenvolveu-se no segundo ano do mestrado profissionalizante, entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, com o mesmo número de horas do anterior. Neste contexto, a mestranda esteve presente na Escola Básica e Jardim de Infância da Torrinha (EB1/JI) numa turma do 2.º ano que contemplava 26 alunos, com idades entre os seis e os sete anos.

Os dois períodos de prática pedagógica tiveram como intencionalidade formativa a promoção e construção dos saberes profissionais da mestranda que, gradualmente, foi assumindo um compromisso e responsabilização pela ação docente. Esta intencionalidade educativa é preconizada no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no qual se elenca o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, enunciando os referenciais comuns às práticas dos docentes e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, quando referencia o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Apoiada na metodologia de investigação-ação, a mestranda procurou mobilizar os objetivos elencados na ficha curricular da UC, nomeadamente em articular os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos construídos durante a formação; planificar, agir e avaliar adequadamente no desenvolvimento das aprendizagens integradas dos alunos

diferenciando estratégias de acordo com as suas heterogeneidades, fomentando as relações positivas entre eles; compreender o papel do professor na era do conhecimento (Flores & Forte, 2014/2015). A metodologia de investigação-ação foi o sustentáculo da mestranda nos dois contextos, tenho por base uma espiral de ciclos que contemplaram a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que, nessa medida, permitiu-lhe promover ações adequadas e fundamentadas, refletindo e avaliando, constantemente, sobre as suas opções metodológicas e transformando-as no sentido de melhorar as suas práticas educativas desenvolvendo-se enquanto profissional.

O presente documento está estruturado em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo a mestranda explicitará os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e fundamentaram as suas práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB, nomeadamente os modelos construtivista e socioconstrutivista, a gestão flexível do currículo e a diferenciação pedagógica. Será dado, ainda, espaço para compreender o ensino obrigatório em Portugal.

No segundo capítulo, será realizada uma breve caracterização do contexto de estágio no 1.º CEB, partindo de uma visão macro sobre o agrupamento, passando pela visão exo sobre a escola e terminando na visão micro caracterizando a turma, bem como os elementos que se consideram relevantes para a compreensão do ambiente educativo. Apresentar-se-á, também, a metodologia de investigação-ação, uma vez que, a mestranda considera que essa metodologia coloca o professor numa postura investigativa que, para além de, constantemente, tentar compreender-se enquanto profissional procura, igualmente, melhorar o seu ensino. Para a auxiliar, nessa investigação, a mestranda recorreu a instrumentos de recolha de informação, nomeadamente, a grelha de observação, o diário de formação e as grelhas de verificação.

O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das principais atividades desenvolvidas no 1.º CEB. Neste espaço serão realizadas reflexões sobre as ações expandidas, evidenciando os seus resultados e possíveis propostas de transformação.

O relatório terminará com uma reflexão final onde será explanado o contributo dos dois períodos de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. Por último, serão apresentadas as referências bibliográficas e outros documentos

consultados, bem como os diferentes anexos. O anexo 1 corresponde ao relatório de estágio de qualificação profissional na EPE, com os respectivos anexos tipo A e B. O anexo 2 conterá todos os documentos relativos à PPS no 1.º CEB, sendo este último organizado em tipo A e tipo B, correspondendo aos anexos impressos e aos anexos digitais, respetivamente.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

De acordo com Roldão (2007, citado por Vasconcelos, 2009, p.52) “o professor profissional (...) é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”. Tendo por base esta afirmação, a mestranda organizou o seu percurso de formação de forma a alcançar esta máxima por considerá-la importante para o sucesso de todos os docentes. Para a mestranda, não é condição suficiente o professor ter conhecimentos ao nível dos conteúdos é preciso que este tenha, também, conhecimentos pedagógicos e didáticos (Ponte & Serrazina, 2000). Assim, os professores não ensinam apenas conteúdos, são profissionais do desenvolvimento humano, ou seja, cabe-lhes estabelecer a mediação entre os alunos, os saberes e a sociedade (Alarcão & Roldão, 2010).

Neste sentido, este capítulo surge com o objetivo de apresentar o enquadramento teórico-legal que serviu de base para a prática pedagógica da mestranda em contexto de 1.º CEB. Inicia-se com uma breve evolução histórica sobre o ensino obrigatório em Portugal. À qual se seguirá uma abordagem ao papel do professor. Em seguida explorar-se-ão os modelos construtivista e socioconstrutivista, uma vez que a mestranda se revê nestes mesmos modelos e pela relevância que os mesmos recolhessem em relação ao papel da criança dentro da sala de aula. Consecutivamente abordar-se-á a flexibilização do currículo, pois o professor socioconstrutivista deve saber gerir o currículo de forma flexível, bem como a diferenciação pedagógica e a avaliação que são importantes para todos os envolvidos, alunos e professores. O manual escolar surge, neste capítulo, como uma necessidade da mestranda em refletir sobre a importância que muitos docentes lhe atribuem e o modo como este recurso deve ser utilizado de forma articulada com outros recursos pedagógicos.

1.1. O ensino obrigatório em Portugal

A implantação da República, em 1910, transportou as expectativas de todos os que pretendiam para Portugal uma ordem política mais democrática, mais justa e mais esclarecida,

tendo constituído um momento de esperança para a concretização dos anseios de muitos, nomeadamente, na educação e na escola (Ferreira & Mota, 2010). A ideologia republicana considerava que o indivíduo valia pela educação que possuísse, pois só ela era capaz de desenvolver harmoniosamente o pensamento.

As grandes reformas republicanas começaram pela instrução primária, por ser a base da hierarquia escolar e, principalmente, por ser considerada como o caminho para transformar a mentalidade do país. A sua elaboração demonstrou um perfeito conhecimento, por parte dos seus autores, sobre a pedagogia da época, não obstante, a situação real do país não permitiu a sua concretização no seu pleno. O ensino primário iniciava-se aos sete anos e dividia-se em três escalões, o elementar, o complementar e o superior. O elementar era obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, em idades compreendidas entre os sete e os 14 anos e tinha a duração de três anos. O complementar tinha a duração de dois anos. O superior, ministrado em três anos, permitia aos alunos saídas profissionais ou continuação dos estudos (Abreu & Roldão, 1989).

Durante a 1.ª República, os professores e a própria escola eram referidos como elementos basilares para a progressão da população, aliás vários autores consideram, um dos momentos áureos da escola estando no centro da ação política (Nóvoa, et al., 1991).

O golpe militar de 28 de maio de 1926 prostrou a 1.ª República devido à instabilidade governamental, das lutas políticas, das disputas e das irregularidades cometidas pelos republicanos e confiou no vigor e nas boas intenções dos revoltosos. Contudo, a ditadura militar não conseguiu melhorar a situação política portuguesa, nem teve capacidade para ultrapassar os graves problemas económicos com que se debatia o País. É, nesta conjuntura de profunda crise económica e descrédito de Portugal, que emerge um novo regime político autoritário denominado Estado Novo, que durou cerca de 41 anos, desde a aprovação da Constituição de 1933, pelas mãos de Salazar (Barreto & Mónica, 1999).

As políticas educativas do Estado Novo centravam-se em torno de estratégias de contenção, de separação e centralização do ensino, bem diferentes das políticas defendidas pelos republicanos. Em relação ao ensino primário definiram-se quatro políticas educativas. A primeira foi garantir e impor uma instrução mínima a todas as crianças simplificando o ensino.

A segunda correspondeu à escolha dos mais capazes, separando-os, logo que possível dos outros, mas diversificando essa seleção. A terceira foi orientar os estudantes no sentido das suas condições sociais, sem alimentar pretensões a uma mudança de posição social impossibilitando, assim, a ascensão social. Por último, foi fixar de antemão as necessidades do Estado e da coletividade em matéria de diplomados, criando restrições à frequência de certos graus e modalidades de ensino (Nóvoa, 1992; Rosas & Brito, 1996).

O Estado centra na escola primária as suas diretrizes ideológicas com a finalidade de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados. Desta maneira, logo em 1933 desativa-se a coeducação e colocou-se fim aos ensino primário superior reduzindo os programas de ensino e o período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três; diminuiu-se a idade limite de frequência; institui-se o livro único, apenas permitindo a existência de livros em bibliotecas escolares que tivessem sido, anteriormente, aprovados; e suspendem-se as escolas móveis (idem).

Em 1938 divulgaram-se as novas bases da reforma do ensino primário, passando este a compreender dois graus: elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses física e mentalmente sãos, entre os sete e os 12 anos, e o complementar, de duas classes, para jovens dos 10 aos 16 anos que pretendessem prosseguir estudos, também estes física e mentalmente sãos. Em 1956 estabeleceu-se a escolarização obrigatória de quatro classes para os menores de sexo masculino e a extensão ao sexo feminino apenas acontece em 1960. Posteriormente alargou-se a escolarização devido a pressões externas, nomeadamente da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Abreu & Roldão, 1989). Estas políticas restritivas tiveram consequências nefastas na qualidade do ensino português. No entanto, o regime conseguiu obter sucessos quantitativos e a propaganda nacionalista vangloriou-se por isso (Nóvoa, 1992).

Relativamente ao professor, a “boa” imagem que detinha na 1.ª República foi desvalorizada, durante o Estado Novo, nas suas bases técnicas e científicas reduzindo o papel de professor a uma missão missionária. Ainda antes da profissionalização, o Estado Novo fragilizou a formação dos professores, encerrando as escolas do magistério durante seis anos, com a intenção de “exorcizar” os ideais republicanos ainda presentes. Na sua reabertura

diminui o nível de formação admitindo um novo tipo de professor, aos quais só era exigido a 4.^a classe para ensinar a 4.^a classe (Abreu & Roldão, 1989). Este apertado controlo autoritário do Estado inviabilizou qualquer vontade de autonomia profissional que, conseqüentemente, contribuiu para a degradação do estatuto e do nível científico, fragilizando a qualidade do perfil docente (Nóvoa, 1992).

Por volta dos finais dos anos 60 e inícios dos anos 70 surgiram algumas esperanças de mudança com o Ministro Veiga de Simão, através da proposta de remodelação do sistema global de ensino. A governação deste período caracterizou-se de modo diferente, pois os governantes demonstraram vontade política, nomeadamente na identificação e definição clara dos problemas e numa tentativa em estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade. No entanto, vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma e apesar do prenúncio de inúmeras mudanças, em 1974, o país continuava a debater-se com um importante défice na educação (Abreu & Roldão, 1989).

Com o fim do Estado Novo e com a revolução de 25 de abril de 1974 reafirmou-se no país a intenção política de democratizar o ensino, nomeadamente a ampliação do período de escolaridade obrigatória e a melhoria da qualidade de ensino. Para a concretização desses objetivos foram tomadas várias medidas, tais como: regulamentação de acesso e frequência da escola, alargamento da rede escolar, formação docente, alteração dos currículos e formas de avaliação (idem). Dos vários normativos que foram publicados nos anos 70, salienta-se a Constituição da República de 1976, no artigo 74.^o, onde foi reforçado “o ensino básico universal, obrigatório e gratuito”, a intencionalidade em eliminar o analfabetismo; a gratuidade do ensino; a garantia a todos os cidadãos, de acordo com as suas capacidades o acesso aos graus do ensino mais elevados (idem).

Os anos 80 foram marcados pela tentativa de descentralização, pela melhoria da qualidade de ensino, pela sua modernização e, também pela forte influência internacional resultante da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (Fernandes, 2011). Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1996, 14 de outubro), o ensino básico passa a ser encarado numa sequência de três ciclos, ou seja, o ensino passou a ser obrigatório até ao 9.º ano e, pela primeira vez, a educação pré-escolar é integrada no

sistema educativo (Serra, 2004). É, ainda, assegurado pela LBSE a descentralização da administração escolar e conferida autonomia às escolas. No entanto, para Lima (2006) a declarada descentralização não se veio a concretizar ao nível das direcções regionais e a autonomia permaneceu subordinada à administração central. O mesmo autor reforçou o seu descrédito ao referir o carácter ambíguo da lei que, nesse sentido, originava interpretações diversas relativamente aos princípios de democraticidade, de participação e de autonomia. As alterações à centralização administrativa escolar só se verificaram com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que instaurou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas referindo que a escola “enquanto centro das políticas educativas, tinh[am] de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades”.

Nos anos 90 e com a entrada no século XXI foram assumidas como ideias centrais para o plano educativo e transformadas através de dispositivos legais várias propostas relativamente à autonomia das escolas, à territorialização, à articulação curricular, à avaliação dos alunos, entre outros. Em 2001 é introduzido, pela primeira vez, no sistema escolar português, o conceito de competência como critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida, que havia sido referenciada na LBSE (Pacheco, 2006).

Tal como já foi referido anteriormente, a carreira docente padecia de alguns constrangimentos ao longo dos tempos, consoante o poder político em funções, neste sentido, em 2001 foi criado o perfil geral de desempenho docente do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário para assegurar as suas funções. Este documento veio enunciar as referências comuns às atividades dos docentes de todos os níveis de ensino e evidenciar “exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, 30 de agosto). Posteriormente, foi criado outro documento para definir o perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto). No entanto, os novos tempos exigiam um corpo docente cada vez mais qualificado “estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estritamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de agosto). Surge, então, em 2007 este

novo normativo que, inserido no processo de Bolonha, define que só tem habilitação profissional para a docência os profissionais que possuem uma licenciatura em Educação Básica procedida do grau de mestre na especialidade correspondente.

Em 2010 surgem as metas de aprendizagem, inseridas na estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional delineado pelo Ministério da educação, com a intencionalidade de serem um apoio à gestão do currículo. Contudo, foram substituídas pelas metas curriculares através do Despacho n.º10874/2012 de 1 de agosto, por apresentarem limitações quando às funções que poderiam ter na gestão do ensino (Decreto-lei n.º 5306/2012, 18 de abril).

No ano seguinte, 2011, é revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências essenciais que vigorava em Portugal, desde 2001, por não ser claro nas recomendações que inseria, passando a vigor apenas os conteúdos dos programas oficiais e as metas (Despacho n.º 17169/2011, de 30 de agosto). Os programas, por sua vez, também sofreram reformulações, em março de 2009 surge o novo programa de português do ensino básico e, em 2012, surgem as metas curriculares, tal como foi referido anteriormente. A reformulação do programa de matemática surge em 2013 e agregou as metas curriculares que já estavam em vigor constituindo, assim, um documento curricular único e coerente. Em 2012, através da recomendação n.º3/2012, de 23 de julho a escolaridade obrigatória é alargada para 12 anos.

Este contínuo bombardeamento legislativo, que se prolonga até ao momento, é influenciado por políticas externas e internas que decorrem das várias ideologias que emergem da vida social, económica e política, mas também de avanços científicos, de correntes filosóficas dominantes (Lima, 2006), que foram influenciando o papel e as funções do professor ao longo dos tempos e que continuam a influenciar, nesse sentido parece pertinente tentar compreender o papel do professor neste momento.

1.2. O papel do professor

Atualmente, o professor é confrontado com vários dilemas e desafios a que tem que responder. Um desses dilemas é a promoção de uma educação voltada para o indivíduo baseada, nos quatro pilares da educação, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer, adquirindo os instrumentos necessários à compreensão; aprender a fazer, intervindo sobre o seu meio envolvente; aprender a viver juntos, cooperando e participando com os outros em diversas atividades; e aprender a ser, integrando os pilares anteriores e preparando o indivíduo para que no futuro possa elaborar pensamentos autónomos e críticos formulando, assim, os seus próprios juízos de valores e decidir como agir nas diferentes conjunturas da vida (Delors, et al., 2000).

Hoje exige-se que, o professor, não seja apenas um conhecedor dos conteúdos a lecionar, mas que seja um gestor de informação e que dinamize as aprendizagens dos alunos a partir da orientação, proporcionando-lhes várias formas de participação e expressão. Para além disso, não é possível olhar o ensino de forma compartimentada, pois tal como Morin (2002) afirma que os saberes desarticulados são inadequados às necessidades das realidades dos alunos. Assim, o pensamento deve mover, articular, conjugar os vários saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder, no entanto, a particularidade de cada um. Para o autor, o pensamento complexo é um requisito para o exercício da interdisciplinaridade (idem).

Uma outra exigência que se faz ao docente é que apresente um conhecimento aprofundado sobre o uso das TIC para as utilizar como ferramentas promotoras da qualidade de ensino. Sobre este assunto Perrenoud (2000, p. 139) acrescenta que as “novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas”. Neste sentido, a ação de um profissional de educação passa por preparar as novas gerações para conhecerem, conviverem e utilizarem essas novas ferramentas para melhorarem as suas aprendizagens. Todavia para Amante (2007, citado por Flores & Escola, 2008) quando é pedido

aos alunos que realizem apenas exercícios num programa a sua criatividade fica bastante reduzido. Para que tal não aconteça é importante que os alunos utilizem *software* aberto adequado ao seu desenvolvimento e, nestas circunstâncias, a criatividade está a ser estimulada. Uma boa preparação com recurso às TIC, pelo professor, exige uma reflexão cuidada, ou seja, uma definição dos objetivos, um conhecimento efetivo dos diferentes recursos e dos aspetos técnicos e pedagógicos dos mesmos, uma estratégia para a resolução de problemas acompanhada de momentos de avaliação (Flores & Escola, 2008).

O professor deve possuir uma visão globalizada e contextualizada do mundo que o rodeia para que possa compreender e respeitar a diversidade sociocultural presente na sala de aula. Assim, organizar situações de aprendizagem, observar as progressões dos alunos, conceber e desenvolver a diferenciação, trabalhar em equipa, utilizar as TIC, só é possível se o professor investigar e refletir, constantemente, a sua ação e se formar continuamente (Perrenoud, 2000). Neste sentido, a formação contínua apresenta ao docente um conjunto de oportunidade de aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento profissional (Day, 2001). A nível pessoal visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor numa perspetiva de educação permanente e, a nível social, visa efeitos positivos nas escolas e nos sistemas educativos que se traduzem num serviço educativo de qualidade para aos alunos (Formosinho & Araújo, 2011).

Assim sendo, espera-se que os docentes tenham abandonado a lógica de um paradigma meramente transmissivo, e que tenham “abraçado” um paradigma socioconstrutivista da aprendizagem pela valorização da criança no seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, parece pertinente abordar esse modelo de seguida.

1.3. O modelo construtivista e socioconstrutivista

O filósofo Dewey forneceu, no início do século XX, as bases para as aprendizagens baseadas em problemas que, posteriormente, iriam ser determinantes para as teorias sobre o construtivismo. Dewey tinha uma visão da escola considerando-a como o espelho da sociedade e as salas seriam o laboratório onde se realizaria a investigação e a consequente resolução de

problemas da vida real. Esta pedagogia, por sua vez, encorajava os professores a envolver os alunos em projetos que fossem ao encontro dos seus interesses (Arends, 2008).

O construtivismo tem as suas raízes na psicologia e na epistemologia genética e nos trabalhos de Piaget e dos seus colaboradores, na década de 40 e 50 e pode ser definido como sendo uma atividade mental do indivíduo durante a aquisição de conhecimentos em que a pessoa que aprende é responsável pelo seu próprio conhecimento (Coll, 2004). Para o mesmo autor, o construtivismo concebe as aprendizagens como fenómenos da mente. Assim, na mente dos alunos são armazenadas as suas representações (esquemas mentais) do mundo que o rodeia, e as aprendizagens que consistem na relação que a criança faz com as novas experiências e as representações que já possui. Nesta altura pode ocorrer duas situações internas, ou a criança revê e modifica as suas representações ou constrói novas representações, mediante a reorganização e a diferenciação das representações existentes (idem).

Do ponto de vista construtivista, os alunos, além de terem uma postura ativa nas suas próprias aprendizagens, também são influenciados por agentes culturais que são fundamentais para a construção pessoal do seu conhecimento. Do ponto de vista construtivista, a educação escolar promove o desenvolvimento do aluno, tornando-o numa pessoa única, irrepetível no contexto do seu grupo social (Solé & Coll, 2001). Os alunos aprendem, não a copiar ou a reproduzir a realidade, mas sim quando são “capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que (...) [pretendem] aprender” (ibid, p. 19).

Assim, as práticas educativas construtivistas consideram que a aprendizagem é desenvolvimento, isto é, os professores devem deixar os alunos levantarem as próprias questões, gerar as hipóteses e testar as viabilidades de concretização. Os erros que possam surgir devem ser vistos como resultados das concepções dos alunos e devem ser analisados, para que sejam esclarecidos e transformados em novas aprendizagens depois de um processo reflexivo. Tudo isto é realizado tendo por base o diálogo entre os alunos e o professor (Fosnot, 1996).

Os professores que preconizam uma concepção construtivista rejeitam a transmissão de conhecimentos, para estes profissionais a aprendizagem sugere uma abordagem de ensino que

proporcione aos alunos experiências concretas, contextualizadas e significativas, onde os alunos possam ir buscar padrões, levantar questões e construir os seus pontos de vista. A sala de aula é, neste paradigma, vista como uma comunidade rica em atividades que são amplamente discutidas e refletidas, onde os alunos são responsáveis pela construção dos seus próprios conhecimentos (Fosnot, 1998).

O socioconstrutivismo, por sua vez, segundo Jonnaert (2009), é um paradigma epistemológico do conhecimento, isto é, articula os conceitos relativos à construção dos conhecimentos na dimensão construtiva, social e a interativa recorrendo ao uso da linguagem. O socioconstrutivismo propõe construir o conhecimento baseando-se nas interações sociais dos alunos com a realidade, valorizando e aprofundando o que eles já sabem. O conhecimento e a inteligência vão-se desenvolvendo passo a passo, num processo de construção que é tão importante quanto o próprio conhecimento. O docente é responsável por ajudar o aluno neste processo. A longo prazo, os discentes tornam-se mais críticos e capazes de aprender por si. Para além disso, é, ainda, incentivado a desenvolver o senso de responsabilidade pela própria aprendizagem (Jonnaert, 2009).

Para Vygotsky (1991) e para os seus colaboradores, as interações que são realizadas na sala de aula através de atividades e de práticas culturalmente organizadas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois é através delas que se produz conhecimento (Cobb, 1998). Assim, o desenvolvimento, num referencial socioconstrutivista, é uma prática intencional, direcionada para a construção e apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos.

Neste sentido, a mestranda procurou ao longo da sua prática proporcionar ambientes de aprendizagem, tendo em conta estes dois modelos por saber que “a aprendizagem dos alunos e o que ocorre na sala é fruto tanto dos aportes individuais como da dinâmica das relações sociais que se estabelecem” entre todos os elementos presentes na sala de aula (Coll, 2004, p. 109). No caso da mestranda, durante as suas práticas procurou integrar os princípios destes modelos, tal como explicitará no terceiro capítulo do relatório.

Colocar a criança no centro da aprendizagem não é condição suficiente para o sucesso educativo é imperativo que a mesma tenha acesso ao currículo que corresponda às suas características e que lhe proporcione respostas diversificadas.

1.4. A gestão flexível do currículo

Em torno dos movimentos de mudança que se fizeram sentir após a publicação da LBSE, referida anteriormente, vários críticos questionaram a lógica do currículo de uma escola que obriga todos ao mesmo, ou seja, “de uma formação escolar que trata os alunos, como se todos fossem iguais e como apenas de um se tratasse” (Leite, s.a., p. 37). Uma escola que define os mesmos objetivos, conteúdos, experiências, materiais e os tempos, isto é, que faz o culto do unívoco e que se apresenta indiferente às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade dos alunos é impensável para uma escola que se diz ser para todos.

Nesta lógica surge a necessidade de compreender melhor o que é o currículo, para Roldão (1999, p. 16) o currículo é “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. Segundo Gimeno (1988 citado por Diogo & Vilar, 2000, p. 6)

o currículo é um objecto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido.

Diogo e Vilar (2000) vão mais longe e afirmam que existe cinco significados diferentes para o currículo: o prescritivo, que é constituído na sua totalidade pelas posições da administração central do sistema educativo consignadas nos documentos legais; o apresentado, que apresenta aos professores, o conjunto de materiais que são elaborados com o objetivo de oferecer aos mesmos uma interpretação do currículo prescritivo; o traduzido, que tem por base o currículo prescritivo e o apresentado sendo constituído pela planificação curricular e pelas programações assumidas pela escola à luz do projeto educativo; o trabalhado, que corresponde às tarefas assumidas na planificação curricular pela escola; e o concretizado, que corresponde a todas as aprendizagens significativas que os alunos desenvolvem em consequência das tarefas realizadas.

A gestão do currículo deve, então, contemplar todos estes cinco significados para poder ser concretizada. Para além disso, é importante clarificar os intervenientes nessa gestão, ou seja, o currículo deve ser pensado, em primeiro lugar, tendo em conta os interesses e necessidades dos alunos, dentro da comunidade escolar, equipa de professores e não pelo professor isolado

dentro da sua sala. A escola deve ser a unidade base de referência para o desenvolvimento do currículo, nesse papel cabe-lhe esboçar as linhas gerais do seu currículo acedendo ao programa e adaptá-lo às exigências do seu contexto social, institucional e pessoal definindo, por fim, as suas prioridades (Zabalza, 1997).

Tal como já foi referido, anteriormente, na escola vive-se a diversidade e, nessa linha de pensamento, não deveria responder com uniformidade. É nesta dicotomia que floresce o conceito de gestão flexível do currículo, que corresponde à adaptação do currículo às condições da escola, dos alunos e dos contextos para que se possa produzir soluções diferenciadas. No entanto, essa adaptação não pressupõe empobrecimento do currículo (Diogo & Vilar, 2000).

O Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho veio reforçar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas e no que respeita à gestão da componente curricular. É, ainda, referenciado que as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico integrando a escola com a comunidade local (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Nesta lógica, estimula-se a escola a não ignorar as aprendizagens que os alunos realizam fora dos “murros” da escola e a procurar caminhos que complementem com a educação escolar. Por esta razão é tão importante que cada estabelecimento de ensino, partindo das linhas orientadoras nacionais, adequem o seu projeto curricular da escola que, por sua vez, deverá ser adequado ao projeto curricular de turma de acordo com as especificidades de cada uma (Lopes, 2003; Pacheco, 2008).

Infelizmente, os profissionais do sistema educativo português têm por tradição olhar o currículo como um normativo a seguir e não como ele é, ou seja, um instrumento a utilizar com o objetivo de alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas (Roldão, 2005). A prova disso mesmo é a valorização excessiva dos resultados de exames, rankings e do Programme for International Student Assessment (PISA) em detrimento dos processos internos da escola. Para além disso, os professores sentem a pressão da administração central no que diz respeito aos índices de insucesso e do abandono escolar. Desta forma, muitos deles transformam-se em meros executores do ato pedagógico, numa tentativa quase obsessiva de obtenção de resultados recorrendo a aprendizagens aceleradas, renegando para segundo

plano os processos de uma aprendizagem profunda e significativa, mediante processos de diferenciação pedagógica (Pacheco, 2011).

O currículo uniforme, “pronto-a-vestir de tamanho único” deixou de fazer sentido, tendo em consideração a heterogeneidade dos alunos, não sendo possível ensinar a todos os alunos como se fossem um só. Contudo, na realidade escolar convive-se com uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por áreas disciplinares (Formosinho & Machado, 2008).

Logo é imperativo uma nova conceção de escola e de educação que considere cada aluno como um ser uno e membro integrante da sociedade onde o professor, além de ser o construtor do currículo, pode diferenciar o ensino de acordo com as heterogeneidades dos seus alunos (Barroso & Leite, 2011).

1.5. A diferenciação pedagógica

O professor que “beba” dos modelos construtivista e socioconstrutivista não pode pensar no ensino sem incluir a diferenciação pedagógica na sala de aula. Antes de mais, é importante conhecer as diferenças no desenvolvimento cognitivo dos alunos, nomeadamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (1978), bem como estar convicto de que o ser humano não possui apenas uma inteligência única, mas sim várias inteligências, em diferentes graus de desenvolvimento.

Relativamente à ZDP, esta corresponde ao desenvolvimento atual do aluno, da capacidade de resolução individual de um problema e o nível de desenvolvimento potenciador de um aluno determinado através da resolução de um problema com a colaboração de um adulto ou de um colega mais avançado. Segundo Vasconcelos (1997) citando Vygotsky a ZDP é

a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Vasconcelos T. , 1997, p. 35).

Sendo, assim, numa zona de aprendizagem o educador deve favorecer momentos de aprendizagem servindo de mediador entre o aluno e o mundo, sabendo que à posteriori a criança terá condições de construir as suas próprias estruturas psicológicas (Arends, 2008). Para além disso, o mesmo autor salienta a importância das interações entre adultos e pares, pois “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vygotsky, 1991, p. 7). O sucesso dessas interações são o resultado dos vários tipos de inteligências que os pares apresentam e que partilham entre si. Essas inteligências foram teorizadas pelo psicólogo Gardner na década de 80. Para o psicólogo, todos os indivíduos são inteligentes, mas de maneiras distintas. As suas inteligências são desenvolvidas de acordo com os estímulos que recebem e, em concordância, com o ambiente em que estão inseridos (Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Segundo Gardner (1983) existem oito tipos de inteligência diferentes: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista (Arends, 2008). Cada ser humano possui um grau de “inteligência” em cada uma das oito inteligências mencionadas. Na aprendizagem de base linguística, as pessoas apresentam um bom domínio a nível verbal e linguístico. Na aprendizagem lógico-matemática, os alunos exibem uma aptidão para os números, isto é, são bons na manipulação de números, na resolução de problemas e no raciocínio analítico (Rief & Heimburge, 2000a). Na aprendizagem de base espacial, os alunos demonstram aptidões visuais espaciais, ou seja, são excelentes em recriar imagens mentais do mundo. Na aprendizagem corporal-cinestésica a criança aprende melhor através de atividades mais práticas que impliquem o manuseamento de objetos (idem). Na aprendizagem de base musical, os alunos demonstram aptidão para a música adequando com facilidade o ritmo, a melodia, o timbre. Na aprendizagem de base interpessoal, os alunos são hábeis nas relações pessoais. Na aprendizagem de base intrapessoal, ao contrário da anterior, é centrado no próprio aluno (idem). Por último, a aprendizagem de base naturalista, os alunos apresentam capacidades para fazer distinções entre os seres vivos (Arends, 2008).

Numa sala de aula diferenciada, os alunos são valorizados de acordo com as suas diferenças, uma vez que o docente reconhece os alunos enquanto pessoas com “determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades”

(Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 14). O docente, tal como já foi referido anteriormente, parte do princípio que diferentes alunos apresentam necessidades distintas, neste sentido, planeia as suas aulas de forma pró-ativa, ou seja, de diversas formas, tendo em consideração os vários tipos de inteligências, para que os alunos tenham possibilidade de expressar as aprendizagens. Todavia, diferenciar o ensino não corresponde atribuir mais tarefas a alguns alunos e menos a outros. O docente é mais eficaz se fizer corresponder a natureza do trabalho às necessidades dos alunos (Tomlinson, 2008). A mestranda considera que, promover a diferenciação dentro da sala, é proporcionar aos alunos atividades diversificadas para que cada aluno presencie situações didáticas enriquecedoras, tendo sempre em consideração as suas características e necessidades individuais. Neste sentido, durante as suas práticas tentou sempre proporcionar esse tipo de atividades para que todos tivessem oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem.

Os professores sentem, muitas vezes, a necessidade de formação específica para poderem contextualizar as suas práticas de ensino diferenciado e na falta da mesma acabam por fazer “do mesmo” para todos. Outro constrangimento que surge e que dificulta a diferenciação pedagógica é o número excessivo de alunos na sala. Neste ponto, a mestranda sentiu-o na prática pois a turma tinha 26 alunos e era difícil chegar a todos em simultâneo, assim, o trabalho cooperativo entre pares foi uma solução para tentar combater esta dificuldade. O tempo, ou a falta dele, é também outro constrangimento para os professores, que, assim, não planificam atividades de ensino diferenciado promissoras de sucesso. São, ainda referidos, como obstáculos, a falta de materiais e equipamentos na sala, as pressões no cumprimento do currículo devido à sua extensão que não permite que o docente se concentre em diferenciar o ensino (Gonçalves & Trindade, s.a.).

Nesta lógica da gestão flexível do currículo e da diferenciação pedagógica surge um recurso que pela influência que detém, nas práticas e nas rotinas escolares, merece que a mestranda reflita um pouco no ponto seguinte pelo que observou durante a sua prática pedagógica.

1.5.1. O manual escolar

Nesta visão sobre a flexibilidade do currículo, o manual escolar tem um papel fundamental, uma vez que interfere com todos os atores educativos e sociais, nomeadamente alunos, professores, pais, ministério da educação, editores, livreiros e autores (Moreira, Ponte, Pires, & Teixeira, 2006). Para além disso “os textos [dos manuais] escolares são portadores de uma concepção de sociedade e cultura, que, não sendo neutra, se encontra mediatizada por certos interesses ideológicos e políticos” (Morgado, 2004, p. 49). Assim sendo, neste subponto tentar-se-á explorar um pouco a sua importância bem como alguns constrangimentos associados a esta ferramenta.

Tal como se explanou, anteriormente, durante a primeira metade do século XX, Portugal viveu um regime político ditatorial onde vigorou o sistema de livro único para o ensino primário, adotado em todas as escolas do país. Este livro transmitia apenas os valores definidos pelo Estado Novo (Solé, 2014).

Com a revolução do 25 de abril assiste-se a uma proliferação dos manuais escolares em todas as disciplinas, bem como o surgimento de várias editoras. Em 1979 surge, pela primeira vez, legislação que define o manual escolar como “o instrumento de trabalho que permite a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes pelos programas aprovados” (Portaria n.º 572/79, de 31 de outubro). Ao longo das últimas décadas, a conceção de manual tem sofrido profundas alterações ajustando-se às exigências que a sociedade de hoje exige. Neste sentido, com a regulamentação do Decreto-Lei n.º 47/2006 o manual escolar é um:

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico (Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto).

Como se pode constatar, o manual é considerado um auxiliar das aprendizagens dos alunos que deve ser concebido segundo o princípio da gestão flexível do currículo e como possível instrumento de apoio dos professores. Aqui, neste último ponto, a mestranda gostaria de refletir um pouco sobre este instrumento de apoio, pois o que acontece em muitos casos é que os manuais são mais do que um apoio. Na sua maioria assumem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino do professor, tal como afirma Zabalza (1997)

quando refere que os professores não trabalham diretamente com os programas, mas sim com os manuais que funcionam como guias estruturantes da aula. Nesta linha de pensamento, Viseu e Morgado (2011, p. 994) consideram uma situação preocupante, pois “ao assumirem um papel central na planificação e no desenvolvimento do ensino por parte do professor, os manuais constituem um poderoso factor de desprofissionalização docente”.

Assim, é importante que os professores resistam à tentação de deixar o manual conduzir as suas aulas e assumir as responsabilidades curriculares que lhe estão consignadas legalmente (idem). No entanto, não se deve descurar algumas vantagens que o manual possui, pois permite nivelar as desigualdades sociais, uma vez que o acesso é igual para todos, independentemente, das condições socio-económicas. A este facto acrescenta-se, também, que é o recurso “mais mobilizado pelos encarregados de educação quando querem auxiliar os seus educandos nos estudos (Carvalho & Fadigas, 2009, p. 22).

A mestranda, durante a sua prática pedagógica planificou a maior parte das suas aulas sem recorrer a esse recurso, todavia, em alguns momentos utilizou-o, nomeadamente para a realização de exercícios de consolidação. Optou por utilizar estratégias diversificadas, recorrendo a outros recursos que estimularam e motivaram os alunos e, onde a mesma, teve a possibilidade de proporcionar a diferenciação pedagógica na sala e respeitar os ritmos dos alunos, que usando somente o manual era muito difícil.

Apostar numa gestão flexível do currículo, promover a diferenciação pedagógica tendo por base os paradigmas construtivista e socioconstrutivista não faz sentido se, não for acompanhada da respetiva avaliação que vai fornecendo ao professor os dados para que este tome conhecimento das aprendizagens dos alunos, as suas dificuldades e encontrar o caminho para colmatar.

1.6. A avaliação

Para Arends (2008) a avaliação corresponde ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre o mérito. Segundo Zabalza (1997, p. 219) a avaliação “é uma exigência social sobre

a escola". Na perspectiva do aluno, a avaliação é considerada repressiva, um instrumento de poder do professor e representa, muitas vezes, um estilo de professor conservador e autoritário, podendo desenvolver nos estudantes um sentimento de desalento em relação à escola (idem). Zabalza (1997) continua afirmando que, um professor à altura desse nome tem que ser capaz de realizar boas avaliações, disponibilizando várias técnicas para as efetuar. Entende-se por técnicas de avaliação, qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informações sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. A mestranda recorreu às grelhas de observação/verificação para compreender as necessidades de desenvolvimento dos alunos e de que forma poderia atuar para as desenvolver, como se verificará no terceiro capítulo.

O grande objetivo da avaliação não deverá ser a atribuição de uma nota, mas sim promover aprendizagens nos alunos, uma vez que, através da avaliação o professor poderá tomar conhecimento do que o aluno já aprendeu, onde tem mais dificuldades e encontrar os meios necessários para colmatar as que ainda permanecem (Villas Boas, 2006).

A modalidade de avaliação que tem possibilidade de desenvolver mais aprendizagens nos alunos, nos professores e na escola é a avaliação formativa, contudo, a avaliação sumativa e diagnóstica também fazem parte da avaliação das escolas, tal como está expresso no Decreto-Lei n.º139/2010, de 5 de julho. A avaliação diagnóstica tem por base aferir os conhecimentos que os alunos apresentam, normalmente é realizada no início do ano letivo, ou sempre que seja necessário conferir determinados aprendizagens (Rosalis, 1992).

A avaliação formativa tem como objetivo orientar os alunos na realização do seu trabalho, ajudando-os a localizar as suas dificuldades e, conseqüentemente, a progredir nas aprendizagens com a análise pormenorizada dos resultados. Esta avaliação tem sempre a perspectiva do aluno e de como se encontra no seu processo de aprendizagem. Para além disso, através dela o professor acede aos conhecimentos e competência dos seus alunos ajudando-o, assim, durante a elaboração das suas planificações (Arends,2008; Cortesão, 1993; Rosalis, 1992; Villas Boas, 2006; Zabalza, 1997). A avaliação formativa é

o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, (...) leva[ndo] o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de

conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, (...) para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o buscar os meios para vencer as dificuldades” (Abrecht, 1994, pp. 18-19).

A avaliação sumativa tem como finalidade resumir o desempenho dos alunos, classificando-os no final do período ou no final de um processo, perante um conjunto de aprendizagens. As informações obtidas sobre essa avaliação são quantitativas e resultam numa classificação que será partilhada com os pais e com a comunidade escolar em geral (Arends, 2008; Cortesão, 1993; Rosalis, 1992; Villas Boas, 2006; Zabalza, 1997). Segundo Lobo (1998) esta avaliação serve para medir conhecimentos, competências e atitudes dos discentes em situações pontuais, normalmente associada a um teste ou prova.

Das três modalidades avaliativas disponíveis pelo docente, dentro da sala de aula, a avaliação formativa é a mais qualificada para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens pois é “um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e ensinar. Para tal tem que estar ao serviço das aprendizagens (...) não se [dissociando] do ensino e dos processos que lhe são inerentes” (Fernandes, 2011, p. 132).

Durante a prática, a mestranda conseguiu, através das grelhas de verificação, acompanhar e orientar essa progressão. No entanto, a avaliação diagnóstica e sumativa também fazem parte da rotina da sala de aula só que, esta última, não deve ter o destaque nem o peso que muitos lhe querem atribuir. Para Pacheco (2002, p. 64) “uma escola orientada para o sucesso só pode ser uma escola com critérios de avaliação estabelecidos e compreendidos por todos os intervenientes em função do que é oficializado pelo currículo nacional e no projeto curricular de escola.”

Neste capítulo foram apresentados os principais pressupostos teóricos e legais que regularam e sustentaram as práticas pedagógicas da mestranda em contexto de 1º CEB. Assim, parece fazer sentido conhecer no capítulo seguinte o contexto de estágio da mestranda bem como a metodologia de investigação-ação que sustentaram a prática pedagógica.

CAPITULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977), o indivíduo desenvolve-se de forma diferente de acordo com o meio. Assim, a criança em desenvolvimento molda-se, muda e recria o meio no qual se encontra. Por sua vez, o ambiente influencia o desenvolvimento da criança traduzindo-se numa interação recíproca. O ambiente estrutura-se em quatro níveis diferentes “o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema” (Portugal, 1992, p. 38).

O presente capítulo tem como função dar a conhecer a instituição onde a mestranda realizou o seu estágio, partindo de uma visão macro onde serão expostos os contextos geográfico, social e cultural. Passando para uma visão exo serão salientadas as características gerais da instituição e alguns documentos orientadores do processo de ensino aprendizagem da mesma. Transpondo, de seguida, para um foco meso e micro será realizada a caracterização da sala de aula e da turma (idem). Por fim, explanar-se-á a metodologia de investigação-ação, incluindo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

2.1. O agrupamento Rodrigues de Freitas

A EB1 da Torrinha localiza-se, geograficamente, na freguesia de Cedofeita que contempla uma área de 2,71 km², contudo, esta freguesia foi extinta, em 2013, de acordo com o decreto-lei nº11- A /2013 de 28 de janeiro e foi integrada na União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2015), a antiga freguesia de Cedofeita é habitada por 22.077 pessoas e é, atualmente, um dos centros sociais e comerciais mais importantes da cidade do Porto. Os espaços verdes são também uma marca desta zona da cidade. A Rua de Cedofeita é uma das artérias mais

emblemáticas da freguesia, local de passagem obrigatória para quem procura o comércio e pretende conviver com os hábitos e tradições da Cidade Invicta.

Relativamente à história da freguesia, esta acolhe a igreja de São Martinho, cuja fundação se pensa remontar ao século VI, em pleno domínio suevo. A sua existência milenar e a escassez de documentos escritos sobre a sua fundação deram origem ao aparecimento de algumas lendas. Segundo Silva (1996) o responsável pela fundação da igreja foi o rei Teodomiro (rei suevo) que terá mandado construí-la em 1059 em desespero pela enfermidade de seu filho. Para além da igreja romântica, a freguesia tem ainda outros monumentos emblemáticos, como é exemplo a Igreja da Lapa, o cemitério - o mais antigo da cidade do Porto, a capela Nossa Senhora das Dores, a Igreja Nossa Senhora de Fátima, o Quartel-general, o Hospital Maria Pia, o Hospital Militar, a Creche de Cedofeita - uma das mais antigas da cidade, a Faculdade de Engenharia e de Farmácia, Colégio Universal - antiga casa senhorial pertencente à família de Almeida Garrett, entre outros (idem).

A EB1 da Torrinha está agrupada com a EB1 de Carlos Aberto, EB1 da Bandeirinha, EB1 de S. Nicolau, JI da Vitória, EB 2/3 de Miragaia e Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, sendo esta última a sede do agrupamento. No entanto, estas agregações não se realizaram todos em simultâneo, isto é, em 2008 integrou-se, neste agrupamento, a EB1 da Torrinha e a Escola Secundária Rodrigues de Freitas; e só em 2010, devido à reorganização da rede escolar, se juntou o agrupamento de escolas de Miragaia fazendo a fusão dos dois agrupamentos num só, intitulado de agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF).

No que diz respeito aos documentos reguladores, o agrupamento tendo como base reguladora o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE) e procura responder aos desafios que a sociedade coloca proporcionando aos alunos um ensino de qualidade no sentido de formar cidadãos autónomos, informados e responsáveis. Assim, com a elaboração do RI definiu-se um conjunto de normas e regras orientadas para o bom funcionamento de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das suas estruturas, da organização pedagógica, dos serviços de apoio técnico-pedagógico e dos serviços administrativos e ainda, dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar. Segundo o RI, os órgãos de administração e

gestão repartem-se pelo Conselho Geral, Diretora, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Coordenadores de Estabelecimento (cf. anexo2A1).

O PE é “ um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa de uma escola” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 104). O PE do agrupamento Rodrigues de Freitas oferece uma orientação educativa perspectivada para três anos, onde são explicitadas as metas e os objetivos que o agrupamento se propõem a alcançar. A instituição propõem-se a cumprir metas tendo por base quatro grandes domínios, nomeadamente: sucesso escolar na avaliação externa; sucesso escolar na avaliação interna; interrupção precoce do percurso escolar; e indisciplina. Relativamente aos objetivos definidos pelo agrupamento são igualmente quatro e centram-se em: consolidar a identidade do agrupamento, numa perspectiva democrática participativa, intercultural, ética e empreendedora; assegurar a educação para todos numa perspectiva de educação inclusiva e de sucesso; promover uma educação de qualidade num paradigma de excelência e profissionalismo; e responder aos desafios da sociedade atual (AERF, 2013/2016).

No que concerne às ofertas educativas, o agrupamento oferece uma panóplia bem alargada que vai desde o pré-escolar até ao 12.º ano. Salienta-se, ainda, que é um agrupamento de referência para a deficiência visual, isto é, para alunos cegos e/ou de baixa visão e para alunos com multideficiência possuindo uma Unidade de Apoio especializado para alunos com multideficiência. Neste sentido, o agrupamento tem 119 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) distribuídos pelas várias escolas do agrupamento. Ainda inserido nas ofertas formativas, o agrupamento disponibiliza o Clube do Desporto Escolar, que possibilita aos alunos a prática de modalidades desportivas diversas (idem).

Sendo um agrupamento com políticas educativas centradas nas interações e na cooperação tem-se relacionado com projetos e parceiros que contribuem para a melhoria do desenvolvimento da comunidade local. No entanto, essas parcerias apresentam diferentes níveis de envolvimento e de compromisso (cf. anexo 2AII).

Relativamente aos recursos humanos, o agrupamento contabiliza 220 docentes dos quais 84% estão nos quadros. Quanto ao pessoal não docente, o agrupamento conta com dois Psicólogos, um Educador Social, um Animador Social, um Lic. Serviço Social, um Mediador EPIS,

63 Assistentes Operacionais e 13 Assistentes Técnicos. No que diz respeito aos discentes, no presente ano letivo, frequentam o agrupamento 2075 alunos distribuídos pelos diversos ciclos de escolaridade (idem). Analogamente, os recursos materiais que a instituição pode usufruir seguem a lógica dominante, ou seja, a partilha de recursos e espaços entre as escolas do agrupamento.

De acordo com as suas dimensões e dadas as especificidades da população escolar, isto é, apresentavam indicadores alarmantes de absentismo e abandono escolar, o agrupamento foi considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A primeira geração do programa TEIP foi concebida em 1996, pelo Despacho 147-B/ME/96, de 1 de agosto, do qual o agrupamento referido fez parte. O programa tinha como objetivo a criação de condições de promoção de sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas atingidas por problemas económicos e sociais (Barbieri, 2003; Pacheco & Guimarães, 2011).

2.2. A EB1 da Torrinha

A EB1 da Torrinha, neste ano letivo, tem à sua disposição 14 docentes a lecionar, dois Educadores de infância e, ainda, dois docentes aos quais não lhes foram atribuída nenhuma turma, estando a prestar auxílio na biblioteca, para um universo de 388 alunos. E conta, ainda, com o apoio de nove assistentes operacionais.

Relativamente aos horários de funcionamento, na Educação Pré-Escolar as atividades letivas funcionam entre as 9h e as 12h, e das 13h30 e as 15h30, e a componente de apoio à família das 8h30 às 9h, do 12h às 13h30 e das 15h30 às 18h30. No 1.ºCEB, a componente letiva funciona das 9h às 12h30 e das 14h às 16h, as atividades de enriquecimento curricular (AEC) funcionam entre as 16h30 e as 17h30 e a componente de apoio à família funciona das 8h às 9h e das 17h30 Às 19h.

A Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM) funciona das 9h às 16h e dispõe de seis docentes especializados e um terapeuta ocupacional, no entanto, estes meios humanos apoiam, simultaneamente, a outra UAM que opera na sede do agrupamento.

A cantina, como no presente ano letivo só conta com a supervisão de duas assistentes operacionais, funciona de forma desfasada, isto é, as crianças da EPE almoçam por volta das 12h, os alunos do 1.º e 2.º anos almoçam às 12h30 e os alunos do 3.º e 4.º anos almoçam às 13h.

Relativamente aos espaços interiores, a escola dispõe de 14 salas de aula, duas salas de EPE, três gabinetes de apoio sendo que uma delas é a UAM; uma cantina com 168 lugares; uma biblioteca escolar integrada na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares onde são dinamizados vários momentos, desde épocas festivas até a encontros com escritores ou pessoal médico; uma sala de informática e outra de atendimento aos encarregados de educação; uma sala de professores; uma sala de arrumos, onde são guardados vários equipamentos, nomeadamente os utilizados para as aulas de Expressão Motora que funcionam nos espaços exteriores pois a escola não possui um ginásio; um gabinete de coordenação; cinco casas de banho, três para o 1.º Ciclo, uma para o pré-escolar e duas para os adultos, uma no piso superior e outra no piso térreo; e uma horta pedagógica.

Quanto aos espaços exteriores, os alunos podem usufruir de dois espaços sem grandes condições relativamente ao pavimento e a níveis de higiene sanitárias, pois num desses recreios, por vezes, os esgotos entopem e as crianças não são impedidas de lá brincar. Para além disso, os alunos não têm à disposição materiais para brincarem nesses espaços. Nos dias de chuva, esses espaços ficam reduzidos a uma cobertura que não impede a chuva nem o vento de entrar.

2.3. A sala de aula e a turma

A sala de aula é o local da ação da turma, por essa razão é necessário organizar este espaço de forma a facilitar a movimentação das pessoas que o frequentam, ou seja, alunos e professores (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997). A disposição da sala sofreu algumas alterações durante a presença do par pedagógico no contexto, inicialmente as carteiras estavam dispostas de forma mais tradicional, por filas. Esta organização é considerada

“mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, ou na informação que é escrita no quadro” (Arends, 2008, p. 270). No entanto, a docente foi fazendo alterações ficando a sala organizada em U proporcionou-lhe mais liberdade de movimentos e de deslocação, quer para o quadro, quer para auxiliar os alunos.

À semelhança da organização do espaço educativo, os materiais são importantes na sala de aula, bem como todo o ambiente da sala. Neste sentido é pertinente referir que a sala é ventilada, possui três janelas que permitem a entrada de luz direta que pode ser regulada com os estores, tem aquecedor mas não é suficiente para aquecer a sala nos dias de frio. Para a arrumação dos materiais, existem dois armários dentro da sala, num deles a professora guarda os processos dos alunos e os seus documentos. O outro armário é utilizado para guardar os cadernos diários dos alunos e as suas capas onde estão anexadas as fichas que vão sendo realizadas pelos alunos. Fora da sala, no corredor, a professora tem, ainda, mais três armários onde guarda vários materiais: MAB, blocos lógicos, figuras geométricas, barras *cuisenaire*, material de desenho, tintas, entre outros (cf. anexo 2AIII).

Relativamente aos meios tecnológicos, a sala contém um computador com acesso à internet, que é de uso exclusivo da docente, e não dispõe de quadro interativo, tendo apenas o tradicional quadro. Esta limitação tornou o trabalho da díade mais difícil, pois as TIC, tal como refere Pontes (s.a., citando Ely, 1997) integradas no currículo e utilizadas como estratégias pedagógicas centradas no aluno podem ajudar a enriquecer e a melhorar o processo de ensino aprendizagem.

A turma onde a mestranda realizou o seu estágio é constituída por 26 alunos, 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino e pela professora titular. Durante a presença na instituição, a equipa educativa passou a funcionar em tríade, isto é, a professora titular e duas professoras estagiárias, num clima de colaboração e cooperação assumindo uma responsabilidade “conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades” (Boavida & Ponte, 2002, p. 47).

Após consulta do Dossier Técnico Pedagógico (DTP) (Silva, 2015) acedeu-se a várias informações sobre os discentes e os seus familiares que ajudaram a caracterizar com pormenor os alunos da turma do 2.º A. Segundo a docente, o DTP foi construindo tendo por base três

documentos comuns a todo o agrupamento, o PE, o RI e o PAA (Plano Anual de Atividades) que se fundamentam em torno de quatro eixos fundamentais: Eixo I – “Apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos”, Eixo II – “Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina”, Eixo III – “ Relação Escola- Família- Comunidade”; e Eixo IV – “ Monitorização e Autoavaliação”. A docente, neste momento, está a desenvolver na sua sala o Eixo I – “Apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos” com os seguintes objetivos: reforçar o apoio individualizado no sentido de uma deteção precoce de eventuais problemas no desenvolvimento de competências específicas de leitura, escrita e matemática; agir para o sucesso educativo; trabalhar com particular incidência no acolhimento e motivação dos alunos para esta nova etapa do 1.º ciclo. As respostas aos outros três eixos serão dadas ao longo do ano letivo com o desenvolvimento do trabalho da docente. Para além destes objetivos foram, ainda, selecionados objetivos gerais e específicos a serem desenvolvidos nos alunos.

Dessa consulta foi possível conferir, ainda, que todos os alunos frequentaram a EPE e que nove deles a frequentaram nesta instituição. No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria dos alunos vive com os pais, no entanto, sete alunos vivem só com a mãe e dois com os avós. Em relação ao número de irmãos, sete alunos são filhos únicos e 19 têm um ou mais irmãos. Relativamente ao tempo de deslocação médio para a escola, 10 alunos demoram 15 minutos e 16 alunos demoraram entre 15 a 30 minutos. A turma não apresenta nenhum aluno sinalizado com NEE, contudo, tem cinco alunos com dificuldades de aprendizagem e uma aluna sinalizada nos serviços de Assistência Social. Quanto aos apoios socioeconómicos, 10 alunos beneficiam do escalão B e três alunos do escalão A. As crianças que usufruem escalão recebem um subsídio de apoio para refeições e material, sendo o apoio referente ao escalão A é superior ao escalão B e as crianças do escalão C não recebem qualquer benefício económico (Despacho n.º 18997/2009, 17 de agosto). Usufruem dos serviços da cantina 22 alunos e os restantes quatro almoçam em casa. As AEC's disponibilizadas pelo agrupamento para o 2.º ano são o Inglês, a Expressão Musical e a Expressão Motora, porém só 15 alunos é que as frequentam.

Em relação aos pais, a maioria das mães têm idades entre os 31 e os 40 anos e as suas habilitações literárias encontram-se entre o secundário e a licenciatura, sendo que duas mães têm mestrado e outra doutoramento. No que diz respeito aos pais, as suas idades estão no

intervalo entre os 31 e 40 anos, e as suas habilitações literárias estão entre o secundário e a licenciatura sendo que um dos pais tem mestrado.

No que concerne às interações estabelecidas entre os alunos, de acordo com Vygotsky (1998) a relação de ensino aprendizagem é um fenómeno complexo pois é influenciado por diversos fatores sociais, políticos e económicos que interferem na dinâmica da sala de aula. Nesta ordem de ideias, a escola não é uma instituição estanque, mas faz parte da trama social, assim, as interações estabelecidas revelam, muitas vezes, o contexto a que os mesmos estão expostos (Rabello & Passos, s.a.). A díade observou que os alunos manifestavam, dentro da sala de aula, respeito sobre a opinião uns dos outros, partilhando ideias e trabalhando colaborativamente. Em relação às interações entre os alunos e a professora, foi possível observar que existe um clima de carinho, respeito, confiança e proximidade entre ambos.

Terminada a contextualização da instituição e do contexto educativo passar-se-á para explanação da metodologia de investigação-ação, à qual a mestranda recorreu para orientar a sua prática pedagógica.

2.4. A metodologia de investigação-ação

Segundo Alarcão (2001) o professor investigador deve desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e, posteriormente, partilhar os resultados e os processos com a comunidade educativa. Salienta-se, porém que esta aprendizagem poderá ser limitado se for realizada pelo professor isoladamente, uma vez que o professor está intrinsecamente envolvido, logo a sua análise crítica pode ficar comprometida. Para além disso, a sua capacidade de reflexão poderá, ainda, ficar afetada por limitações pessoais, emocionais e por outros constrangimentos de situação. Neste sentido, se a investigação for realizada colaborativamente apresenta mais potencialidades de sucesso das aprendizagens (Oliveira & Serrazina, 2002).

Para que seja possível planificar a sua ação, o professor investigador tem que, em primeiro lugar, conhecer o contexto onde vai atuar e escolher um problema a investigar, isto é, centrar

a sua atenção num problema. Passado este momento, o professor investigador está apto a selecionar os instrumentos necessários para a sua investigação. No entanto, os dados não podem ser recolhidos aleatoriamente, o docente tem que ter consciência da natureza das informações que necessita a sua investigação para cumprir com os objetivos propostos (Latorre, 2008).

De acordo com vários autores, a investigação-ação pode ter três formas diferentes de ser realizada, dependendo dos contextos, das pessoas e da situação. A primeira é a investigação-ação técnica, tem como o propósito facilitar as práticas sociais, mediante a participação do professor em programas de trabalho de pessoas externas ao grupo (Latorre, 2008). A segunda é a investigação-ação prática, que é caracterizada pelo protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo este que seleciona os problemas a investigar e quem tem o controlo do próprio projeto (Silva, 1996). A terceira é a investigação crítica ou emancipatória ou, ainda, pode ser denominada de “investigação-ação participatória” (Esteves, 2008, p. 62). Esta metodologia centra-se na prática educativa e tenta aprofundar as capacidades do professor relativamente aos seus propósitos, às suas rotinas e crenças, ou seja, existe uma intenção clara e assumida de mudar as formas de trabalho (Latorre, 2008).

Segundo Carr e Kammis (1998) citado por Coutinho et al. (2009, p.365) a investigação-ação emancipatória é a que melhor se enquadra com o “espírito do paradigma sócio-crítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança” e, nesse sentido, foi este o tipo de investigação-ação que a mestranda integrou o seu estágio.

Relativamente ao ciclo de investigação-ação, ele constitui um processo reflexivo em si mesmo, uma vez que esta metodologia requer do professor o constante questionamento acerca da sua prática até que as questões sejam respondidas. É este questionamento constante que dá firmeza “à reflexão, levada a cabo através de ciclos” (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, p. 116) de investigação e ação sucessivos constituídos pelas seguintes fases: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

A observação tem como função observar os efeitos da ação, é prospetiva, uma vez que fornece dados para a reflexão crítica e é a fase que se recorre às estratégias de recolha e análise

de informação. Num primeiro momento realizou-se a observação, uma vez que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles” (Esteves, 2008, p. 87) ocorrem no contexto. Através da observação, foi possível aceder às estratégias e metodologias utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações estabelecidas na sala, entre professor-aluno e entre os alunos (Reis, 2011). As primeiras duas semanas de estágio foram fundamentais para, a mestranda, recolher informações, recorrendo a grelhas de observação, de fim aberto, que permitiram recolher informações, tais como as estratégias da docente, interações dos alunos com a professora e entre aluno-aluno dentro e fora da sala de aulas, bem como a caracterização do ambiente da sala e da escola (cf. anexo 2AIII).

As notas de campo são registos que contêm informações observadas pelo investigador no terreno, são de natureza descritiva pois têm a intenção de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, ações e conversas de forma mais objetiva possível. No entanto, essas notas têm um lado mais reflexivo, pois o investigador poderá registar preocupações que lhe vão surgindo e, ainda, ideias que possam solucionar alguns problemas que estão a ser observados (Bogdan & Biklen, 1994; Esteves, 2008; Latorre, 2008). Na prática da mestranda, as notas foram fundamentais para as integrar no diário de formação. Por sua vez, o diário de formação permitiu à mestranda fundamentar-se teoricamente para a ação, “de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o [mesmo] (...) possa desenvolver a sua auto-direção na acção” (Vieira & Moreira, 2011, p. 42).

Relativamente às entrevistas, embora seja um ótimo instrumento de recolha de informação e de permitir ao investigador aceder ao modo como o entrevistado percebe o mundo. A mestranda não sentiu necessidade de realizar uma entrevista formal pois foi recolhendo as informações através das conversas diárias que mantinha com a professora cooperante (Bogdan & Biklen, 1994).

A planificação é uma atividade mental interna do professor, ou seja, é um conjunto de ideias ou conhecimentos sobre algo que se pretende realizar (Zabalza, 1997). A planificação constitui-se como ação a construir, mas essa ação é orientada, retrospectivamente, por planificações e reflexões anteriores. Para além disso, é importante salientar o seu caráter flexivo podendo sofrer as alterações que o professor achar necessário no momento da sua

ação. A formanda, ao longo da PPS desenvolveu as suas planificações com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos ajustando os tempos de acordo com as necessidades dos mesmos (Arends, 2008).

A ação corresponde ao momento da implementação do plano e tem como objetivo alterar a situação inicial. Nesta fase, o investigador coloca em prática os seus padrões observando na ação as aprendizagens realizadas e as estratégias utilizadas tentando responder às questões iniciais que originaram a ação (Esteves, 2008). Os registos fotográficos foram importantes ao longo de toda a prática pedagógica, numa primeira fase serviram para inventariar os objetos e a organização da sala. Posteriormente foram utilizados para registar os momentos chaves da prática, essa utilização acabou por inserir-se na rotina da aula, não sendo, assim, considerado “um recurso intruso” (Esteves, 2008, p. 91).

A reflexão é retrospectiva sobre os efeitos observados e ocorre em todas as fases do ciclo investigativo. Através do diálogo entre os participantes conclui-se a validade das hipóteses iniciais e da eficácia das estratégias utilizadas na resolução do problema. Esta reflexão poderá dar origem a um novo plano de ação e, conseqüentemente, um novo ciclo de ação (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996; Lopes, 2006).

O professor ao envolver-se em projetos sobre a prática, numa abordagem reflexiva, está a aumentar o seu conhecimento profissional, uma vez que é capaz de explicitar os seus conhecimentos, através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão sobre a reflexão na ação (idem). A reflexão na ação decorre durante a ação, ou seja, o docente reflete no momento da sua ação e vai ajustando-a às novas situações que vão surgindo (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996). A reflexão sobre a ação ocorre num momento posterior à ação, onde o olhar sobre esse momento ajuda o docente a compreender com mais clareza o que aconteceu durante a ação e de que forma resolveu os imprevistos que surgiram (idem). A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o professor a desenvolver-se, corresponde ao momento em que o profissional olha, retrospectivamente, para a ação e reflete sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que observou, que significados atribuí e que outros poderá ainda conferir ao que aconteceu. É uma reflexão “proactiva, que (...) [ocorre quando se] revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais, ajudando a compreender novos problemas, a

descobrir soluções e a orientar acções futuras” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). Neste sentido, a mestranda durante a sua prática recorreu às narrativas, individual e colaborativa, que “permitiram a reflexão sobre o que não estava bem e precisa[va] ser transformando” (Oliveira & Moreira, 2014, p. 23). As narrativas assumem uma função documental, mas também um carácter indagatório, pois implica reflexões que podem alcançar diferentes níveis de profundidade (Vieira & Moreira, 2011). Para além disso, para a sua compreensão é necessário que apresentem para além dos fatos, “o contexto físico, social e emocional que envolve o momento narrado” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 104). Durante a elaboração da sua narrativa individual, a mestranda foi refletindo e compreendendo que a turma não apresentava o grau de indisciplina que, inicialmente, lhe tinha suscitando. Pois uma leitura mais profunda sobre o assunto e, através de estratégias diversificadas, foi possível manter a motivação e a participação dos alunos (cf. anexo 2AIV).

Quando as narrativas são realizadas de forma colaborativa podem atingir graus mais profundos de reflexão e indagação, uma vez que durante a sua realização ocorrem momentos de discussão e partilha de ideias e opiniões (idem). Através da sua narrativa colaborativa, a mestranda trocou pontos de vista, opiniões e o levantou questões até ao momento não refletidas, numa “troca aberta e franca de ideias e pensamentos (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 46) ” com o ser par e com professora cooperante “fazendo-as interagir com as suas, numa atitude de abertura e aceitação, abrindo deste modo novas vias de reflexão e ação para ambos” (ibidem) (cf. anexo 2AV).

A avaliação, tal como já foi explanada no capítulo anterior, pode ser de três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano ou sempre que, o docente considere apropriado, devendo fundamentar-se em estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos ou de facilitação da sua integração escolar (Decreto-Lei n.º 139/2010, 5 de julho).

A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem. É, uma altura importante do ciclo de investigação, uma vez que o docente pode recolher as informações necessárias e transformar as suas ações no

sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos. A mestranda, durante a PPS construiu grelhas de observação e verificação (cf. anexo 2AVI) que se mostraram imprescindíveis para a compreensão das evoluções dos alunos, acendendo com facilidade aos progressos e necessidades de cada um. Para além disso, através desta ferramenta, foi possível confirmar a qualidade das estratégias utilizadas pela mestranda ou a falta dela (Abrecht, 1994).

A avaliação sumativa corresponde à formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizada pelos alunos no final de um processo. O docente, também, comprova as aprendizagens dos alunos só que de forma quantitativa. Não obstante retira dados concretos das dificuldades dos alunos e que, posteriormente, pode colmatar. Uma outra ferramenta utilizada, durante a PPS, foi os questionários (cf. anexo 2BX) aplicados no âmbito do projeto Freitinhas, uma vez que as mestrandas envolvidas queriam inferir, estatisticamente, o impacto que o projeto tinha tido nos alunos e na escola (Gliugione & Matalan, 2001). Os seus resultados serão analisados no capítulo seguinte.

Neste capítulo, a mestranda abordou o ciclo de investigação-ação e contextualizou a instituição e o contexto educativo onde realizou a sua prática pedagógica. No capítulo precedente serão apresentadas e, alvo de análise, algumas das atividades realizadas, neste contexto, tendo como base a metodologia referida anteriormente.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os dois primeiros capítulos do presente relatório foram importantes para apresentar os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as práticas educativas e caracterizar o contexto de estágio da mestranda, no qual se desenvolveu a PPS no 1.º CEB, bem como a metodologia de investigação-ação que foi a base da ação da mesma. O terceiro capítulo surge na necessidade de destacar algumas ações realizadas na sua prática, relacionando, assim, o seu quadro conceptual com as suas práticas gerando conhecimento ao “teorizar a prática, interpretar e interrogar a teoria” (Ponte, 2002, p. 11). Pretende-se, neste capítulo, descrever e analisar algumas das práticas educativas desenvolvidas nas diversas áreas curriculares, bem como os seus respetivos resultados no processo de formação dos alunos e da mestranda.

De acordo com Formosinho (2009) é através da prática pedagógica que o futuro profissional desenvolve as capacidades de mobilização de saberes necessários para a resolução de problemas que surgem na prática. Durante esta fase, o docente tem possibilidade de desenvolver uma prática em contexto real que lhe permite adquirir competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente e responsável (Flores, 2014). A isto pode-se, ainda, acrescentar que a colaboração e a articulação entre o professor estagiário e os supervisores, os professores cooperantes e o par pedagógico são essenciais para potenciar a formação na ação. Ou como refere Alarcão e Roldão (2010, p. 17) a prática pedagógica é o “espaço em que se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando”.

3.1 A observação: a base da ação docente

À semelhança do que foi descrito no capítulo anterior, a mestranda utilizou como estratégia de formação a metodologia de investigação-ação, uma vez que esta “assume-se como um meio

para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também em contexto em que essa ação se desenrola” (Carr e Kemmis, 1986, citados por Vieira & Moreira, 2011, p. 57). Tendo sempre em vista a melhoria das ações, recorrendo à metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão na ação (idem).

Em virtude da sua relevância, a observação foi o sustentáculo de todas as opções educativas postas em prática durante a sua prática pedagógica, pois “nenhum projecto de investigação, ou (...) actividade (...), poderá realizar-se sem o conhecimento da realidade a que se refere” (Estrela, 1992, p. 27). A sua forma de observação recorrente foi a observação participante e participada pois pôde participar juntamente com os alunos observados, sem jamais perder a integridade do seu papel enquanto observadora. Houve momentos em que a observação foi intencional, isto é, a mestranda tinha os objetivos bem definidos relativamente ao que queria observar, como são exemplo, as duas primeiras semanas de estágio, altura em que orientou as suas observações para construir e preencher as grelhas de observação (cf. anexo 2AIII). Essas grelhas estavam organizadas em quatro dimensões: a caracterização da turma, que incluía os comportamentos, os discursos, as interações e os ritmos de aprendizagem dos alunos; a organização da sala, espaço físico, materiais e recursos; a organização e dinamização das aulas; a rotina da turma; e, por fim, a caracterização física da escola. Relativamente ao processo de observação foi sistemática, naturalista, desarmada e contínua (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

No que diz respeito à observação desarmada, esta não ocorreu de imediato, ou seja, a mestranda não tinha possibilidade de proceder ao registo no momento, realizando apenas algumas notas e ideias chaves, para mais tarde, registar e refletir no diário de formação. Por sua vez, o registo diário sobre o dia permitiu-lhe dialogar consigo mesma articulando, constantemente, a teoria com a prática tomando consciência do que tinha feito, como tinha feito e de como poderia melhorar as atividades futuras (Costa, Paixão, & Morgado, 2000; Zabalza, 1994). Este instrumento foi, ainda, relevante para a realização das narrativas individual e colaborativa (cf. anexo 2AIV e 2AV). Relativamente à narrativa individual, a mestranda partindo das leituras do seu diário de formação desenvolveu a introspeção necessária para a aceitação de si mesma, das suas limitações, das suas possibilidades futuras e de refletir sobre

as aprendizagens que tinha alcançado até ao momento. Por sua vez, com a narrativa colaborativa, sendo esta uma prática partilhada, experienciou um clima de diálogo que resultou na construção de sentidos do vivenciado com diferentes pontos de vista que resultaram da “confluência do EU com o Outro, deixando de fazer sentido o singular, para passar a fazer sentido o plural” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 51). Esta convergência de ideias e opiniões contribuíram para a auto e hétero formação da díade, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional da mesma. A narrativa colaborativa não foi elaborada com base apenas numa tema, mas sim em três assuntos que a díade achou pertinente abordar para refletir no sentido de melhorar as suas práticas. Assim, a narrativa estruturou-se nas dificuldades de aprendizagem, no trabalho colaborativo e na diferenciação pedagógica dos alunos.

A observação indireta foi concretizada, maioritariamente, através da consulta do DTP (Silva, 2014) da professora cooperante e das conversas informais que ocorreram ao longo do estágio com a mesma e com a coordenadora da escola.

Quanto ao guião de pré-observação é um instrumento que proporciona reflexões que confrontam as conceções da prática na sua forma escrita, ou seja, antes da ação, e depois da dinamização da mesma, como também sobre as reflexões desenvolvidas durante a ação. A utilização desse instrumento durante a prática pedagógica foi importante para o desenvolvimento formativo da mestranda, pois o seu preenchimento tinha como intenção revelar a previsão da ação a desenvolver na aula supervisionada, demonstrando as evidências que determinaram as atividades, como estas seriam dinamizadas, quais as dificuldades esperadas, como as colmatar e, ainda, os aspetos relevantes a ser observados pela supervisora institucional. Durante o estágio, a mestranda elaborou dois guiões de pré-observação que coincidiram com a presença da supervisora em contexto de sala de aula (cf. anexo 2AVII e 2AVIII).

Assim sendo, a observação assumiu um papel essencial durante a PPS da mestranda, tendo consistido a base de todas as suas planificações. Posteriormente, estas deram lugar à implementação das ações que serão destacadas a partir deste momento.

3.2. A ação e a reflexão: entre a teoria e a prática

Durante as suas práticas, a mestranda teve intenção de gerir o currículo organizando-o por temas e situações do interesse dos alunos (Beane, 2002). No entanto, nem sempre foi possível respeitar esta conceção porque, muitas vezes, teve que abordar conteúdos divergentes que tornaram muito difícil promover a integração. Não obstante, a mestranda considera que a organização das aprendizagens baseadas na articulação de saberes é uma mais-valia, uma vez que o estabelecimento de relações entre as diferentes áreas curriculares, não descurando as expressões artísticas, que proporciona “aos alunos a descoberta e a tomada de consciência de que não existem espaços isolados e de que tudo se inter-relaciona”, permite trabalhar numa perspetiva globalizadora e integradora dos saberes (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p. 60) (cf. anexo 2AIX).

A primeira atividade abordada, pela mestranda, integrou as áreas específicas de matemática, português e estudo do meio e o tema central foi os diferentes tipos de gráficos. Sabendo que estes fazem parte do nosso quotidiano e que constituem “um importante instrumento de interpretação do meio físico e social” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 209) é fundamental os alunos sejam capazes de os ler e interpretar. Assim, tornou-se essencial abordá-los para conhecer as técnicas necessárias à sua leitura e interpretação (Fernandes, 2000). Assim, no dia 5 de novembro, a mestranda organizou o dia abordando as regras em sala de aula e as alturas dos alunos, iniciando pela área de estudo do meio (cf. anexo 2AX).

No início do ano, a turma tinha assumido um compromisso com a professora cooperante relativamente às regras dentro da sala de aula, porém, estavam esquecidos de algumas delas e no final do dia, quando, faziam a avaliação dos seus comportamentos não a realizavam criticamente. Neste sentido, sabendo, a mestranda, que as regras são “recursos práticos da gestão da aula (...) [e que através delas se podem] regular interações e (...) alcançar objectivos de ensino-aprendizagem” (Amado, 2001, p. 99) recuperou este assunto e abordou-as com o objetivo de incluir um pictograma na sala. Assim, essa abordagem teve o intuito de lembrar e clarificar os comportamentos a ter na sala de aula e decorreu num processo de negociação entre os alunos e a professora estagiária pretendendo-se acordar algo que fosse importante

para ambas as partes, dando especial atenção à formulação das regras pela positiva (Carita & Fernandes, 1999). Simultaneamente, a mestranda tinha disponível uma grelha de verificação, que foi utilizada para registar os comportamentos da turma ao longo do dia (cf. anexo 2AXI).

Na área da matemática, concretamente o domínio da Organização e tratamento de dados (OTD), foi introduzida ainda quando a mestranda se encontrava, na área de estudo do meio, a abordar as modificações do corpo dos alunos, nomeadamente às relacionadas com as alturas. Inicialmente mostrou uma seleção de imagens para que os alunos percebessem as várias fases (bebé, criança, jovem, adulto) que o corpo humano apresenta para, de seguida, perceberem o seu corpo (Roldão, 2004). O gráfico surgiu para responder a questões, como por exemplo, quem era o aluno mais alto, o mais baixo. Numa primeira fase fez-se a recolha de dados recorrendo a uma fita métrica com 150 cm, colada na parede da sala (Cf. figura 1,2,3- anexo 2BI), onde os alunos se encostaram para se medirem, colocando o registo no quadro. Em seguida passou-se para a organização da informação para a colocar no gráfico de barras, que consistia em dois tipos de barras em cartolina, verde para os meninos e cor de laranja para as meninas. Essas barras tinham, ainda, a particularidade de estarem graduadas em centímetros para serem os alunos, no momento, a cortar a medida correspondente à sua altura e colocarem-na no gráfico (cf. figura 4,5- anexo 2BI). Assim, os alunos estavam a colocar em prática o que estavam a aprender no momento, colocando questões, organizando as respostas e apresentando os dados (NCTM, 2007). O registo das alturas, tal como já foi referido, foi realizado pelos alunos e ficou assinalado no próprio gráfico que ficou exposto na sala. Nesta altura, a mestranda aproveitou para fazer a ligação entre os dois tipos de gráficos abordados, pictograma e gráfico de barras, para que os alunos percebesse a diferença entre ambos. No pictograma utiliza-se uma representação do objeto que se repete, para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria. Na atividade os autocolantes *smiles* seriam colocados diariamente em coluna durante um mês, para no final se fazer a respetiva contagem. No gráfico de barras explicou-se que a altura de cada barra correspondia às alturas de cada um, sendo assim possível responder diretamente a perguntas sobre o mesmo (Ponte & Serrazina, 2000) (cf. figura 6,7- anexo 2BI).

A mestranda considera que estas atividades, com os dois tipos de gráficos foram fundamentais para os alunos poderem “ler directamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade de fazer qualquer interpretação” e ainda responder a questões que envolviam comparação de dados (idem, p. 215).

Na área de português, a mestranda leu e explorou juntamente com os alunos o texto O homem alto, a mulher baixa inserido no livro, Tudo ao contrário de Luísa Ducla Soares. Depois da leitura, os alunos fizeram o respetivo reconto e realizaram uma pequena atividade de organização da história, terminando com a realização de uma ficha de trabalho. Esta ficha teve como finalidade rever conteúdos gramaticais abordados na última semana, ao nível dos determinantes artigos definidos e indefinidos, plurais, antónimos e sinónimos, onde a mestranda pôde registar as suas evoluções (cf. anexo 2AXII).

Tal como, já foi referenciado anteriormente, a mestranda tentou integrar as expressões artísticas nas suas aulas pois considera que as “artes podem melhorar as relações dentro das comunidades escolares” (Tormenta, 2009, pp. 110-111). De acordo com Barbosa (1998) através da expressão artística as crianças são capazes de desenvolver a perceção, a imaginação, aprender a realidade do seu meio e desenvolver a capacidade crítica. Neste sentido, a educação artística deve ser vista como um instrumento pedagógico, que o professor deve recorrer no sentido de responder às necessidades e exigências dos seus alunos e do meio em que estão inseridos (Paiva, 2009). A expressão artística no 1.º CEB integra a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Expressão Musical.

Durante a sua prática, recorreu à expressão artística em articulação com outras áreas de conhecimento e de seguida serão apresentados alguns desses exemplos. No dia 13 de novembro (cf. anexo 2BII) tendo como tema a feira de compotas, que se iria realizar nessa semana, a mestranda abordou as áreas de português e expressão musical, respetivamente o texto instrucional, com a confeção de uma receita de compota de abóbora e a canção “O outono” de Alda Fernandes, para os alunos aprenderem a cantá-la. Sabendo, a mestranda que os textos instrucionais fazem parte da vida quotidiana, resolveu iniciar a atividade através de uma atividade que denominou de receita baralhada. Foi distribuído uma receita a cada aluno e, passo a passo os alunos foram conhecendo as etapas de uma receita, os ingredientes e o

modo de preparação (cf. anexo 2AXIII). Como era o primeiro contacto com a receita, a mestranda selecionou alguns ingredientes que se tornariam, com facilidade, suspeitos de pertencer à receita original.

Numa primeira fase centraram a atenção nos ingredientes e selecionaram os corretos, depois de um diálogo em grande grupo escreveram os mesmos no verso da receita baralhada que tinham em seu poder. Em seguida, fizeram o mesmo com o modo de preparação. Com esta atividade os alunos puderam selecionar, isolar, agrupar e categorizar desenvolvendo, assim, capacidades importantes para a compreensão deste tipo de textos. Para além disso, perceberam as regras de escrita do texto instrucional sendo estas: ler sequencialmente cada etapa das instruções; realizar sem sequência cada etapa; reler cada etapa sempre que existirem dúvidas; verificar se no final foi cumprido o objetivo visado; conhecer o objetivo final da tarefa (Sim-Sim, 2007).

Na expressão musical, mais concretamente o recurso à música na sala de aula ocorreu mais do que uma vez, pois a mestranda tem consciência de que as “ situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (M.E., 2004, p. 68). E para além disso, sabia também que o espaço musical concedido à música na sala de aula é muito reduzido (Rief & Heimburge, 2000b). Então, a mestranda levou a canção do outono, referida anteriormente, e, numa primeira fase, foi ensinada aos alunos verso a verso e repetida no final de cada quadra, sendo que o refrão foi ensinado com alguns gestos associados. Após a letra ter sido ensinada, a mestranda colocou a versão áudio para os alunos terem o acompanhamento musical. A mestranda considera que foi uma atividade que correu bastante bem, pois durante algumas semanas eles continuavam a cantá-la e a pedirem para aprender mais algumas.

Um outro momento em que a mestranda recorreu à expressão musical foi para introduzir o conceito de número par, na área de matemática, no domínio de Números e Operações (cf. anexo 2BII). A mestranda iniciou esta atividade explorando as partes do corpo dos alunos que tinham em número par e ímpar. Em seguida pediu a cinco alunos que viessem até ao quadro e colocou a Valsa de Viena de Strauss sugerindo que os discentes dançassem dois a dois (cf. figura 8- anexo2BI). Depois de desligada a música, a mestranda tentou perceber as reações dos

alunos, porque um deles tinha ficado a dançar sozinho, assim concluíram e registaram no quadro, os pares que se tinham feito (2,4) e o número impar (5). A mestranda utilizou esta estratégia até ao número dez. Esta estratégia tinha como objetivo articular a música com outras áreas do saber e desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças através de experiências diversificadas. Para além disso, a escolha da música não foi aleatória, uma vez que é fundamental que a criança tenha acesso a um repertório musical de qualidade abrangendo épocas e estilos diversificados (Vasconcelos, 2006).

No dia 14 de novembro, a mestranda integrou as TIC para realizar alguns exercícios da área do português, para trabalhar a formação do género dos nomes (cf. anexo 2BII). Durante a manhã foram trabalhados estes conteúdos e na parte de tarde, as crianças realizaram alguns exercícios. Estes foram projetados para que todos vissem e, um a um, deslocaram-se até ao computador para colocar a resposta. Por norma, durante a tarde, os estudantes estão sempre mais agitados, porém neste dia estavam todos muito calmos e atentos para poderem participar. Nessa lógica, a mestranda considera que foi uma estratégia bem conseguida pelo impacto que teve nos alunos, isto é, como eles nunca tinham realizado nenhuma atividade deste género ficaram muito motivados e conseguiram realizar a tarefa com sucesso. O jogo no computador tornou a aula mais significativa, envolveu mais os alunos e aumentou a compreensão, a participação e a motivação dos mesmos (Flores, Peres, & Escola, 2009). Acrescenta-se, ainda, que a mestranda assumiu sempre uma atitude positiva que tentou transferir para a turma, pois este tipo de atitudes torna os alunos mais predispostos à motivação (Jesus, 1996).

No dia 26 de novembro (cf. anexo 2BII), através do tema da higiene, a mestranda procurou articular as áreas de estudo do meio, português e expressão dramática. Durante o bloco da manhã iniciou a aula, na área do português, com a projeção da história João porcalhão de David Roberts. Esta história foi o mote para a abordagem aos hábitos de higiene que a mesma organizou através da apresentação de um PowerPoint, inserido na área de estudo do meio, no domínio à descoberta de si mesmo (cf. anexo 2B3). A forma como foi encadeada a atividade, ligando a história à visualização dos maus hábitos de higiene, foi importante para se perceber se os alunos estavam ou não a compreender o que se estava a falar. Para além disso, esse

diálogo partiu dos “conhecimentos que eles já [tinham] (...) relativamente ao conteúdo” que estavam a abordar (Miras, 2001, p. 57).

Terminada a visualização do PowerPoint, a mestranda introduziu a área de expressão dramática, para isso pediu aos alunos para representarem as situações pedidas utilizando gestos e a sua expressão corporal sem recorrer às palavras (Sousa, 1979).

Posteriormente, no âmbito da área de estudo do meio, no domínio à descoberta do si mesmo, os alunos abordaram o tema da vacinação, inserido no mesmo PowerPoint, referido anteriormente (cf. anexo 2BIII). Neste tema, os alunos apresentaram algumas dificuldades em diferenciar uma vacina de uma injeção, e depois de a mestranda ter voltado a esclarecer e ter reforçado essa explicação, dando exemplos do dia a dia, os alunos acabaram por compreender a diferença. No entanto, a mestranda refletindo depois da ação considera que, nesta fase, deveria ter preparado uma atividade mais prática para ultrapassar esta barreira, colocar um vídeo com as duas possibilidades (vacina e injeção) tendo os alunos que nomear a resposta correta, e/ou outro em que os alunos tinham que assinalar a resposta. Apesar disso, e de acordo com as notas de campo que a mestranda foi registando ao longo do dia, foi possível perceber, pelo preenchimento da grelha de verificação, que os alunos tinham compreendido o essencial do que se tinha abordado no dia (cf. anexo 2AXIV).

No dia 28 de novembro (cf. anexo 2BII), a mestranda promoveu uma sequência didática, entre a área do português e a expressão plástica para a criação da capa e contracapa de um livro. A opção pela sequência didática foi no sentido de os alunos estruturarem as suas aprendizagens de forma sistemática e simultaneamente “flexível favorecendo a construção de saber e saber fazer” (Sousa & Cardoso, 2011, p. 35).

A atividade iniciou-se, pela área do português, com a exploração de capas e contracapas de alguns álbuns infantis. Nesta fase, os alunos foram percebendo que existiam constituintes comuns em todos os livros, ou seja, todos eles tinham capa, contracapa e lombada. Sendo que na capa surgia sempre o nome do autor, ilustrador, título, editora. E na contracapa, umas vezes surgiam desenhos, outras vezes pequenos textos mas todos tinham um conjunto de números (ISBN). Para explicar este número, a mestranda fez uma analogia com o bilhete de identidade das pessoas, dizendo que era o bilhete de identidade do livro. Ainda na área do português, os

alunos foram convidados a preencher uma ficha onde tinham que identificar os constituintes, já referidos. Em seguida, no verso da ficha, foi-lhes pedido que encarnassem um escritor e que preenchessem os seus próprios constituintes (cf. anexo 2AXV). Passada a fase da inspiração criativa, a mestranda introduziu a área de expressão plástica ao propor aos alunos que decorassem a sua capa de acordo com as suas opções. Assim, foi distribuído um *kit* com vários materiais (cf. figura 9- anexo 2BI) e uma cartolina cortada em formato de livro com a lombada marcada (cf. figura 10- anexo 2BI). Embora, tal como refere Sousa (2003, p. 160) “é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada”, os resultados foram excelentes, os alunos manifestaram grande vontade em construir o seu próprio livro. Salientando o caso de dois alunos, J. e J. que, normalmente têm muitas dificuldades, nesta atividade estavam concentradíssimos e apresentaram os trabalhos mais criativos (cf. figura 11,12 -anexo 2BI). A expressão plástica, tal como as outras expressões, tem a capacidade de gerar nos alunos novas aprendizagens, desenvolve-os sensorialmente, enriquece a capacidade de comunicação e expressão e amplia a forma de ver, entender e interpretar o mundo (*idem*).

No dia 15 de janeiro, (cf. anexo 2BII) a mestranda para abordar, na área do português, os constituintes de uma carta e dos vários tipos de carta que existem auxiliou-se das TIC para filmar entrevistas a quatro personagens diferentes, cada uma delas, com um conhecimento diferente de como se realiza uma carta. Esta atividade partiu da uma história que foi construída pelas turmas da escola com estagiárias inseridas no “Projeto Freitinhas” que será explicado mais à frente. Nessa história a personagem principal era o Rodrigues de Freitas, que queria escrever uma carta à Rainha D. Maria II. Assim, dando continuidade ao tema da semana anterior, a mestranda explorou a carta da história e em cooperação com os alunos construíram uma carta para enviar à rainha. Num primeiro momento, a mestranda leu a carta aos alunos. Para isso recorreu a uma nova estratégia, pois tal como refere Amor (2006, p. 90) “as estratégias activadas pelo mesmo sujeito não [devem] ser sempre” idênticas. Assim, privou a entrada de luz direta na sala, apagou a luz artificial e acendeu um candeeiro direcionada para a leitura, sendo esta apenas a única luz na sala. Concluída a leitura, os alunos foram falando sobre as personagens até chegarem à referência da carta, aí a mestranda perguntou se a turma gostaria de escrever a carta. Nesse momento surgiu a dúvida sobre como se escrevia uma carta

e recorreu-se à visualização dos vídeos sobre os quatro diferentes tipos de carta. A estratégia da projeção dos vídeos funcionou bem, apesar do momento de humor que se gerou na altura, devido à forma como as personagens se manifestavam, porque estavam caracterizadas como: uma adolescente, que só sabia escrever cartas de amor; uma velhinha, que só conhecia as cartas da luz e da água; um adulto que conhecia cartas de emprego; e um adulto do século XX que sabia exatamente como se escrevia cartas para reis. Para além disso, depois da visualização dos vídeos, os alunos puderam ver no PowerPoint as quatro cartas estruturadas onde observaram as diferenças e analisaram os pontos comuns em todas as cartas, isto é, todas elas apresentavam nome/saudação, data e local, assunto, despedida e assinatura (cf. anexo 2BIV). Para finalizar a atividade, a mestrandia foi escrevendo no quadro, a carta que estava a ser redigida para a rainha separado bem os diferentes constituintes para os alunos se irem familiarizando com o esquema. Depois de redigida a carta, os alunos avançaram para o preenchimento do envelope com remetente, destinatário e selo. A mestrandia sabendo que estes nomes eram estranhos para os alunos, resolveu no momento da ação clarificar melhor e esquematizar no quadro o envelope, recorrendo a cores diferentes salientando os espaços específicos para o remetente, destinatário e selo. Relativamente aos selos, a mestrandia utilizou uns que tinham a imagem da própria rainha à qual a carta era dirigida e utilizou a técnica do picotado para os alunos soltarem com facilidade o selo do papel (cf. figura13,14- anexo 2BI). A mestrandia considera que foi uma atividade que resultou positivamente, sendo que o sucesso pode ser atribuído à qualidade e diversidade dos materiais utilizados que permitiram que aos alunos concluíssem a tarefa e percebessem a estrutura da carta (Zabala, 2001).

A mestrandia reconhecendo que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em grupo e tendo os estudos de Vygotsky (1989) bem presentes, na medida em que o aluno não constrói o seu conhecimento de forma puramente individual mas sim, através da interação com os seus pares, a mestrandia propiciou à turma, a organização em grupo por três vezes durante o estágio. A primeira vez ocorreu ainda em díade na semana de 29 a 31 de outubro (Bessa & Fontaine, 2002).

Durante a planificação (cf. anexo 2BII) a díade estava bastante apreensiva devido à quantidade de alunos da turma, pois o “trabalho de grupo deve ser estruturado para que todos

os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Para além disso, trabalhar em grupo não é colocar os alunos sentados à volta de uma mesa a conversarem uns com os outros, ou estarem uns a trabalhar e os restantes em conversas paralelas. Para se trabalhar em grupo ou cooperativamente, de acordo com Johnson e Johnson (1989, citado por Lopes & Silva, 2009), têm que estar presentes cinco elementos: a interdependência positiva, que consiste em criar condições para que os alunos trabalhem em conjunto; a responsabilidade individual e de grupo, que o grupo assume com o intuito de alcançar objetivos comuns; a interação estimuladora, que possibilita aos alunos trabalharem juntos promovendo o sucesso uns dos outros estabelecendo relações pessoais; as competências sociais, que os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, comunicar, gerir conflitos e promover um clima de confiança; e a avaliação do grupo, que é uma fase muito importante, uma vez que corresponde ao momento de reflexão dos alunos sobre si mesmos e do seu grupo, assumindo as suas ações de forma positiva ou negativa e retirando as respetivas conclusões (Lopes & Silva, 2009).

Assim, antes de se iniciar os trabalhos de grupo, houve necessidade de explicar claramente como seria organizado o dia em grupo. Quando os alunos chegaram à sala de manhã encontraram a sala organizada de forma diferente (cf. figura 15 anexo 2BI), e à entrada foi-lhes dito para procurarem os seus nomes e sentarem-se nesses lugares. A constituição dos grupos foi decidida pela equipa educativa de forma a existir uma heterogeneidade dentro dos grupos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Como a diáde não tinha ainda um conhecimento muito aprofundado relativamente os alunos para fazer esta escolha recorreu à ajuda da professora cooperante para os escolher de forma mais equilibrada para que “elementos cujos estilos de ensino e temperamentos complemente[sse]m os restantes membros, (...) [pois quando] predomina um qualquer estilo (...) produz-se um desequilíbrio na equipa” impedindo os alunos de crescer e pondo em causa todo o trabalho do grupo (Rief & Heimburge, 2000a, pp.242-243).

Depois dos alunos estarem todos sentados deu-se início à explicação do que se iria realizar durante o dia, relativamente às atividades e dando especial atenção às regras que os alunos teriam que cumprir para que as atividades pudessem ser realizadas (idem) (cf. figura 16 - anexo 2BI). Em seguida, os alunos nomearam um porta-voz, no entanto, esse papel foi apresentado

aos alunos como sendo a representação de um líder e não o de ser um líder (Fraile, 1997). De acordo com as tarefas propostas, não era possível ter 26 alunos a falar ou a pegar nos objetos ao mesmo tempo, assim, elegeu-se o cargo de porta-voz mas o seu trabalho era mais de intermediário entre as ideias internas do grupo e a sua exposição para o grande grupo. Salientou-se, porém, que em trabalhos de grupo posteriores essa nomeação iria ser rotativa para que todos tivessem a oportunidade de ocupar esse cargo (Lopes & Silva, 2009).

Explicadas as regras e tiradas todas as dúvidas iniciou-se o trabalho de grupo, que consistia em explorar os cinco sentidos do corpo humano e associá-los aos respetivos órgãos (cf. figuras 17,18,19-anexo 2BI). Este trabalho decorreu ao longo de todo o dia, uma vez que essas experiências foram pensadas para que os alunos tivessem a oportunidade de experienciar cada sentido. Por exemplo, no paladar os alunos estavam de olhos vendados, exceto o porta-voz que deu a provar aos colegas alimentos, estes por sua vez tinham de adivinhar o alimento para o porta-voz fazer o registo num documento para o efeito (cf. figuras 20,21,22-anexo 2BI). A mestranda considera que foi uma atividade muito rica para todos, mas principalmente para os alunos, que puderam sentir, experienciar, experimentar, cheirar, ouvir e retirar as suas conclusões partindo da experiência que vivenciaram naquele dia e não apenas do que aparece escrito no manual, como acontece normalmente (cf. anexo 2AXVI). No final do dia, houve ainda espaço para a autoavaliação dos alunos sobre a sua prestação em cada grupo, do porta-voz e sobre as atividade que foram propostas pela díade (cf. anexo 2AXVII).

As outras duas semanas em que os alunos fizeram trabalho de grupo seguiram-se nos mesmos moldes da primeira relativamente às regras. Na semana de 12 a 14 de novembro coincidiu com a primeira supervisão, e com o segundo trabalho em grupo. A disposição da sala foi alterada “para que os grupos [pudessem] interagir e movimentar-se facilmente” caso fosse necessário (idem, p. 54). Devido ao impacto positivo que o primeiro trabalho de grupo teve entre a turma, pois todos ficaram com vontade de ser porta-voz e, sendo a primeira aula supervisionada, a equipa educativa decidiu que o porta-voz seria escolhido pela mestranda, tendo esta o cuidado de eleger um aluno que ainda não tinha ocupado esse cargo. Para este trabalho de grupo, a mestranda incluiu um novo objeto, uma placa que de um lado tinha a cor verde e do outro a cor vermelha, que servia para pedir ajuda sem terem que conversar, não

prejudicando o funcionamento dos outros grupos. Neste dia foi colocado uma placa por grupo, no entanto, posteriormente cada aluno passou a ter uma placa na sua secretária (cf. figuras 23,24,25-anexo 2BI).

De acordo com a planificação (cf. anexo 2BII) a parte inicial aula consistiu no diálogo entre a mestrande e os discentes sobre os seus hábitos alimentares. Em seguida, os alunos fizeram uma atividade, cada grupo tinha um pequeno texto diferente e em grupo iam discutir se aquele hábito alimentar era saudável ou não. Depois de todos os grupos terem retirados as suas conclusões, a mestrande, colocou a versão áudio dos textos, um de cada vez, para que o grupo que detinha esse texto expusesse a sua opinião para, de seguida alargar a discussão para o grande grupo. E assim, sucessivamente, até à exploração dos seis textos. Estas interações positivas em grupo e inter-grupo são importantes porque favorecem a “aquisição/desenvolvimento das competências sociais (...) [acentuando] o desenvolvimento psicossocial da pessoa que aprende” (ibid., pp.165-166). Durante a exploração dos textos, a mestrande ia colocando imagens que correspondiam ao que estava escrito para que todos compreendessem claramente o que estava a ser abordado e diferenciassem entre um bom e um mau hábito alimentar, associando a imagem ao diálogo, pois nos dias de hoje o que vemos é tão importante como aquilo que ouvimos ou lemos (Hernández, 2001). A proposta seguinte foi a construção de uma ementa saudável e diferente para cada grupo (cf. figuras 26,27,28-anexo 2BI). O resultado final foi exposto no quadro, isto é, seis refeições saudáveis diferentes, que demonstraram as aprendizagens que os alunos realizaram ao longo da manhã (cf. figuras 29 a 32 Anexo 2BI). Fazendo, uma reflexão sobre a ação e de acordo com o feedback da supervisora, a mestrande considera que foi uma atividade bem conseguida, quer do ponto de vista da qualidade dos materiais selecionados, bem como da forma como geriu toda a atividade. Salienta-se, também, que houve o cuidado, da parte da mestrande, em observar a progressão dos alunos durante as atividades para detetar possíveis problemas ou dificuldades que surgissem para intervir proporcionando a ajuda necessária aos alunos para que estes pudessem concluir as tarefas (Bidegáin, 1999). Todavia, prolongou-se um pouco no diálogo inicial desviando-se, assim, do tempo estimulado na planificação.

A terceira vez que a mestranda realizou trabalho de grupo com a turma foi na sua última semana de estágio, na semana de 14 a 16 de janeiro (cf. anexo 2BII). O trabalho de grupo foi realizada na área de estudo do meio, no âmbito do ensino experimental das ciências, na perspectiva de que as atividades práticas e experimentais assumem um papel de destaque pelo seu valor formativo no desenvolvimento de competências científicas nos alunos (Cachapuz, Praia, Paixão, & Martins, 2000). Para além disso, este tipo de atividades possibilita a manipulação de materiais, a aplicação de técnicas e a resolução de problemas, promovendo e alargando o conhecimento científico nos alunos (Pires, Morais, & Neves, 2004).

A atividade incidiu sobre trabalho experimental com materiais relativamente à sua flexibilidade, solubilidade, resistência, absorção e flutuação. Cada grupo ficou encarregue de uma das propriedades referidas à exceção da absorção, que foi utilizada por dois grupos, no entanto, realizaram experiências com diferentes materiais. O objetivo das experiências consistiam no pressuposto dos alunos experimentarem alguns materiais e compreenderem “qual a característica que determina o comportamento do objecto” (Martins, et al., 2007a, p. 10). Por exemplo, na flutuação tinham que perceber que quando um objeto tem a o valor da densidade igual ao líquido ele flutua e quando é superior o objeto afunda (ibidem).

A mestranda, antes de iniciar o trabalho experimental, distribuiu os materiais pelos grupos e os respetivos protocolos (cf. anexo 2AXVIII) e explicou como iria ser a dinâmica da manhã, uma vez que era a primeira vez que os discentes estavam a fazer trabalho experimental (cf. figura 33 a 39 - anexo 2BI). Por esse motivo, as experiências foram realizadas uma de cada vez em cada grupo, para que todos pudessem acompanhar a progressão observando todas as fases. A primeira fase do trabalho experimental que corresponde à seleção de um domínio de interesse para definição de um problema foi sugerido pela mestranda. A segunda fase foi a clarificação das questões-problema. A terceira fase foi a planificação dos procedimentos a adotar e as previsões dos resultados. Como nas duas primeiras fases, os alunos não tiveram uma participação ativa, esta fase foi alargada para a identificação das ideias prévias dos alunos sobre o que se estava a preparar, o que se queria averiguar e sobre as possíveis previsões das experiências. A quarta fase foi a fase da execução da experiência e o registo dos resultados. A quinta e última fase correspondeu às conclusões, ao encontro da resposta à questão problema

e ao confronto com as previsões que tinham sido idealizadas (Martins, et al., 2007b). A “discussão” foi alargada ao grupo-turma com o intuito de proporcionar o confronto dos resultados obtidos, avaliar os processos desenvolvidos “sem o constrangimento de se chegar à resposta certa” mas encorajando os alunos a repensar as suas ideias iniciais e os processos utilizados (Almeida, 2001, p. 60).

Todavia, a mestranda no momento da ação percebeu e sentiu algumas dificuldades, o primeiro grande obstáculo foi o tempo disponibilizado para as atividades que se verificou desde logo ser muito curto e o outro foi o facto de serem seis experiências diferentes. Na perspetiva da mestranda teria sido mais proveitoso para os alunos se tivessem sido seleccionadas apenas duas experiências alterando as variáveis, assim para a mesma propriedade os discentes poderiam aferir alterações diferentes de acordo com a variável. Esta suspeita já tinha ocorrido à mestranda aquando da sua planificação, chegando mesmo a partilhá-la com a professora cooperante, porém esta considerou ser importante abordar as seis experiências nessa parte da manhã. Contudo, durante a manhã, a mestranda refletindo na ação prolongou as experiências ocupando toda a manhã, uma vez que sentiu necessidade de “adequar o tempo às características das tarefas” (Zabala, 2001, p. 191), alargando o espaço de discussão complementando com testemunhos dos alunos sobre as suas experiências diárias, que foram cruciais para o preenchimento da grelha de verificação sobre esta temática (cf. anexo 2AXIX). De acordo com Pedrosa (2001) o trabalho experimental é importantíssimo porque alimenta a curiosidade das crianças, desenvolve as suas capacidades de pensamento.

No âmbito desta atividade de trabalho experimental, a mestranda resolveu integrar um avatar Voki¹, denominado Doutor Electrón para criar uma dinâmica nova na sala. Esta personagem falava diretamente com os alunos, fazendo questões sobre as experiências e dirigindo-se em específico a alguns deles. Estes agentes animados pedagógicos, como são denominados, representam uma forma criativa de promover a comunicação e interação entre os alunos e o computador. Para além disso desencadeia no aluno a ideia que aprender pode ser muito divertido (Bocca, 2003). Neste sentido, a mestranda considera que as TIC podem

¹ <http://www.voki.com>

trazer vantagens para o processo de ensino aprendizagem, principalmente ao nível das estratégias colaborativas, do respeito pelo ritmo individual, das necessidades e interesses de cada um, da partilha entre pares e professores, e da capacidade de resolver problemas de formas diferentes. Ficando nas mãos dos professores a capacidade de retirar partindo dessa ferramenta, planificando e proporcionando aos seus alunos situações de ensino aprendizagem integradas no currículo. (Ponte, 2002).

Tendo a consciência da importância da interligação entre a família e a escola e de acordo com a experiência sentida durante o estágio na EPE, a diáde tentou manter uma ligação com a família durante a sua PPS no 1.º CEB. Assim, a mestranda estabeleceu contacto com os pais e/ou encarregados de educação, numa primeira fase através de um inquérito (cf. anexo 2BV) para aferir a disponibilidade de comunicação entre família-escola. Essa comunicação consistiu na construção de um PowerPoint com imagens de atividade realizadas pelos alunos na sala de aula (cf. anexo 2BVI) (cf. anexo 2BVII). O impacto dessas visualizações foi significativo, tal como se pode verificar com este *email* enviado por um dos pais à diáde:

Bom dia, Muitos parabéns pelo excelente trabalho! A L. vinha sempre muito entusiasmada a contar muitas das atividades aqui ilustradas. Obrigada por partilharem! Na rotina normal da escola é difícil haver oportunidade para os professores fazerem chegar aos pais um resumo tão bom do que desenvolvem com os alunos, porque há metas a cumprir e o tempo é escasso. Mas sabe-nos muito bem ter conhecimento do que se passa no contexto escolar. Quanto às atividades em si, parecem-me bastante criativas, lúdicas e pedagógicas. Mais uma vez, com tantas metas a cumprir, nem sempre é possível o professor titular desenvolver trabalhos com os alunos com estas características. Por isso fico mesmo satisfeita pela abertura da Professora L. em acolher professoras estagiárias que permitem enriquecer e diversificar as formas de ensino. É um luxo ter três professoras (excelentes) na sala de aula! - Felicidades, J.

De acordo com Marques (1997, p. 33) a “ melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem” para além das habituais reuniões. E foi nesta perspetiva que diáde voltou a contactar os pais para os convidar para a festa de natal, que se realizou no dia 12 de dezembro. Durante a festa os pais foram convidados para participarem nas atividades festivas, concretamente numa caça ao tesouro e, ainda, a construção de uma caixa de bombons em *origami*, orientada pela mestranda (cf. figuras 40,41,42 - anexo 2BI). As caixas tinham como objetivo levarem, para casa, os bombons que os alunos tinham confeccionado durante essa semana.

Estas caixas estavam personalizadas, ou seja, quando os pais terminaram a construção, na base ficou o nome da criança e num dos quatro lados laterais surgiu a fotografia da mesma (cf. figuras 43,44,45 - anexo 2BI).

No final, os pais, os alunos, a professora cooperante e a díade juntaram-se para o convívio acompanhado de um lanche que incluía os bombons, que os alunos tinham confeccionado, entre outras coisas (cf. figuras 46 a 49- anexo 2BI). Foi, ainda, um momento importante porque a díade pode conhecer e conversar com os pais sobre o trabalho que estavam a realizar e perante o feedback positivo recebido, sentiram a confiança que lhes tinha sido depositada (Perrenoud, 2000).

Este convite para uma interação mais direta dos pais compreende-se, uma vez que a mestrande e o seu par pedagógico acreditam que atividades como estas aproxima e reforça a relação entre a família e a escola trazendo vantagens para todos os envolvidos, sempre que existe uma boa comunicação e quando os pais estão conscientes das regras que estão implícitas nessa relação (Marques, 1997). Fugindo, assim, da visão pessimista de muitos profissionais em considerar essa participação “como uma perda de tempo e de eficácia” (Montandon, 2001, p. 23). Assim, a mestrande considera que os professores deveriam abrir mais vezes a porta da sala e deixar entrar os pais, pois esse envolvimento têm uma grande probabilidade de ter efeitos positivos no aproveitamento escolar dos alunos (Arends, 2008; Marques, 1997). Para além disso, de acordo com o novo estatuto do aluno presente no Decreto-Lei n.º39/2010, de 2 de setembro, fomenta-se uma envolvimento mais significativa dos pais na vida da escola, quer nos deveres diretos de responsabilização da vida dos seus educandos, quer como parte integrante da comunidade educativa e no comprometimento com toda a vida escolar.

Da interação da escola-família, a mestrande coloca a sua lente no trabalho colaborativo que desenvolveu juntamente com as colegas de estágio inseridas naquela instituição. Da vontade de realizar uma atividade em conjunto, os quatro pares pedagógicos criaram o “Projeto Freitinhas”.

O projeto foi planificado para ser posto em prática nas primeiras três semanas de janeiro, e consistia na construção de um livro, com a colaboração das turmas, onde as mestradas estavam inseridas (1.º ano, 2.º ano, 3.ºano e 4.º ano) e tinha como personagem principal o

patrono do agrupamento, Rodrigues de Freitas, nos seus dias de escola (cf. anexo 2BX). A primeira semana foi dedicada à construção da história.

A segunda semana de implementação do projeto, a mestranda ficou com a responsabilidade de ilustrar a capa e a contracapa do livro e a decoração foi realizada no dia 14 (cf. anexo 2BII). Durante a parte da tarde, os alunos deram início a decoração do livro recorrendo a azulejos para forrar a capa e a contracapa do livro. A dinâmica da montagem funcionou da seguinte forma, os alunos tinham à sua disposição um conjunto de cores dos quais detinham liberdade para fazer a montagem com um padrão ou uma sequência de cores. Cada aluno da turma foi responsável por uma fila de montagem de azulejos e conforme iam montando iam dando lugar aos colegas (cf. figura 50,51- anexo 2BI). Entretanto os discentes que estavam nos lugares iam desenhando nos azulejos, por colar, imagens sobre a história do livro transportando para a ilustração o que mais lhes tinha marcado sobre a história (cf. figuras 52,53 -anexo 2BI). A terceira semana ficou reservada para a apresentação do livro a toda a comunidade escolar (cf. anexo 2BX) (cf. figuras 54,55 - anexo 2BI).

No final do projeto, para as mestradas tomarem conhecimento do impacto do projeto junto da comunidade escolar, foram construídos seis questionários para aferir a opinião de todos os envolvidos e dos que assistiram à apresentação do livro (cf. anexo 2BX). Este instrumento foi organizado do seguinte modo, para os alunos do 1.º ano, que participaram no projeto e os que só assistiram à apresentação, as questões tinham de ser respondidas pintando de vermelho, verde ou amarelo. Para os alunos dos outros anos de escolaridade, incluindo os que tinham participado no projeto tinham, para além das perguntas para pintar as respostas, já referidas, tinham mais uma de resposta mais pessoal. Os outros dois inquéritos foram construídos para os professores cooperantes e para os que apenas assistiram à apresentação. Salienta-se, porém, que houve o cuidado durante a elaboração dos questionários de “garantir que as questões [tivessem] (...) o mesmo significado para todos” (Gliglione & Matalan, 2001, p. 105).

As perguntas foram realizadas sobre o livro, para os alunos que apenas assistiram à apresentação e, sobre o projeto, para os alunos que participaram nele. Para além disso, a ordem das perguntas teve uma sequência lógica, iniciando com perguntas claras, simples e de

resposta direta seguida de algumas que exigia uma opinião pessoal (Rodrigues, Gil, & Garcia, 1999). Para os alunos que assistiram à apresentação foi recolhida apenas uma pequena amostra de cinco questionários por turma.

A avaliação do projeto foi muito positiva constituindo, na opinião da mestranda como uma mais-valia para a formação dos alunos da instituição. Na sua maioria os alunos ficaram a conhecer melhor o patrono do agrupamento, perceberam os seus feitos no âmbito da educação em Portugal e a sua luta, relativamente, à integração feminina na escola, perceberam, também, que o ensino era muito diferente na altura, constituindo assim uma mais-valia para a formação dos alunos da instituição. Para além disso, gostaram muito de participar neste tipo de projetos onde puderem desempenhar vários papéis. Relativamente à comunidade educativa aferida, revelaram grande satisfação com o resultado final, bem como à forma como foi gerida toda a iniciativa, abrindo a porta para iniciativas semelhantes (cf. anexo 2BX).

Com este projeto, a mestranda teve oportunidade de trabalhar cooperativamente com turmas de anos escolares diferentes, o que implicou por si diferenciar o trabalho de acordo o grau de desenvolvimentos dos alunos. Para além disso, exigiu uma valorização dos saberes e experiências umas das outras na crença que seria possível ir mais longe, em cooperação, do que isoladas na sala de aula (Alarcão & Canha, 2013). Obteve-se, assim, uma implicação de todos os envolvidos, partilhando-se um sentimento de pertença, de união que cooperativamente trabalharam para um mesmo fim, a construção do livro (Freitas & Freitas, 2002).

Com o presente capítulo foram apresentadas, descritas e analisadas algumas atividades desenvolvidas no âmbito da PPS. Não obstante, parece relevante refletir agora sobre os contributos, desta unidade curricular, no processo de formação da mestranda.

REFLEXÃO FINAL

A formação inicial é a base da construção da profissionalidade docente e, durante esta etapa, os formandos adquirem os conhecimentos basilares para, mais tarde, desempenharem corretamente a docência. Desses conhecimentos, salienta-se uma “formação a nível científico, que prepara um conhecimento sólido e abrangente. A nível pedagógico, com uma boa articulação com a prática efectiva” (Lisboa, 2005, p. 29) e a nível afetivo, pois só assim “poderão orientar os seus alunos na descoberta na sua vida emocional (...) [se forem] capazes de se orientarem a si próprios, o que implica ter consciência das suas emoções” (Estrela, 2010, p. 42). É, ainda, nesta etapa de formação, que o futuro profissional toma consciência da sua condição de eterno aprendiz, e que, essa busca tem condições para o sucesso, se conseguir assumir uma postura investigativa, dinamizadora, comunicativa e cooperativa com todos os membros da comunidade educativa (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1997).

No caso particular da mestranda, inserida na UC de PPS, teve a possibilidade de integrar dois períodos de estágio, referentes aos níveis educativos da EPE e do 1.º CEB que contribuíram para o desenvolvimento e para a construção de um perfil profissional duplo. O educador com este perfil tem mais possibilidades de compreender a continuidade educativa que estes dois níveis exigem. Se por um lado, na educação pré-escolar são utilizadas metodologias que desenvolvem o poder imaginativo através da liberdade de representação das crianças. Por outro lado, no 1.º CEB, as metodologias utilizadas privilegiam “o valor da descoberta para construir conteúdos de conhecimentos, de relações entre realidades” dos alunos (Serra, 2004, p. 77). Assim, este educador, como possui um conhecimento das diferenças metodológicas entre os dois níveis, sabe-se posicionar quando está num dos dois salientando as mais-valias que ambos apresentam para o desenvolvimento global da criança (idem).

No que concerne à educação pré-escolar, a mestranda sentiu mais liberdade de ação pois não existia a pressão sobre os conteúdos a abordar, que a mesma sentiu no 1.º CEB e, nesse sentido, teve a possibilidade de desenvolver a metodologia de trabalho por projeto. Segundo Vasconcelos (2011), Leite, Malpique e Santos (1989, p. 140) o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os

participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas”. Este conceito associa-se ao reconhecimento de que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder aos problemas do quotidiano depende do grau de envolvimento das escolas e do intuito de criarem condições para a concretização de formação com intencionalidade para todos os envolvidos (Cortesão, Leite, & Pacheco, 2002).

Neste ponto, a díade teve total liberdade de ação durante as suas práticas e, embora a instituição apresentasse carências ao nível da diversidade e da quantidade de materiais, a díade contornou sempre essa situação para que fosse possível concluir os projetos a que se propôs realizar com as crianças. Em todos os projetos que a mestranda esteve envolvida houve intencionalidade de ir ao encontro dos interesses do grupo e de que estes compreendessem o verdadeiro significado das aprendizagens, uma vez que relacionou, constantemente, a teoria com a prática (Ferreira & Santos, 2000).

A mestranda está convicta de que esta metodologia apresenta mais vantagens do que desvantagens, uma vez que permite que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver competências úteis, tanto a nível escolar como para a sua vida em sociedade; desenvolver hábitos de pesquisa, de autonomia, de trabalho cooperativo e de motivação (Vasconcelos, 2011). Como desvantagens pode-se referir o tempo, pois nem sempre foi fácil orientar o grupo de trabalho e de gerir as respostas às necessidades e diversidades das crianças, pois o contexto era a creche e as crianças formavam dois grupos etários distintos que apresentavam necessidades diferentes (Abrantes, 2002).

Em ambos os contextos, a observação foi a fase primordial para a mestranda conhecer e compreender a necessidade das crianças, obtendo dados que foram essenciais para garantir uma interpretação e posterior análise dos mesmos (Estrela, 1994). O recurso, nos dois estágios, ao diário de formação individual enquanto instrumento de observação foi crucial para a mesma adquirir uma melhor perceção do processo de ensino e aprendizagem através da narração, análise, interpretação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas e os sentimentos que emergiram no decorrer das mesmas (Esteves, 2008; Ribeiro & Moreira, 2007).

Relativamente à fase da planificação, esta ocorreu de forma distinta nos dois contextos. Enquanto na educação pré-escolar aconteceu sempre em tríade, no 1.º CEB, embora ocorresse durante a semana várias conversas entre a díade e a orientadora cooperante, a elaboração final da planificação era da responsabilidade da mestranda, de acordo com a planificação da professora cooperante para aquela semana. Na sua conceção, a mestranda considera que ambas apresentam vantagens, sendo que na educação pré-escolar essa planificação semanal em tríade foi muito importante para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa que permitiu realizar, constantemente, reflexões conjuntas no sentido do sucesso do grupo de crianças mas, também, no desenvolvimento da profissionalidade da díade. Para além disso, salienta-se que a qualidade do ambiente educativo desenvolvido no período de estágio foi muito rico, uma vez que as interações estabelecidas, entre a díade e a orientadora cooperante, ocorriam naturalmente e de forma voluntária orientadas para o desenvolvimento dos alunos e da díade (Formosino & Machado, 2009). O ambiente socio-afetivo que se desenvolveu com a equipa educativa, ao longo de todo o estágio, permitiu criar laços que não cessaram com o fim da prática pedagógica (Alonso & Roldão, 2005).

No 1.ºCEB, as planificações ocorreram de forma gradativa, ou seja, num primeiro momento, a mestranda elaborou uma planificação para uma atividade, em seguida para uma manhã, depois para um dia e, por último, para três dias. Quando a mestrada assumiu estas últimas planificações, passaram a ocorrer quinzenalmente, pois a díade assumia a turma de forma intercalada, ou seja, uma semana era da responsabilidade do par pedagógico A e na outra era do par B. Não obstante, esta organização formal, a díade trabalhou sempre de forma colaborativa em todos os momentos do estágio, uma vez que a mestranda considera que colaborar pressupõe realizar com o outro, valorizando os seus saberes e experiências, acreditando que “é possível ir mais longe do que sozinho (Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

Este aumento do grau de autonomia em relação ao contexto referido, anteriormente, foi importante pois ao conjugar das opiniões dos diferentes agentes educativos, articulou e mobilizou os seus conhecimentos, na tomada de decisões sobre a prática. No âmbito da planificação, embora a mestranda tivesse consciência do seu caráter flexível, em ambos os contextos sentiu dificuldade na gestão do tempo, pois muitas vezes houve necessidade de

prolongar determinadas atividades para que as crianças as pudessem compreender plenamente (Zabalza, 1997).

Durante a fase de ação, as atividades foram realizadas em contexto real sendo que, nos dois contextos houve necessidade de refletir no momento da ação para identificar e solucionar rapidamente os problemas. As reflexões pós ação realizadas, durante as aulas supervisionadas, foram também uma mais-valia pois a supervisora promoveu sempre um clima relacional facilitador da construção de saberes, quebrando a tensão próprio do momento. Os seus feedbacks foram sempre no sentido construtivo, positivo e encorajador que permitiram à mestranda refletir sobre a sua ação (Vieira & Moreira, 2011). Com a orientadora essas reflexões também ocorreram, inclusivamente, até durante decurso da aula sempre que surgiam necessidade de refletir sobre determinado assunto. Essa reflexão foi, posteriormente, aprofundada quando a mestranda refletiu acerca da ação nas narrativas individuais e nos seus diários de formação, pois esse tipo de reflexão “representa uma postura mais ampla e crítica (...) que envolve questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e prática quotidiana dos professores” que operacionaliza a responsabilidade do mesmo (Day, 2001, p. 57)

Ainda na dimensão da prática, a mestranda gostaria de salientar e destacar o investimento na diversidade e adequação de recursos didático-pedagógicos nos dois contextos, uma vez que foram uma mais-valia para o sucesso das aprendizagens de todos os envolvidos, como se pode observar com as atividades abordadas no capítulo anterior e, ainda, na consulta do relatório de estágio referente à educação pré-escolar (cf. Anexo 1)

No que concerne ao trabalho em díade, a mestranda julga que este foi essencial para desenvolver-se enquanto profissional de educação durante os dois contextos de estágio, uma vez que teve oportunidade de cooperar, isto é “actuar junto, de forma coordenada no trabalho (...) [e] nas relações sociais para atingir metas comuns” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Para além disso, a mestranda e o seu par pedagógico desenvolveram, entre si, uma amizade crítica baseada numa relação entre iguais com o intuito de apoiar e questionar as suas práticas numa atitude de confiança e de construção de conhecimento (Day, 2001).

A supervisão foi, também, fundamental para a evolução da mestranda nos dois contextos. Segundo Vasconcelos (2009, p. 87, citando Alarcão & Tavares, 2003) a supervisão é um “processo (...) [onde um] professor mais experiente e informado orienta (...) um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Na prática pedagógica da mestranda, a supervisão foi muito importante pois, através dos feedbacks sobre as suas planificações, os guiões de pré-observação e as narrativas práticas escritas e os proferidos após as aulas supervisionadas, permitiram o alargamento da sua visão de ensino, bem como estimularam o autoconceito e a reflexão sobre suas práticas fundamentais para o desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2010). Neste ponto, a mestranda teria apenas um aspeto a salientar que diz respeito, ao número de supervisões disponibilizado pela instituição de formação para as aulas observadas que a mesma considera que se fossem em maior número acrescentariam mais benefícios à sua formação (Flores, 2014; Oliveira, 2006).

Relativamente à avaliação, esta assumiu, essencialmente, a modalidade formativa nos dois contextos, sendo que no 1º CEB a mestranda construiu grelhas de observação/verificação, tal como foi referido no primeiro capítulo, que lhe permitiu aceder com mais rapidez e eficácia tanto aos progressos como às necessidades de desenvolvimento de cada aluno, bem como verificar e regular as suas próprias ações (Abrecht, 1994). Na educação pré-escolar, essa construção não ocorreu, no entanto, a mestranda procurou sistematicamente desenvolver essas dimensões através de momentos de auto e hétero avaliação das crianças, em tríade e com a supervisora institucional, no seu diário de formação e nas narrativas individuais e colaborativas. Embora diferentes, ambas as estratégias foram significativas para o processo de formação da mestranda.

Quanto à reflexão, transversal a todas as etapas da metodologia de investigação-ação, possibilitou o processo formativo da mestranda, nos dois contextos, uma vez que combinou ação, experimentação e reflexão sobre a ação, isto é, facilitou “uma reflexão dialogante entre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo, (...) que conduz[iu] à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Finalizando a presente reflexão, falta reforçar que a formação inicial faz sentido se for encarada como o ponto de partida da profissionalidade docente que será complementada ao longo da sua carreira, num processo contínuo de melhoramento das suas práticas docentes cuja preocupação será a promoção de mudanças educativas em benefício dos alunos (Day, 2001; Formosinho, 2009).

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2002). Trabalho de projeto na escola e no currículo. In P. Abrantes, C. Figueiredo, & A. Simão, Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares (pp. 19-38). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Abrecht, R. (1994). A avaliação formativa. Rio Tinto: Edições Asa.

Abreu, I., & Roldão, M. (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In E. Lemos, I. Abreu, & C. Mourão, O Ensino Básico em Portugal (pp. 41 - 94). Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (jul./dez. de 1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Formação Profissional de Professores do Ensino Superior (pp. 21 -30). Aveiro: INAFOP, 2001.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

Almeida, A. (2001). Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova concepção. In A. Almeida, A. Mateus, A. Veríssimo, J. Serra, J. Alves, L. Dourado, R. Ribeiro, Ensino experimental das ciências (re)pensar o ensino das ciências (pp. 51-72). Lisboa: Ministério da Educação.

Alonso, L., & Roldão, M. (2005). Ser Professor do 1.º Ciclo Construindo a profissão. Coimbra: Almedina.

Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M., & Mendes, T. (1994). A construção do currículo na escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2001). Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições Asa.

Amando, J., & Cardoso, A. (2014). A Investigação - Ação e as suas Modalidades. In J. Amando, Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 187- 204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão (pp. 89-189). Porto: Porto Editora.

Amor, E. (2006). Didática do Português - Fundamentos e metodologia. Lisboa: Texto Editores.

Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. Madrid: McGraw-Hill,2008.

Barbieri, H. (2003). Os Teips, o Projecto Educativo e a Emergência de 'Perfis de Território' . Educação, Sociedade & Culturas,20.

Barbosa, A. (12/10/1998). Memória Roda Viva. (P. Markun, Entrevistador), 1998.

Barreto, A., & Mónica, M. (1999). Dicionário de História de Portugal - volume VII. Lisboa: Figueirinhas.

Barroso, M., & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. Desenvolvimento Curricular e Didáctico.

Beane, J. (2002). Integração Curricular: A concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Plátano Editora.

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições Asa.

Bidegáin, N. (1999). El Aprendizaje Cooperativo. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura.

Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI, Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55). Lisboa: APM.

Bocca, E. (2003). LUME - repositório digital. Obtido de Modelagem e implementação de interface para apresentação de comportamentos animados e emotivos de um agente pedagógico animado: <http://hdl.handle.net/10183/5594>, consultado a 13 de junho.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

- Brandão, C. (11/1988). Escola/Família: Que Cooperação? Aprender.
- Cachapuz, A., Praia, J., Paixão, F., & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino em ciências no pós-mudança conceptual - contributos para a formação de professores. Inovação.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). Diferenciação Pedagógica no ensino básico - Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1999). Indisciplina na sala de aula Como prevenir? Como remediar. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). Projecto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., & Fadigas, N. (2009). Os manuais escolares na relação escola-família. Porto: ORE- Observatório dos Recursos Educativos.
- Carvalho, R. (2001). História do Ensino Básico em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar- Caetano. Lisboa: Gulbenkian.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? Uma Coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo construtivista. In C. Fosnot, Construtivismo - Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica (pp. 51-69). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. (2004). Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, Desenvolvimento psicológico e educação- Psicologia da educação escolar vol.2 (pp. 19-42). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, Desenvolvimento psicológico e educação- Psicologia da educação escolar Vol. 2 (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L. (1993). A Avaliação Formativa - Que Desafios? Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). Trabalho Por Projectos em Educação - Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Costa, M., Paixão, M., & Morgado, M. (2000). Diário de Formação - Uma estratégia formativa. Educare-Educere.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura XIII 2, 2009.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Delors, J. (1996). *Educação- Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir- Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação do XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dias, P., Gomes, M., & Correia, A. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor, 1998.
- Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Asa Editora, 2000.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciências da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente- dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (2000). *Aprender matemática com calculadora e folha de cálculo*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2011). *Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas*. In J. De Ketele, & M. Alves , *Do Currículo à avaliação, Da Avaliação ao Currículo* (pp. 132-142). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2010). *Educação e formação de professores do ensino secundário da Primeira República*. Exedra nº4.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2014). *Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional*. In M. Flores, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contributos Internacionais* (pp. 192- 235). Coimbra: Almedina.

Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. Congresso Internacional galeco-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Flores, P. & Escoal, J. (2008). As novas tecnologias de informação e de comunicação no desenvolvimento da língua materna. Actas do 7.º Encontro Nacional. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

Formosinho, J., & Araújo, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): Os efeitos de um sistema de formação. *Educare et Educare Revista de Educação* n.º11 - Vol.6.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Equipas Educativas - Para uma Nova organização de escola. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (jan./jun. de 2008). Currículo e organização - As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Revista Currículo sem Fronteiras* V.8 n.º1.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação - Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fosnot, C. (1998). *Construtivismo- Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*.

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Gliglione, R., & Matalan, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonçalves, E., & Trindade, R. (s.a.). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". *Currículo, aprendizagens e trabalho docente*.

Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. *Congreso Ibérico de Arte.Educación*. Porto.

Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise de dados- alguns contributos. In L. Torres, & J. Palhares, Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação (pp. 133-164). Braga: Universidade do Minho.

Jesus, S. (1996). Influência do professor sobre os alunos. Porto: Edições Asa.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Jonnaert, P. (2009). Competências e Socioconstrutivismo - Um Quadro Teórico. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

Latorre, A. (2008). La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelo: Graó, 2008.

Leite, C. (s.a.). Entre a prevenção e a cura- Que opção curricular? s.L.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). Trabalho de projecto - I-. Aprender por projetos cenytrados em problemas. Porto: Afrontamento, 1989.

Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação (pp. 5-54). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.

Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso, & M. Roldão, Ser professor do 1.ºciclo: Construindo a profissão (pp. 27-30). Coimbra: Almedina.

Lobo, A. (1998). A.A.A. (Aprendizagem assistida pela avaliação) Um sorriso difícil para o sistema de avaliação. Porto: Porto Editora, 1998.

Lopes, A. (2003). Projeto de gestão Flexível do Currículo- Os professores num processo de mudança. Lisboa: ME.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

Lopes, M. (2006). A prática da aula e as suas dificuldades. In R. Bizarro, & F. Braga, Formação de professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências (pp. 340-346). Porto: Porto Editora.

M.E. (2004). Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Machado, F. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marques, R. (1997). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva, *Os professores e as famílias - A colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte, 1997.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007a). *Explorando objectos - Flutuação em Líquidos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007b). *Explorando- Educação em ciências e ensino experimental - Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miras, M. (2001). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54 - 73). Porto: Asa Editores.
- Montandon, C. (2001). *O desenvolvimento das relações família-escola- problemas e perspectivas*. In C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* (pp. 13- 28). Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, D., Ponte, J., Pires, M., & Teixeira, P. (2006). *Manuais escolares: Um ponto de situação*. XV EIEM (pp. 1-15). s.l.: s.n.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Nóvoa, A. (1992). *A "Educação Nacional"*. Em F. Rosas, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455 - 519). Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A., Hameline, J., Sacritán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI, *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira, L. (2006). A variável Tempo na organização e funcionamento da prática pedagógica final. In R. Bizarro, & F. Braga, Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estados e experiências (pp. 307-315). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. Actas do Seminário- O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática (pp. 71-78). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, L. Alonso, M. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. Pacheco, L. Santos, Reorganização Curricular. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas (pp. 55- 64). Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2002.

Pacheco, J. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário, A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação (pp. 55-111). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2011). Discursos e lugares das Competências em contexto de educação e formação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J., & Guimarães, E. (2011). Diferenciação Curricular: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Livro de Atas XI Congresso da Sociedade de Ciências de Educação (pp. 207 - 213). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Paiva, J. (2009). Em pleno sertão sobre a necessária presença da arte na escola. In N. Pacheco, & M. Araújo, Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade (pp. 161-170). Maia: E. etc/LIVPSIC.

Pedrosa, M. (2001). Mudanças de práticas de ensino das ciências - uma reflexão epistemológica. In A. Almeida, A. Mateus, A. Veríssimo, J. Serra, J. Alves, L. Dourado, R. Ribeiro, Ensino experimental das ciências (re)pensar o ensino das ciências (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia de infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, Pedagogia da Infância- Dialogando com o Passado construindo o Futuro (pp. 65-94). Porto Alegre: Artmed.

- Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 27-43.
- Pires, D., Morais, A., & Neves, I. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade- Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação XII* (2).
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores. In J. Ponte (org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (s.a.). *Revisão de literatura. A integração das TIC.* (s.l.): (s,.n.).
- Ponte, J., & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Rabello, E., & Passos, J. (s.a.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o EU e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade, Diversidade e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000a). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva- Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas I Volume*. Porto: Porto Editora.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000b). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva - Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas - II volume*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, G., Gil, J., & Garcia, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, 1999.

Roldão, M. (2004). Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias. Porto: Texto Editora.

Roldão, M. (2005). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Rosalis, C. (1992). Avaliar é refletir sobre o ensino. Rio Tinto: Edições Asa.

Rosas, F., & Brito, J. (1996). Dicionário de História do Estado Novo- volume I. Lisboa: Bertrand.

Sanches, I. (Mai. de 2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação.

Serra, C. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

Silva, G. (1996). Cedofeita. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes- Metodologias de investigação-acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, V., & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldades de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com grupo de crianças brasileiras. Revista Portuguesa de Educação.

Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação.

Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspetiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. Revista de la Facultad de Educación de Albacete.

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.

Sousa, A. (1979). Jogos de Expressão Dramática VII. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.

Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, O., & Cardoso, A. (2011). Desenvolver competências em Língua - Percursos didácticos. Lisboa: Edições Calibri.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier. (1997). Formação de professores e contextos sociais. Pombal: Rés- Editora.

Tomlinson, C. (2008). Diferenciação pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de capacidades. Porto: Porto Editora, 2008.

Tormenta, J. (2009). Aprendizagem das artes no ensino básico regular em Portugal. In N. Pacheco, & M. Araújo, Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade (pp. 99-112). Maia: E:etc/LIVPSIC.

Trindade, V. (2007). Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (1997). Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

Vasconcelos, T. (2009). Prática Pedagógica sustentada - Cruzamento de saberes e de competências. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente - Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Villas Boas, B. (2006). Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. Porto: Edições Asa.

Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais Escolares e Desprofissionalização Docente: Um estudo de caso com professores de Matemática. XI - Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia (pp. 991- 1002). Coruña: Universidade da Coruña, 2011.

Vygotsky, L. (1991). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Zabala, A. (2001). Os pontos de vista didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, O construtivismo na sala de aula (pp. 150-195). Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1997). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Rio Tinto: Edições Asa,1997.

Zabalza, M. (1994). Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2012). Regulamento interno. Porto: Ministério da Educação e Ciência.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2014/2015). Plano anual de atividades do agrupamento. Porto: Ministério da Educação e Ciência.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013-2016). Projeto educativo. Porto: Ministério da Educação e Ciência

Damião, H. & Festas, I. (2013). Programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2012). Metas curriculares de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V. F. (2012). Metas curriculares de português do ensino básico – 1º, 2º e 3º ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República nº 102- I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º131 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Organização e gestão dos currículos.

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 26 de agosto. Diário da República n.º165 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de avaliação e certificação dos manuais escolares.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, 2001.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, 2001.

Decreto-Lei nº 11-A/2013, de 28 de janeiro. Diário da República nº 19 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Reorganização administrativa do território das freguesias.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº 129 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 39/2010, de 2 de setembro. Diário da República. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Alteração do estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República nº 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Definição da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 6/2010, de 19 de fevereiro. Diário da República n.º 35 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Processo de avaliação dos alunos.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Diário da República. Lisboa: Ministério da Educação. Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e ensino se associarem com vista à constituição dos TEIP.

Despacho n. 18987/2009, de 17 de agosto. Diário da República n.º 158 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação. Reforço do apoio educativo dos alunos do pré-escolar, ensino básico e secundário.

Despacho nº 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República nº 77 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Metas Curriculares.

Despacho nº 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República nº 155 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das metas curriculares aplicáveis aos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17169/2011, 23 de dezembro. Diário da República n.º 245 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais.

Departamento de Educação Básica (2004). Organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico. (4ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Reis et al (2009). Programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Flores, P., & Forte, A. (2014/2015). Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

Lei n.º 46/1986, 14 de outubro. Diário da República n.º 237- I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Quadro geral do sistema educativo.

Portaria n.º 572/79, de 31 de outubro. Diário da República. Lisboa: Ministério da Educação. Introdução do manual escolar como um instrumento de trabalho.

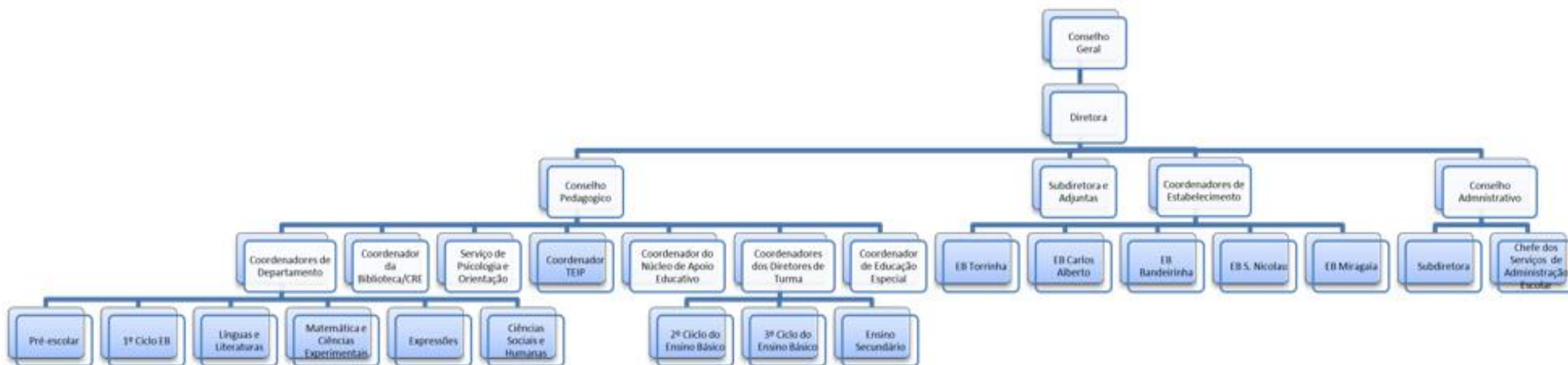
Recomendação n.º 3/2012, 23 de julho. Diário da República n.º 141 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Alargamento da escolaridade universal e obrigatória até aos 12ºano ou até aos 18 anos.

Silva, L. (2014/2015). Dossier Técnico Pedagógico. Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Escola Básica e Jardim de Infância da Torrinha: Porto.

ANEXOS

ANEXO 2 TIPO A

Anexo 2AI – Organograma



Anexo 2AII – Parcerias do Agrupamento

O Agrupamento Rodrigues de Freitas tem as seguintes parceiras ressaltando, porém, níveis diferentes de envolvimento e de compromisso com as mesmas:

- Associação de Pais
- Câmara Municipal do Porto
- Unicer SA
- Museu Nacional Soares dos Reis
- Museu dos Transportes e Comunicações
- EPIS – Empresários Pela Inclusão social
- APPC – Associação do Porto de Paralisia Cerebral
- Centro de Reabilitação da Areosa
- Instituto da Segurança Social, I.P., Centro Distrital do Porto
- Serviços de Assistência Organizações de Maria-SAOM
- Futebol Clube do Porto
- Cooperativa Artística Árvore
- Instituto Multimédia
- ANESPO
- Escola Japonesa do Porto
- Centro Português de Fotografia
- Grupo Musical de Miragaia
- Casa de Serralves
- Casa de Cedofeita
- Centros de Saúde (Carvalhosa, S. João, Batalha e Aníbal Cunha)
- Centro Hospitalar do Porto (Maternidade Júlio Dinis/Hospital Maria Pia)
- Instituto da Droga e Toxicoddependência (IDT)
- Junta de Freguesia - União de Freguesias de Cedofeita, St^o Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória
- Centro Social do Barredo
- Centro Social da Paróquia de Miragaia
- Centro Social da Paróquia de N. Sra. Da Vitória
- Centro Social da Paróquia de S. Nicolau
- Instituto de Reinserção Social
- Assessoria do Tribunal de Menores

- CPCJ
- Escola Segura
- Biblioteca Almeida Garrett
- Escola de Música Guilhermina *Suggia*
- Conservatório de Música do Porto
- Universidade do Porto
- Escola Superior de Educação do Porto
- ISMAI – Instituto Superior da Maia
- Universidade Católica
- Universidade Portucalense
- Instituto Superior da Maia
- Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo
- Centro de Emprego do Porto •
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)
- Universidade Fernando Pessoa
- Santa Casa da Misericórdia
- Micro rede TEIP

Grelha de Observação

Agrupamento: Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas Escola: EB1 da Torrinha Nome do Professor Cooperante: Laurinda Rita da Silva Nome das Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral	Ano: 2º Número de Alunos: 26 Sala: 5
Objetivo Geral da Observação: Observar e cooperar num contexto educativo específico e caracterizar o ambiente educativo.	

Foco de Observação: <u>Caracterização da turma</u>
Informações gerais

Qual o número de crianças do sexo masculino e do sexo feminino?	A turma é constituída por dez alunos do sexo masculino e dezasseis alunos do sexo feminino.
Que idade têm as crianças?	A grande maioria das crianças tem sete anos.
Todas crianças frequentaram a educação pré-escolar? Quantas crianças a frequentaram na Torrinha?	Todas as crianças frequentaram a educação pré-escolar e nove dessas crianças frequentaram o pré-escolar na Torrinha.
A turma é constituída pelos mesmos alunos que a do ano passado ou houve alterações?	São os mesmos alunos, ou seja, todos transitaram para o 2.º ano.
Existem crianças com NEE? Qual a tipologia?	Não.
Essas crianças recebem apoio especializado?	_____
Todas as crianças residem na área circundante da instituição? Qual é o tempo médio que demoram a chegar à escola?	Não, existem quatro crianças que moram longe da escola. Quanto aos restantes alunos, a maioria em média demoram entre 15 a 30 minutos a chegar à escola e quatro alunos demoram entre a 7 a 15 minutos.
No início do ano letivo a turma realizou avaliação diagnóstica? Quais foram as conclusões retiradas?	Sim. As conclusões retiradas pela professora titular assentam na falta de hábitos de trabalho e de postura dentro da sala de aula. Para além disso, a professora salienta um grupo de dez alunos que conhecem e aplicam, de forma muito satisfatória, os conteúdos trabalhados nas diversas áreas curriculares. Um grupo de cinco alunos apresenta alguns problemas de aprendizagem que entretanto já foram sujeitos a um PAP e já recebem Apoio Educativo. Os restantes onze alunos dominam os conteúdos trabalhados mas apresentam um ritmo de trabalho

	mais lento e necessitam de reforçar os hábitos de trabalho.
As crianças apresentam dificuldades de aprendizagem?	Sim, a turma tem um grupo de cinco alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
Qual a área em que a turma, no geral, revela maior dificuldade?	De acordo com a avaliação diagnóstica a turma apresenta mais dificuldades ao nível da Língua Portuguesa.
Comportamento da turma	
Quais as regras da sala de aula? Como foram definidas?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: No início do ano letivo, os alunos juntamente com a professora delinearão seis regras que todos teriam que respeitar sendo estas: <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir quando a professora está a falar; - Trabalhar com atenção e empenho; - Ser amigo e brincar sem magoar ninguém; - Levantar o dedo para falar e esperar pela sua vez; - Ocupar o tempo livre sem perturbar os colegas; - Manter a sala limpa e arrumada.
	Avaliação global: Suficiente.

<p>As crianças conseguem realizar uma tarefa do início ao fim?</p>	<p>Evidências: Normalmente a maioria dos alunos da turma consegue realizar totalmente as atividades propostas, com a exceção dos cinco alunos, já referidos, que necessitam de apoio. Contudo é importante referir que para além dos alunos supracitados existem outros que, apesar de não apresentarem grandes dificuldades de aprendizagem, são muito lentos na realização das tarefas e por esse motivo, por vezes, também não concluem as tarefas.</p>
<p>As crianças distraem-se com conversas paralelas?</p>	<p>Avaliação global: Suficiente.</p> <p>Evidências: Existem alguns elementos perturbadores na sala, no entanto, a professora vai alterando a posição dos alunos com certa regularidade, no sentido de minimizar essas conversas que surgem durante a aula.</p>
<p>As crianças levantam o braço quando querem falar ou falam sem autorização?</p>	<p>Avaliação global: Insuficiente.</p> <p>Evidências: Embora faça parte de uma das regras assumidas pelos alunos, normalmente falam sem levantar o braço, ou seja, sem pedir autorização à professora. Sendo necessário estar constantemente a relembrar as regras que todos assumiram.</p>
	<p>Avaliação global: Suficiente.</p>

As crianças respeitam a vez do outro para falar?	Evidências: Depende da situação, ser for em contexto na explicação de algum aspeto relacionado com conteúdos da aula as crianças respeitam e, normalmente, não há interrupções. Se for algum problema que tenha ocorrido, por exemplo, no recreio todos querem falar ao mesmo tempo e é preciso insistir que fale um de cada vez.
Quando as crianças se querem levantar pedem autorização à professora?	Avaliação global: Insuficiente.
	Evidências: Os alunos só pedem autorização para irem à casa de banho.
Como é que a docente gera os comportamentos inadequados?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Por norma, a professora repreende automaticamente o aluno fazendo-o compreender que não pode voltar a ter esse tipo de comportamento. Quando o aluno insiste no erro, a professora fala diretamente com os pais, por telefone ou através da caderneta do aluno.
As crianças respeitam as chamadas de atenção da professora?	Avaliação global: Suficiente.
	Evidências: Sim, no momento ficam mais calmas e atentas. No entanto, por vezes, passado pouco tempo voltam a conversar.
Discurso dos alunos	
	Avaliação global: Bom.

<p>O léxico utilizado pelas crianças na comunicação é correto e diversificado?</p>	<p>Evidências: Sim as crianças utilizam o vocabulário que vão aprendendo nas aulas.</p>
<p>As crianças dão a sua opinião sobre as temáticas em estudo?</p>	<p>Avaliação global: Bom. Evidências: A maioria das crianças manifestam interesse em dar a sua opinião.</p>
<p>As crianças partilham experiências do dia a dia?</p>	<p>Avaliação global: Suficiente. Evidências: As crianças adoram conversar e quando lhes é dado esse espaço contam as peripécias que fazem fora da escola com as suas famílias.</p>
<p>Que tipo de questões as crianças colocam à professora?</p>	<p>Avaliação global: Insuficiente. Evidências: As crianças não questionam com muita frequência a professora</p>
<p>As respostas das crianças às questões colocadas pela professora são adequadas e pertinentes?</p>	<p>Avaliação global: Bom Evidências: Sim, os alunos normalmente respondem adequadamente às questões da professora.</p>
<p>Interações</p>	
	<p>Avaliação global: Bom.</p>

Aluno- aluno	As crianças conseguem respeitar a opinião umas das outras?	Evidências: Sim, os alunos durante os trabalhos em aula, normalmente, respeitam a opinião uns dos outros.
	Ocorrem com frequência conflitos entre as crianças, dentro da sala de aula?	Avaliação global: Muito Bom.
		Evidências: Muito raramente foram apresentados conflitos entre as crianças dentro da sala de aula.
	Ocorrem conflitos fora da sala de aula?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Sim, acontecem com frequência durante os intervalos e durante o almoço. Chegam à sala e contam à professora o que aconteceu, ficando esta com a responsabilidade de castigar os alunos que se portaram mal e fazer alertas para não voltarem a ter esse tipo de atitudes uns com os outros. Por vezes, quando eles se magoam ou estragam alguma coisa é preciso acionar o seguro e falar com os encarregados de educação.
	As crianças conseguem resolver os conflitos entre si?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Não resolvem muito bem porque quando chegam à sala contam à professora o que aconteceu e muitas vezes o responsável pela situação não se denuncia e acusa outros colegas, gerando-se momentos de grande agitação na sala. O castigo recorrente é a bola vermelha no quadro dos comportamentos para todos os envolvidos no conflito.
	As crianças ajudam-se mutuamente?	Avaliação global: Bom.
Evidências: Sim os alunos são muito solidários uns com os outros. Por vezes alguns alunos terminam a tarefa mais cedo e pedem para irem ajudar os colegas que estão mais atrasados.		

Professora- alunos	A professora ouve atentamente os alunos?	Avaliação global: Insuficiente.
		Evidências: Com o ritmo acelerado de trabalho que a docente propicia, por vezes, não dá a oportunidade para os alunos exporem as suas opiniões e conseqüentemente ouvir o que eles têm a dizer.
	Como é que a professora gere a participação dos alunos?	Apesar de a turma ter vinte seis alunos só alguns é que normalmente participam na aula e a professora não contraria muito essa tendência.
	As opiniões das crianças são ouvidas e respeitadas pela professora?	Avaliação global: Suficiente.
		Evidências: Sim, embora os alunos não se manifestam com muita frequência.
Encoraja os alunos a participarem nas aulas? De que forma?	Avaliação global: Suficiente.	
	Evidências: Nem sempre a forma como a professora direciona as suas aulas proporciona espaço para os alunos participarem e quando tal ocorre há uma tendência para serem sempre os melhores alunos a falar.	
Aluno- professoras estagiárias	Qual a reação dos alunos à presença das professoras estagiárias?	<p>Avaliação global: Muito Bom.</p> <p>Evidências: As crianças gostam da presença das professoras estagiárias na sala. Uma das primeiras evidências foi o questionamento sobre a nossa presença na segunda-feira seguinte, só depois é que perceberam que as professoras estagiárias só estariam presentes, três dias por semana.</p> <p>Em seguida mostraram-se sempre muito ansiosos para que chegasse a quarta-feira para receber as professoras estagiárias e realizar as propostas que estas traziam.</p>

Ritmos de aprendizagem

<p>Existem crianças com dificuldades de aprendizagem? Como se manifestam e em que áreas?</p>	<p>Evidências: Sim existem cinco crianças com dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades manifestam-se na Língua Portuguesa ao nível da leitura e da escrita, na Matemática no cálculo matemático e ainda na leitura e decomposição de números.</p>
<p>A professora pratica a diferenciação pedagógica com os alunos?</p>	<p>Avaliação global: Insuficiente.</p> <p>Evidências: Não, pois os cinco alunos referidos anteriormente estão integrados no Apoio Educativo e recebem-no fora da sala de aula com outro professor.</p>
<p>Existem estratégias definidas para quando uma criança termina mais cedo as tarefas propostas?</p>	<p>Avaliação global: Insuficiente</p> <p>Evidências: Não existe nenhuma estratégia definida para esse propósito. O que acontece, frequentemente, aos alunos mais rápidos é que vão avançando na elaboração das fichas de trabalho dos livros de apoio ao manual.</p>
<p>E quando uma ou mais crianças não conseguem terminar a tarefa no tempo previsto. Qual é a estratégia usada pela docente?</p>	<p>Avaliação global: Insuficiente.</p> <p>Evidências: Uma vez, essas crianças ficam durante o intervalo a concluir as tarefas e noutros casos avançam e as tarefas ficam para os alunos as realizarem mais tarde.</p>

Foco de Observação: Organização da sala de aula

Espaço físico

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras na sala de aula?	A disposição da sala já sofreu algumas alterações, no final do estágio as mesas ficaram dispostas em U mas como a turma é muito grande existem quatro mesas no centro do U onde se sentam oito crianças.
A disposição das mesas e das cadeiras é a indicada para as necessidades da turma?	Avaliação Global: Bom. Evidências: Sim, na primeira semana as mesas estavam na disposição tradicional, ou seja, por filas e a alteração para a disposição em U beneficiou a concentração dos alunos, pois alguns tinham a tendência para se virarem para trás e conversar com o colega.
O espaço da sala é suficiente para o número de crianças existentes? Existe espaço suficiente para a circulação?	Avaliação Global: Bom. Evidências: Sim, a sala de aula é suficientemente grande para os alunos que lá estudam. Consideramos é que seria necessário existir na sala mais uma ou duas mesas, pois algumas vezes é preciso mudar de lugar alguns alunos mais conversadores e a professora não tem muitas alternativas.
A sala é suficientemente ventilada? De que forma?	Avaliação Global: Bom. Evidências: A sala possui três janelas grandes que permitem a circulação do ar com grande eficácia.
	Avaliação Global: Insuficiente.

Existe aquecimento?	Evidências: Sim, existe um aquecedor na sala. No entanto não é suficiente para aquecer a sala pois esta é demasiado fria.
A luz natural é suficiente ou é necessário recorrer à luz artificial?	Avaliação Global: Bom.
	Evidências: A luz natural é suficiente, sendo só necessário utilizar a luz artificial quando os dias estão muito escuros.
Existem armários? O que contêm?	<p>Sim. Existem dois armários dentro da sala, num deles a professora guarda os processos dos alunos e os seus documentos. O outro armário é utilizado para guardar os cadernos diários dos alunos e as capas onde estão anexadas as fichas que vão sendo realizadas pelos alunos.</p> <p>Fora da sala, no corredor, a professora tem, ainda, mais três armários onde guarda vários materiais: MAB, blocos lógicos, figuras geométricas, barras <i>cuisenaire</i>, material de desenho, tintas, entre outros.</p>
Os armários estão acessíveis às crianças?	Avaliação Global: Insuficiente.
	Evidências: Não, só a professora é que pode aceder aos armários. Os alunos podem apenas distribuir os cadernos diários de um dos armários.
O que está afixado nas paredes?	Avaliação Global: Insuficiente.
	Evidências: Nas paredes estão afixados as regras de comportamento elaborados pelos alunos no início do ano letivo; a grelha para a marcação dos comportamentos diários; as tarefas que os alunos tem que fazer, isto é, recolha do lixo, distribuição dos cadernos e do lanche com o respetivo nome do aluno que está encarregue dessas tarefas; alguns

	desenhos realizados pelos alunos.
Os alunos estão dispostos segundo algum critério?	Os alunos estão dispostos de acordo com os seus comportamentos, isto é, a professora tenta equilibrar os alunos mais conversadores colocando-os ao lado de alunos mais calmos.
As crianças estiveram envolvidas no processo de escolha dos lugares para se sentarem?	Avaliação Global: Insuficiente.
	Evidências: Não. A professora organiza os alunos e vai alterado a sua disposição com frequência.
Existe barulho do exterior que perturbe o normal funcionamento da aula?	Avaliação Global: Bom.
	Evidências: Não. O ambiente exterior à sala é muito calmo, havendo apenas barulho durante os intervalos e a hora do almoço o que não perturba o funcionamento normal das aulas.
Materiais e recursos	
Que materiais estão disponíveis na sala?	Avaliação Global: Suficiente.
	Evidências: A sala para além dos materiais que foram referidos anteriormente, tais como: MAB, blocos lógicos, figuras geométricas, barras <i>cuisenaire</i> , material de desenho, tintas; tem ainda alguns livros que os alunos podem ler quando tem algum tempo disponível.

Para além dos materiais que estão na sala existem outros que a professora possa utilizar? Quais?	Sim, é recorrente os professores partilharem entre eles os materiais. Por exemplo, se a professora necessitar de trabalhar com o MAB e precisar de mais quantidade, os outros colegas emprestam os que têm nas suas salas.
Os materiais encontram-se em bom estado de conservação?	Avaliação Global: Suficiente. Evidências: Sim, os materiais que foram observados manifestam já algum desgaste principalmente na embalagem mas o material em si está em perfeitas condições de ser utilizado pelos alunos.

Foco de Observação: Organização e dinamização das aulas**Organização**

A professora segue rigidamente as horas estipuladas no horário semanal de trabalho para cada componente curricular disciplina	Avaliação Global: Suficiente Evidências: A professora tenta ao máximo cumprir as horas estipuladas no horário semanal mas se for necessário dar continuidade a alguma tarefa que ainda não esteja concluída a professora estende o número de horas atribuídas. No dia seguinte tenta compensar dedicando mais tempo à disciplina que no dia anterior não se dedicou com tanta atenção.
Como é que a professora inicia o dia de aulas?	Evidências: Coloca a data no quadro e o estado do tempo pedindo, de seguida, que as crianças abram o caderno da disciplina que se vai tratar para que escrevam o nome, a data e façam o abecedário maiúsculo e minúsculo.
A professora realiza a articulação entre as componentes curriculares? Se sim como o faz?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: Não existe qualquer articulação entre as componentes curriculares. Cada uma delas é explorada de forma estanque e compartimentada numa vertente tradicionalista.
A docente faz a articulação entre os conteúdos abordados no dia anterior?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: A professora, por vezes, revê oralmente os conteúdos abordados no dia anterior. No entanto é notório que para algumas crianças não é suficiente, ficando perdidas sem saber o que fazer, pois os conteúdos não são recuperados recorrendo-se ao concreto, ou seja, com exemplos no quadro.
E entre os conhecimentos prévios das crianças com o que vai ser abordado?	Avaliação Global: Suficiente Evidências: A docente tenta fazer a ligação entre os conhecimentos prévios das crianças e o que vai ser abordado de novo pedindo-lhes exemplos baseados nas suas experiências de vida. No entanto, não reserva muito tempo para esta partilha entre o grupo, o que não permite a que todos participem.
	Avaliação Global: Bom

O plano semanal estabelecido pela professora é flexível?	Evidências: Sim é flexível uma vez que a docente estrutura o seu plano semanal encarando-o apenas como um guia orientador, aberto aos imprevistos da prática e das atividades que a escola prepara sem aviso prévio.
As atividades educativas têm a duração adequada ao tempo de concentração das crianças?	Avaliação Global: Insuficiente
	Evidências: Algumas crianças conseguem estar concentradas durante 2 horas a realizar fichas de trabalho, no entanto, a maioria da turma começa-se a dispersar devido à monotonia da tarefa. O que acontece é que enquanto uns se empenham e rapidamente terminam a atividade, outros prolongam-na durante muito tempo. A determinada altura a professora apercebe-se do desfasamento entre os alunos e começa a corrigir os exercícios no quadro. O efeito desta medida é que alguns limitam-se a copiar os exercícios e não se cumprem com os objetivos que a docente havia planificado.
Dinamização	
Como é que a professora motiva os alunos? Que estratégias utiliza?	Avaliação Global: Suficiente
	Evidências: A motivação é feita através dos feedbacks positivos que são proferidos quer em grande grupo, quer de forma individual quando a docente apoia a criança de forma mais personalizada.
Que estratégias didáticas são utilizadas pela professora nas suas aulas?	Avaliação Global: Insuficiente
	Evidências: Com exceção dos exercícios práticos para clarificar os conceitos de meia-volta, um quarto de volta e uma volta inteira, as estratégias didáticas adotadas resumem-se à exposição oral da docente, seguido de intervenções das crianças e o uso dos manuais escolares e fichas de trabalho. Uma vez que os ritmos de trabalho das crianças são muito díspares, a professora opta por atribuir fichas extras às crianças que rapidamente terminam os exercícios, enquanto ela circula pela sala para acompanhar os que apresentam mais dificuldades ou que, por serem mais

	distraídas, necessitam de uma atenção extra.
Os materiais utilizados pela professora são diversificados?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: Os únicos materiais que tivemos a possibilidade de observar foram o quadro, as fichas de trabalho e os manuais escolares, por isso conclui-se que não existe diversidade a este nível.
As explicações dadas pela professora são suficientemente claras? Todos as compreendem?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: As explicações são muito breves e a maioria das vezes não se concretizam em exercícios práticos e, por isso, só ficam ao alcance de algumas crianças da turma.
Como é que a professora tenta colmatar os diferentes ritmos de aprendizagem?	Evidências: A professora atribui tarefas extra às crianças que finalizam mais rapidamente as atividades propostas para dar mais tempo às outras. Por vezes pede também a colaboração dos mais rápidos para fazer a correção dos exercícios no quadro.
As atividades educativas propostas são dinâmicas e entusiasmantes para as crianças?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: As atividades educativas são sempre muito repetitivas não passando de exercícios no quadro, a leitura do manual escolar e a realização de fichas de trabalho. As atividades propostas pela escola, como as idas à biblioteca ou ocasiões comemorativas, são os únicos momentos de fuga à rotina das atividades da sala de aula.
A professora procura recorrer a exemplos práticos para concretizar as suas explicações?	Avaliação Global: Suficiente Evidências: Em alguns casos foi possível observar a realização de exercícios práticos como a explicação dos itinerários. Porém, a maioria das vezes as explicações são dadas apenas de forma oral, o que prejudica a transmissão dos conhecimentos que não ficam ao alcance de todas as crianças.



Foco de Observação: Rotinas da turma

Entrada	As crianças entram na escola sozinhas ou os pais acompanham-nas à sala?	As crianças entram na escola sozinhas e aguardam pelo toque da entrada no recreio principal.
	Quando toca, os alunos entram para a sala?	Os alunos aguardam que a docente os venham chamar buscar ao recreio e só depois, acompanhados, é que se dirigem para a sala de aula.
	E quando os alunos chegam atrasados, como entram na sala?	Sempre que algum aluno chega atrasado, o que é habitual em alguns casos, entra na sala sozinho e rapidamente se senta e se prepara para iniciar as atividades.
Intervalo da manhã	As crianças trazem lanche de casa?	Sim trazem, com exceção de dois alunos referenciados com o apoio social que têm direito ao lanche da manhã e da tarde.
	Observa-se algum cuidado, por parte da família, pela adoção de uma alimentação saudável relativamente ao lanche dos filhos?	Em alguns casos é evidente a preocupação pela adoção de uma alimentação saudável como a fruta e o leite simples. Noutros casos o mesmo já não acontece e surgem os <i>bollycao's</i> , as bolachas de chocolate e as gomas.
	A escola oferece lanche? É variado?	A escola oferece leite da parte da tarde que ou é simples ou é de chocolate e que, normalmente, sobra para o lanche da manhã do dia seguinte. Para além do leite oferece uma peça de fruta ou um pão que pode ser de manteiga, queijo ou fiambre. Todas as crianças são obrigadas a aceitar o pão ou a peça de fruta, mesmo quando manifestam contrariedade para tal.
	As crianças lancham dentro ou fora da sala?	Lancham dentro da sala e só têm autorização para sair quando o terminam.
Intervalo para o almoço	Quantas crianças vão almoçar a casa? E quantas almoçam na escola?	Vão almoçar a casa ou ao ATL cinco crianças e na escola almoçam as restantes 21.

Entrada	Quando as crianças regressam do almoço como se encontram?	Quando as crianças regressam do almoço encontram-se no recreio principal.
	As crianças entram na sala ou esperam que a professora chegue?	As crianças esperam que a professora os vá chamar e regressam juntos à sala de aula.
Saída	Quantas crianças saem às 16h?	Saem às 16h onze crianças.
	As crianças quando saem da escola vão para casa ou para o ATL?	Algumas vão para o ATL e outras vão para casa.
Aec's	Quantos alunos ficam para as AEC?	Quinze crianças ficam para as AEC's.
	Quais são as AEC's e em que dias acontecem?	As AEC's que existem são educação musical, educação física e inglês. A educação musical ocorre à quinta-feira, a educação física à quarta e à sexta e o inglês é à segunda e à terça.
	Existe articulação entre os docentes das AEC e a professora titular?	Não foi possível observar qualquer tipo de articulação entre os docentes das AEC's e a professora titular. Em cada período existe apenas uma reunião entre todos para a partilha da avaliação.
	Todos os alunos têm direito ao apoio ao estudo? Se	Só tem direito ao apoio ao estudo as crianças sinalizadas pela docente como as que têm dificuldades de aprendizagem que no caso do 2ºA são cinco. Os encarregados de educação

Apoio ao Estudo	não qual o critério de seleção?	têm de dar autorização para que as crianças frequentem as aulas de apoio.
	A que dias é que funciona o apoio ao estudo?	O apoio ao estudo durante os meses de outubro, novembro e dezembro funcionavam três a quatro dias por semana em horários que eram alterados quase semanalmente. A partir do final de janeiro foi definido que o apoio ao estudo ficaria integrado no final do horário letivo num período de 30 minutos três dias por semana, segunda, quarta e sexta.
	Em que medida é que a ausência das crianças que vão ao apoio influencia a dinâmica da turma?	O horário de funcionamento do apoio é alterado com muita frequência e nem sempre com a devida antecedência o que prejudica o planeamento das atividades na sala de aula. A professora não explora conteúdos novos quando as crianças estão no apoio. No entanto não existe articulação entre o trabalho da sala de aula e o trabalho que o professor do apoio realiza e, por isso, as crianças acabam por ficar sempre desfasados nas atividades das aulas.

Caracterização física da escola		
Quantas salas de aula existem?	Existem 14 salas de aula, duas salas de jardim de infância, três gabinetes para aulas de apoio e ensino especial, sala de informática e biblioteca.	
A escola possui um gabinete médico ou enfermaria?	Não.	
Quantos alunos existem na escola?	Existem cerca de 400 alunos na escola.	
Qual é o número de professores?	Existem 14 docente a lecionar no 1º ciclo, 2 educadoras e 2 professores sem turma atribuída.	
Qual o número de assistentes operacionais que a escola comporta?	São 9 o total de assistentes operacionais que a escola comporta.	
Espaço exterior	Quantos recreios existem?	Existem dois recreios. O recreio principal localiza-se no espaço central do edifício e é onde as crianças se reúnem antes do começo das aulas, depois do almoço e à tarde, para as que frequentam as AEC's. No intervalo da manhã é também utilizado pelas turmas do piso superior e da ala B do edifício. O outro recreio funciona apenas para a ala A do edifício que incluem as duas salas de pré-escolar e uma turma de cada ano de escolaridade do 1º ciclo, do qual se inclui o 2ºA. Este recreio localiza-se no lado esquerdo do edifício e é apenas utilizado pelas turmas do 1º ciclo no intervalo da manhã. Na hora de almoço é usado apenas pelas crianças do pré-escolar.
	São suficientes para a quantidade de alunos na escola?	Avaliação Global: Bom
		Evidências: A dimensão dos recreios é adequado para o número de alunos que os frequentam.

	Respeita as condições de segurança?	Avaliação Global: Suficiente Evidências: O recreio localizado à esquerda do edifício tem, por vezes, problemas com o esgoto o que provoca um cheiro bastante desagradável.
	Que tipo de equipamentos e materiais existem nesses espaços?	Ambos os recreios têm uma parte coberta própria para o tempo de chuva. Têm bancos de pedra e baldes do lixo. Não estão disponíveis às crianças qualquer tipo de materiais.
	Existe vigilância nesses espaços na hora do intervalo?	Sim existe sempre vigilância realizada pelo menos por um funcionário na hora do intervalo e na hora do almoço.
	Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: Os muros estão degradados e com uma pintura muito gasta. No outono é frequente ocorrer a acumulação de folhas nos espaços exteriores, pois não se efetua a limpeza destes locais com regularidade.
Espaço interior para convívio	Existe este espaço na escola?	Não existe. Nos dias de maior frio e chuva as crianças têm na mesma que ir para o espaço exterior que apesar de ter um coberto não as protege das condições climatéricas.
	É utilizado em que circunstâncias?	_____
		Avaliação Global: _____

	O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos?	Evidências: _____
Cantina	O espaço oferece conforto aos alunos?	Avaliação Global: Insuficiente Evidências: É um espaço desprovido de decorações nas paredes o que dá uma sensação de frieza quando se entra e se depara com as paredes brancas e despidas.
	A cantina apresenta boas condições de iluminação e de circulação de ar?	Avaliação Global: Bom Evidências: A cantina é espaçosa e suficientemente iluminada pela luz natural e artificial.
	Como é gerida a hora das refeições? As crianças comem todas ao mesmo tempo?	As refeições são feitas de forma desfasada, ou seja, às 12h00 almoçam as crianças do pré-escolar, às 12h30 as crianças do 1º e 2º anos e às 13h as crianças do 3º e 4º anos.
	Quem apoia as crianças no momento da refeição?	O apoio é feito por duas assistentes operacionais.
	Que tipo de recursos e equipamentos disponibiliza aos alunos?	Neste espaço existem várias estantes com livros de variadas temáticas (eg. ciências, história, astronomia, literatura infantil). Existem mesas com cadeiras, uma televisão com DVD, vários DVDs e CD's, uma aparelhagem, três computadores, um data show e uma tela branca.
		Avaliação Global: Bom

Biblioteca	O espaço é agradável?	Evidências: A biblioteca é um espaço agradável e colorido, estando decorada com trabalhos que as crianças realizam lá.
	Quem é responsável por este espaço?	A responsável por este espaço é a educadora Arlete, uma vez que este ano não lhe foi atribuída turma.
	São dinamizadas atividades neste espaço? Que tipo de atividades de atividades? Por quem?	Sim, sempre que existe uma data comemorativa ou uma época festiva como o dia da música e o natal. Estas atividades são dinamizadas pela educadora Arlete para todas as turmas, em sessões previamente marcadas. A biblioteca é um espaço usado também para a dinamizações de palestras, como a da anestesia, e encontros com escritores, como foi o caso do João Manuel Ribeiro e António Mota.
Ginásio	A escola tem um ginásio?	Não. A educação física é realizada no recreio principal.
	Tem materiais específicos para as atividades de Educação Física?	Existe uma arrecadação destinada a guardar materiais de educação física.
	Quais?	Cordas, sinalizadoras, coletes, colchões, arcos, bolas de futebol, andebol e basquetebol.
	São suficientes em comparação com o número de alunos?	Uma vez que só uma turma de cada vez é que realiza atividades de educação física considera-se que os materiais são em número suficientes.

Sala de apoio das crianças com N.E.E.	Existe sala de apoio para crianças NEE?	Sim existe uma sala de apoio para crianças NEE que se denomina de Unidade de Apoio à Multideficiência.
	Como é o horário de funcionamento desta sala?	Esta sala funciona no mesmo horário que as atividades letivas, das 9h às 16h.
	Quantos docentes especializados existem?	Existem seis docentes especializados incluindo uma terapeuta ocupacional.
	Quantas casas de banho existem?	Existem três casas de banho para os alunos do 1º ciclo, uma no piso superior e as outras duas situadas nos recreios. O pré-escolar tem também uma casa de banho exclusiva para as crianças desta faixa etária. Para os adultos existem duas casas de banho, uma no piso superior e outra na ala B do edifício, junto à sala dos professores.
	São em número suficiente?	Sim são, no entanto como o recreio situado no lado esquerdo do edifício só está aberto à hora do intervalo da manhã obriga a que os alunos em que as salas de aula se situem na ala esquerda do edifício tenham de se dirigir para a casa de banho do recreio principal.
	A escola possui casa de banho adaptada a crianças com dificuldades físicas?	A escola não possui casa de banho adaptada a crianças com dificuldades físicas, pois a Escola da Torrinha é uma escola referenciada para alunos com cegueira ou baixa visão e, por isso, não tem alunos que requeiram alterações nas estruturas das casas de banho.
		Avaliação Global: Bom

Casa de banho	Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	Evidências: A altura das sanitas e dos lavatórios estão adequados à estatura das crianças.
	Os espaços são cuidados e oferecem segurança aos alunos?	Avaliação Global: Insuficiente
		Evidências: Existe falta de higiene nas casas de banho, inclusivamente na dos adultos. Em tempo de chuva nas casas de banho exteriores, as do recreio, o chão está sempre muito molhado o que se torna perigoso para as crianças.
	Existem os produtos necessários à higiene dos alunos (sabonete e papel higiénico)?	Avaliação Global: Insuficiente
		Evidências: Nem sempre as casas de banho têm disponível sabonete e papel higiénico.

Anexo 2AIV- Narrativa individual

A narrativa é composta por uma sequência de eventos envolvendo indivíduos que tem como objetivo contar algo a outrem. As narrativas ajudam a compreender o modo como o indivíduo experiencia o mundo (Ribeiro & Moreira, 2007). As informações que podemos retirar, delas, são tanto mais ricas quanto mais elementos significativos nelas forem registados (Alarcão & Tavares, 2003). As narrativas construídas pelos professores podem incidir sobre vários aspetos da sua profissão nomeadamente autobiográfica ou pode ter evidência nos alunos ou na própria escola.

Sendo, o professor, uma personagem da sua própria história, através das narrativas desenvolve um processo de introspeção, isto é, de autoconhecimento, de retrospeção e de prospeção sobre a sua profissionalidade e, conseqüentemente, sobre a sua vida enquanto pessoa. Tudo isto ocorre inserido num contexto temporal e espacial (Santos, 2008). O professor ao relatar as suas experiências questiona as suas ações, toma consciência do que sabe e do que necessita aprender, o que deseja transformar e através da reflexão que realiza com as narrativas é capaz de “inovar para fazer da escola um lugar de aprendizagem e formação para todos” (Oliveira & Moreira, 2014).

A mestranda está a desenvolver o seu estágio pedagógico na escola EB1 da Torrinha, na sala do 2ªA. Esta turma comporta 26 alunos, estando classificada como a turma mais numerosa da escola. As primeiras semanas de estágio ficaram reservadas para a observação das aulas e das práticas do professor cooperante, uma vez que a observação em sala de aula permite aceder “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações entre professores e alunos” (Reis, 2011). Durante a primeira semana foi possível observar várias situações, nomeadamente a dificuldade em manter a calma dos alunos durante as tardes, uma vez que estes, durante esta parte do dia, estão por natureza mais agitados e menos predispostos a trabalhar. Outra dificuldade observada foi o ruído que o grupo fazia tendo a professora que pedir, constantemente, para estes estarem calados e concentrados na tarefa que estavam a desenvolver. A díade observou ainda que dentro da turma existem grandes assimetrias, existindo um grupo bastante rápido e empenhado, que não apresenta grandes dificuldades cognitivas; outro grupo de alunos que, apesar de não apresentar grandes dificuldades cognitivas, são muito vagarosos no cumprimento das tarefas que lhes são propostas, ocorrendo sistematicamente a necessidade de permanecerem na sala durante o intervalo da manhã ou durante a hora do almoço para as concluírem; e finalmente um grupo que apresenta dificuldades cognitivas quer ao nível do raciocínio matemático quer ao nível da compreensão

escrita, estando portanto inserido no apoio escolar que a escola disponibiliza. Este apoio ocorre durante o tempo letivo e os alunos em questão têm que se ausentar da sala para se dirigirem à sala do apoio que é dado por outro professor. Esse docente, apesar de manter um contacto com a nossa professora cooperante, realiza um trabalho completamente diferente do que é realizado na nossa sala, quer pela professora quer pela díade. Esta situação acaba por tornar difícil a integração desses alunos quando regressam à sala, porque tal como acontece à quinta-feira os alunos estão ausentes toda a manhã, quando chegam à sala para trabalhar depois do almoço é preciso integrar e explicar às crianças todo o trabalho que se realizou durante a manhã. O que, por vezes, se torna muito complicado devido à complexidade dos conteúdos e à falta de tempo em voltar a explicar tudo o que foi exposto durante as atividades da manhã. Mediante estas observações realizadas pela díade durante as primeiras semanas foi, então, possível detetar os focos que mereciam mais atenção, nomeadamente, a integração dos alunos do apoio, a tentativa de minimizar o barulho dos alunos, a necessidade de incentivar os alunos mais vagarosos e a intenção de desenvolver atividades mais lúdicas para a parte da tarde, altura em que os alunos estão mais cansados. Relativamente à integração desses alunos, inicialmente tentamos perceber se era possível manter os alunos na sala, uma vez que esta passaria a conter três adultos (três vezes por semana) que poderiam proporcionar o apoio necessário a este pequeno grupo desenvolvendo um ensino diferenciado com “o objectivo [de] ajudar cada aluno a desenvolver-se o máximo possível quer relativamente a capacidades gerais, quer a talentos específicos” (Tomlinson, 2008, p. 44). Contudo não foi possível manter os alunos na sala e estes frequentam o apoio diariamente, porém a docente estabeleceu uma certa flexibilidade e dependendo da pertinência das nossas atividades, os alunos vão mais tarde para o apoio ou algumas vezes ficam na sala a trabalhar com o restante grupo. Sempre que estamos com esses alunos dentro da sala, temos o cuidado de os incluir em todas as tarefas dando-lhes o apoio que estes necessitam para que aprendam “a resolver problemas de forma construtivista e a abordar [as questões] (...) sem fazer com (...) que se sintam inferiorizado[s] (Tomlinson, 2008, p. 43).

Desde o início das nossas intervenções sentimos o barulho que os alunos faziam como uma consequência de um trabalho pouco rico e estimulante que tinha como efeito a dispersão que, por sua vez, culminava em ruído. Nesse sentido, a díade tem recorrido a várias estratégias para tentar combater esse barulho. Contudo, depois de partilhar e ouvir relatos de colegas e da supervisora sobre outros contextos, considero que a díade tem dado demasiado enfoque e porventura supervalorizado o comportamento da turma. A justificação para esta supervalorização pode facilmente ser entendida pela falta de experiência da díade e pelo desconhecimento da realidade de outros contextos que, efetivamente apresentam evidências

de mau comportamento. Pois o mau comportamento ou a indisciplina é algo muito grave “ que perturba o professor (...) afecta[ndo-o] emocionalmente (...) [pois este sente-se] desconsiderando, desprezado, questionado enquanto pessoa (Carita & Fernandes, 2002, p. 15). Para além disso é importante salientar que o conceito de indisciplina não pode ser visto e analisado por si só mas, deve ser examinado e compreendido no contexto em que ocorre. Assim, de acordo com Carita e Fernandes (2002, p. 17), é “ no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum acto como sendo indisciplinado e (...) ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito” é implicado todo o contexto pedagógico e não só o sujeito que praticou determinado ato. Corrigido o enfoque no comportamento da turma, não se pode colocar de parte todo o trabalho realizado até ao momento, uma vez que algumas das estratégias mostraram-se ser um bom auxílio, como é exemplo disso, as placas com o sinal verde e vermelho. Para além disso, as regras de comportamento que foram trabalhadas com a turma são importantes para a formação dos alunos enquanto pessoas pertencentes a uma sociedade, que se rege por regras. Assim sendo, considero que o relembrar das regras estabelecidas em aula são fundamentais bem como o seu cumprimento pois “as crianças estão tão conscientes da fragilidade das regras quanto da sua necessidade e [rapidamente aprendem] como manipular o professor” (Estrela, 1992, p. 91).

No que diz respeito ao ritmo de alguns alunos, a díade tem tentado “acelerá-los” através de incentivos e reforços positivos celebrando sempre os momentos em que estes alunos acompanham a turma. Esta ajuda vai no sentido de os alunos enfrentarem e resolverem os desafios propostos combinando as suas próprias possibilidades e os apoios que a díade lhes oferece. Esta interação entre aluno e professoras estagiárias é fundamental para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal pois os alunos aprendem determinados saberes devido à ajuda sistemática e planificada da díade. O trabalho de grupo, que será abordado mais à frente, também é muito importante pois a interação colaborativa entre pares dá origem a ajudas que podem fazer progredir as aprendizagens dos participantes através das zonas de desenvolvimento proximal. (Onrubia, 2001). Esta estratégia tem resultado e a consequência disso é que os alunos não têm ficado no intervalo a terminar tarefas que ficaram atrasadas. Tal como já foi referido anteriormente, estes alunos não apresentam dificuldades cognitivas apenas demoram muito tempo a realizar as tarefas.

Proferindo, agora, um pouco sobre as atividades mais lúdicas pensadas para as tardes estas nem sempre resultam, isto é, já foram realizados trabalhos de expressão plástica que correram muito bem, recorrendo ao trabalho a pares. E já ocorreram trabalhos de expressões plásticas que correram menos bem. Sucederam-se, também, momentos de trabalho mais formal onde os alunos estiveram muito empenhados, e o inverso também já se verificou. Dito

isto, julgo que não há atividades específicas para serem realizadas de tarde ou de manhã, ou como já foi referido várias vezes em aula “não existem receitas”, o que é fundamental que aconteça é uma boa articulação entre os conteúdos a abordar e as estratégias para o dia, existindo, desta forma, um investimento da díade na variedade de materiais para que sejam estimulantes e que surpreendem constantemente a turma.

Gostaria de partilhar uma outra estratégia utilizada, pela díade na sala de aula, que diz respeito ao trabalho de grupo. Por todos os motivos que ao longo da narrativa foram referidos, a díade estava com muitas reservas em recorrer ao trabalho de grupo. Contudo, a professora cooperante referiu que raramente tinha oportunidade de se organizar dessa forma, e que a nossa presença na sala seria a oportunidade ideal para experimentar este tipo de organização. Assim, a díade organizou e planificou uma atividade conjunta onde organizou a turma por grupos. O resultado final foi muito positivo e o *feedback* dos alunos foi muito importante e positivo, ficando o par pedagógico com informações concretas sobre a receptividade da turma em trabalhar durante um dia inteiro em grupo se as atividades tiverem bem organizadas e os grupos estiverem equilibrados.

A vantagem em recorrer a esta estratégia justifica-se pois, teoricamente o trabalho de grupo proporciona o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos substituindo a individualidade pelo coletivo. Assim sendo, com o trabalho de grupo a competição e as possíveis rivalidades entre pares findem-se e passa-se para a cooperação entre os elementos do grupo, aumentando o desempenho escolar e melhorando as interações entre eles (Sanches, 2005). Para além disso, a aprendizagem cooperativa assenta no conceito de zona de desenvolvimento proximal que Vygotsky define como “a distância entre o nível de desenvolvimento actual, tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” (Aguado, 2000, p. 136). De acordo com a mesma autora, “a conduta de ajuda tem consequências psicológicas muito positivas para a pessoa que a emite” ou seja, o aluno ao ajudar outro colega melhora a própria auto-estima e sentido de auto-eficácia (idem, p. 133).

Outro ponto fundamental da organização dos trabalhos de grupo é a formação de grupos heterogéneos, tendo em consideração variáveis como as competências académicas, sociais, o género, etnia e a cultura, entre outros (Leitão, 2006). Tendo como intenção salvaguardar a heterogeneidade dos grupos, a díade agrupou os alunos formando os grupos com elementos mais fortes em algumas áreas e menos fortes noutras, alunos com ritmos diferentes, uns mais rápidos e outros mais lentos equilibrando os grupos nos diferentes domínios (Tomlinson, 2008). Todavia, em dois grupos de trabalho o equilíbrio não correu como

o previsto e numa atividade posterior, também em grupo, houve necessidade de se efetuar alguns ajustes na formação desses grupos em particular, uma vez que a díade à data ainda não possuía conhecimento suficiente sobre os alunos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Gostaria, ainda, de reforçar a importância e a pertinência desta estratégia na sala de aula pois através das aprendizagens cooperativas “a escola e a sala de aula, verdadeiros microcosmos da sociedade, abraçam a vivência de processos democráticos na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relações que os alunos adotam entre si” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 125). Assim, a escola além das aprendizagens das áreas curriculares cria, também condições para os alunos adquirirem aprendizagens ao nível das atitudes e dos comportamentos para a vida em sociedade.

Finalmente queria salientar a oportunidade que me está a ser disponibilizada nesta formação inicial. É certo que estes cinco anos de estudos científicos, psicológicos e pedagógicos, e de algumas horas de práticas pedagógicas não são suficientes para me dotar de todas as competências necessárias para a minha futura carreira. O professor é um eterno aprendiz e é nessa perspectiva que deve encarar a educação como permanente e participada de forma a atualizar a formação inicial (Formosinho & Araújo, 2011). A formação contínua é muito importante, uma vez que reforça a competência dos professores nos vários domínios da sua atividade, nomeadamente no incentivo aos docentes em participar ativamente na inovação escolar; na melhoria da qualidade da educação e do ensino; na aquisição de novas competências no sentido de adequar e modernizar o sistema educativo (Silva, 2000). Sendo assim, considero este meu momento como (a formação inicial) o primeiro degrau de uma grande escadaria que é a vida profissional de um professor (Landsheere, 1994). Contudo, a formação inicial, é, também, um momento precioso de experimentação, onde temos a possibilidade de experimentar, errar, reflectir, melhorar e voltar novamente a experimentar beneficiando da “partilha de responsabilidades de formação” entre formador e formandos (Cró, 1998, p. 51).

O primeiro mês de estágio foi fundamental para a mestranda conhecer e adaptar-se a turma, para além disso o facto das atividades realizadas terem sido ainda a pares foi importante, uma vez que assim fomos ganhando mais confiança no nosso papel na turma. Tal como foi referido ao longo desta narrativa individual, a visão de uma turma muito barulhenta também se foi esmorecendo à medida que fui ganho mais controlo na turma. Para além disso, desde cedo houve um investimento em atividades e estratégias diversificadas que resultaram sempre em aprendizagens significativas para os alunos. Contudo, tenho ainda dois meses de estágio pela frente, certamente com muitas dúvidas e receios mas espero que sejam contornados com aprendizagens significativas para os alunos e para mim enquanto formanda.

Referências bibliográficas:

- Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica- Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 123-147.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Barcarena: Editorial Presença, 2002.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J., & Araújo, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educare et Educare Vol. 6 - n.º11*.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Lisboa: Edições Asa.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Oliveira, R., & Moreira, M. (2014). "Entre o amor e o ódio" Narrativas de avaliação das aprendizagens em Portugal e no Brasil. *Revista Teias V.4, n.º37*.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Porto : Asa Editores.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do empenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizzaro, *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre a identidade, diversidade, práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Editora Areal .
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Santos, S. (mai./jun. de 2008). A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. *Teoria e Prática da Educação V.11*.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade n.º72*.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2AV- Narrativa Colaborativa

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Orientador(a) cooperante: Laurinda Rita Silva

Escola: Escola EB1 da Torrinhã – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Turma: 2ªA

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário da orientadora cooperante</i>
<p>Nos dias de hoje a escola exige que os profissionais encontrem formas de organização do ambiente educativo que consigam dar resposta à grande heterogeneidade cultural e social dos alunos, para que lhes seja assegurado o acesso e o sucesso, independentemente das suas características (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997). Cabe-nos, também, a nós enquanto futuras profissionais da educação ter o suporte teórico necessário para compreender que a aprendizagem é uma função do cérebro e que esta resulta “de complexas operações neurofisiológicas e neuropsicologias [que] associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com acções” (Fonseca, 1999, p. 164). Para além disso, segundo Fonseca (1999), a noção de memória não se dissocia da noção de aprendizagem, pois a memória é a base do raciocínio que armazena e preserva toda a informação que só é compreendida depois de consolidada. Face a estes desafios só é possível dar-lhes respostas através do envolvimento em práticas investigativas norteadas pela criatividade e pela reflexividade para que a atuação seja, segundo Roldão (2007) citada por Barros (2012, p.49), “contextual e fundada num conhecimento mais complexo”.</p> <p>Desde o primeiro dia em que a díade pedagógica foi inserida neste contexto educativo que se envolveu numa metodologia de investigação-ação que lhe foi possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada capaz de gerir as diferenças dentro de uma mesma turma. A investigação-ação consiste numa forma de indagação situacional, pois ocorre num contexto específico a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, colaborativa, uma vez que implica a cooperação das estagiárias e da orientadora cooperante na</p>	<p>Enquanto orientadora cooperante, foi meu principal objetivo transmitir às professoras estagiárias, o princípio defendido por Leite e Orvalho (1995): “numa sociedade em plena mudança, o papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento”.</p> <p>A lecionar numa turma de 2.º ano de escolaridade, com 26 alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, nas primeiras aulas de observação, as professoras estagiárias, foram confrontadas com uma prática pedagogia diferenciada, que tinha</p>

tomada de decisões e autorreflexiva ao pressupor a constante reformulação da prática educativa (Ribeiro, 2006; Azevedo, 2009).

A primeira etapa deste ciclo, a observação, foi sem dúvida o meio crucial para o trabalho da díade, uma vez que possibilitou a organização das percepções em relação à prática e só assim é que tem sido possível conhecer verdadeiramente o contexto, tal como refere Estrela (1994). Até ao momento este processo ocorreu de forma continuada e sistemática e só a partir do conhecimento das diferentes variáveis presentes e das diversas interações que se estabeleceu na sala de aula é que tem sido possível realizar uma análise objetiva da situação presente (Lopes da Silva, 1996).

Sendo a turma constituída por 26 crianças, naturalmente, pauta-se pela heterogeneidade e tem sido um desafio conseguir dar resposta às exigências da prática. De uma maneira geral, existe um grupo de cinco crianças que se destacam pelas suas capacidades cognitivas e que, por isso, atingem facilmente e com rapidez os objetivos propostos, outras cinco que a partir da avaliação diagnóstica e das dificuldades apresentadas foram elaborados Planos de Acompanhamento Pedagógico e que se encontram a receber apoio educativo, fora da sala, e os restantes dezasseis alunos que apesar de não apresentarem grandes dificuldades na realização das tarefas apresentam ritmos de trabalho muito díspares.

De acordo com Sánchez (2001), as dificuldades de aprendizagem de um sujeito caracterizam-se pelo baixo rendimento intelectual do sujeito em comparação com a sua idade cronológica. Vários estudos têm vindo a confirmar que as dificuldades de aprendizagem podem gerar ou agravar problemas de adaptação social, convivência entre pares e pode mesmo abalar a autoestima do próprio sujeito (Silva & Nista-Piccolo, 2010), como já se constatou com a *J.R.*, uma das crianças que tem vindo a apresentar mais dificuldades na turma, que por vezes chora por sentir que não está a conseguir acompanhar a turma. Para minimizar esta situação quer a díade, quer a orientadora cooperante têm vindo a dar um apoio individualizado à criança em questão para que esta sinta um suporte mais consistente e tem-se valorizado os seus sucessos para que se sinta mais motivada e confiante.

A perspetiva da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, defende que todos os sujeitos “possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências” (Silva & Nista-Piccolo, 2010, p. 198). No caso particular dos cinco alunos com dificuldades, todos eles além de estarem em diferentes níveis, também estão mais desenvolvidos em determinadas áreas do que noutras. A *J.R.*, por exemplo, apresenta uma certa aptidão

como principal objetivo o sucesso educativo de cada aluno. Consciente de que a diferenciação pedagógica não é um método pedagógico, mas antes um processo global e complexo em que o ser /indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas (...), que permite facilitar um processo de construção/formação global do indivíduo, [...], a estruturação do pensamento do aluno e a sua personalidade (Boal e outros, 1996, p. 19).

A díade pedagógica foi extremamente exigente na seleção de estratégias que além de facilitarem a aquisição das metas curriculares definidas, fomentassem a diferenciação pedagógica.

Nas primeiras intervenções basearam-se nos resultados da avaliação diagnóstica efetuada pela professora titular de turma, mas com a prática, de forma autónoma, cada docente foi planificando e selecionando estratégias que respeitassem a diferenciação pedagógica e produzindo materiais que se adequassem aos diferentes ritmos de trabalho dos alunos.

Respeitando a teoria das Inteligências Múltiplas

para as atividades motoras e manifesta algum cálculo mental, porém, apresenta muitas dificuldades nas técnicas da leitura e da escrita, dificultando, por sua vez, as aprendizagens nos outros conteúdos curriculares. Para Rebelo (1993) a leitura e a escrita são vistas como atividades intimamente relacionadas, sendo quase o inverso uma da outra. Assim, quando um aluno apresenta dificuldades numa delas tem igualmente dificuldades na outra, como é o caso da criança referida.

A planificação, segundo Azevedo (2009) e Cardoso (2010), é uma antevisão que simplifica os procedimentos, prevê a organização do espaço, do tempo e dos materiais de uma forma eficaz atendendo às competências que se pretendem ver desenvolvidas nas crianças. É nesta etapa do ciclo de investigação-ação que tentamos atender a princípios de diferenciação pedagógica ao procurar oferecer diferentes opções didáticas baseadas no conhecimento das suas necessidades (Tomlinson, 2008). Segundo Cadima, Gregório, Pires, Ortega e Horta (1997), a diferenciação pedagógica passa pela seleção apropriada de estratégias de ensino que se aproximem ao máximo das capacidades de aprendizagem dos alunos. Por vezes, determinada tarefa pode ser complexa para alguns alunos e no momento da ação é necessário que o elemento do par pedagógico que não está a intervir ou a orientadora cooperante dê um apoio adicional mas, naturalmente, tenta-se ajustar a natureza do trabalho, para que se tornem em desafios adequados para todos (Tomlinson, 2008). De acordo com a mesma autora é importante que tenhamos sempre presente que apesar de as crianças com mais dificuldades não conseguirem aprender tudo ao mesmo ritmo que a restante turma, é imprescindível certificarmo-nos de que as ideias principais dos conteúdos abordados ficaram retidas.

Outro dos aspetos a ter em atenção no momento da planificação é a criação de opções para os alunos que concluem rapidamente os trabalhos propostos, para que se mantenha um ritmo de trabalho produtivo, como é o caso dos exercícios com uma vertente mais lúdicas e os exercícios extra.

A ação pedagógica propriamente dita, que corresponde à terceira etapa do processo de investigação-ação, visa colocar em prática o plano delineado. Muitas vezes é necessário adaptar a disposição da sala às várias atividades e recorrer à construção de materiais para facilitar a aquisição de competências. As paredes têm também sido usadas para colocar o registo de atividades e as produções das crianças.

Para motivar a turma, a díade tem optado pela escolha de estratégias pedagógicas diversificadas que tenham potencial para

de Gardner, as estagiárias tiveram o cuidado de planificar de forma articulada atividades que desenvolviam capacidades das diversas áreas do saber, mas davam especial destaque às atividades direcionadas para a aquisição de conteúdos das Metas Curriculares de Matemática e Português nomeadamente as que estavam relacionadas com o cálculo mental e o treino das técnicas de leitura e da escrita.

Respeitando o defendido por Ana Cadima e outros (1997, p. 13), “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”. O trabalho da díade pedagógica foi ao encontro dos objetivos pretendidos porque além da planificação cuidada das atividades, optou pela escolha de estratégias pedagógicas diversificadas que envolviam os alunos em trabalho individual e em grupo, que ofereciam desafios e despertavam a sua curiosidade. A sua prática pautou-se assim, pela procura de soluções inovadoras e fomentou a

envolver os alunos na temática em questão, oferecendo desafios que despertem a sua curiosidade. A nossa prática tem sido pautada pela procura de soluções inovadoras para transformar as práticas, refletindo em tríade sobre os resultados obtidos e as dificuldades encontradas.

Um dos aspetos defendidos por Tomlinson (2008) com o qual o par pedagógico se tem apoiado é na descoberta de potencialidades nas crianças com mais dificuldades para reafirmar a sua aptidão diante dos colegas, para que desenvolvam um sentimento de orgulho pelo que fazem, como aconteceu no dia 28 de novembro quando as crianças deram vida à capa do seu próprio livro, do qual se destacaram a *J.R* e o *J*. Tal como Morgado (1999) refere, do ponto de vista do aluno será sempre mais interessante ver valorizados os seus sucessos do que ser confrontados com as suas fragilidades.

Com a prática foi sendo possível constatar que as atividades que melhor têm vindo a resultar são aquelas que envolvem de uma forma mais ativa as crianças como é o caso dos trabalhos em grupo ou a pares que permitem a partilha de responsabilidades e desenvolvem formas de as crianças serem “donas” das suas próprias ideias (Tomlinson, 2008). Esta estratégia é considerada pela díade como fundamental para o processo de crescimento pessoal e académico dos alunos, pois “a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho cooperativo (...) que se organiza na base das diferenças dos seus membros” (Leitão, 2006, p. 8). Assim, a seleção dos grupos tem passado pela supervisão das professoras estagiárias para que estes sejam heterogéneos no sentido de se apoiarem mutuamente, partilhando as suas forças e as suas fragilidades independentemente das suas diferenças. Desta forma, o esforço individual é mais rico ao ocorrer no processo de entreaajuda face às dificuldades apresentadas, na partilha de sucessos e na reflexão conjunta (Morgado, 1999).

No momento em que as crianças estão a realizar determinada atividade as professoras estagiárias vão observando o trabalho que cada uma executa para recolher informações sobre o que melhor funciona com cada uma delas, para ajudar a planificar as próximas intervenções, fazendo-se os ajustes necessários (Tomlinson, 2008).

A avaliação e a reflexão, últimas etapas do ciclo de investigação-ação, das situações educativas é realizada pela díade juntamente com a orientadora cooperante, pois tal como é salientado por Hargreaves (1998) os diálogos são fontes de *feedbacks* que contribuem para a reflexão constante sobre as práticas sob diferentes pontos de vista que permitem quer autoavaliar os processos

reflexão sobre os resultados obtidos e as dificuldades encontradas.

Conscientes da importância das estratégias selecionadas, elas optaram por uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho cooperativo (...) que se organiza na base das diferenças dos seus membros” (Leitão, 2006, p. 8).

Decorrido o 1.º período letivo, pela análise dos resultados e do *feedback* obtido através da comunicação com os pais ou encarregados de educação, conclui-se que, as profissionais em causa reconhecem que é da diferenciação pedagógica que emerge o conceito de escola inclusiva, uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais.

desenvolvidos, quer reformular as metodologias adotadas na planificação seguinte.

Não existe uma receita para a diferenciação, no entanto o importante é que o professor tente “combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

Para finalizar é pertinente realçar a importância da criação de pontes de comunicação com os pais ou encarregados de educação, para que estes conheçam o trabalho que está a ser desenvolvido na escola e que independentemente das dificuldades que as crianças possam apresentar elas têm também sucessos que devem ser realçados. Até ao momento, a comunicação foi desenvolvida de duas formas, uma através do envio de um documento com fotografias que se fizeram acompanhar de breves descrições das atividades que foram desenvolvidas pelas estagiárias nos meses de outubro e novembro e a outra foi no convívio de Natal, realizado no dia 12 de dezembro, em que houve a oportunidade para conhecer os familiares das crianças que nos abordaram, felicitando-nos pelo trabalho que tem vindo a ser desenvolvido.

Referências bibliográficas:

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Instituto da Criança – Universidade do Minho, Portugal.

Barros, P. (2012). *A investigação-ação como estratégias de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Mestrado, Instituto da Criança – Universidade do Minho, Portugal.

Cadima, A. Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, L. (2010). *A planificação do ensino – análise de planificação do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação – uma estratégia de formação de professores* (4.ª Edição). Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, E. & Orvalho L. (1995). *O professor aprendiz – criar o futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologia da investigação-ação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação na formação de supervisores: um estudo no contexto da educação de infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Sánchez, J.N. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem e Integração Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, V., & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 191-211.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Grelha de verificação – Organização e Tratamento de Dados						
Data	Aluno	Representação de Dados				
		Recolhe e representa conjuntos de dados			Interpreta representações de conjuntos de dados	
		Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em escalas diferentes	Recolhe dados utilizando esquemas de contagem e representa-os em tabelas de frequência absoluta	Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas	Retira informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando as características e comparando as frequências absolutas	Constrói e interpreta gráficos de barras
13/11	A.D.	B	B	B	B	B
13/11	A.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	A.	B	B	B	B	B
13/11	A.	B	MB	MB	MB	MB
13/11	B.S.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	B.S.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	D.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	E.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	F.	S	S	S	S	S
13/11	G.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	G.	MB	MB	MB	MB	MB

Data	Aluno	Representação de Dados				
		Recolhe e representa conjuntos de dados			Interpreta representações de conjuntos de dados	
		Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em escalas diferentes	Recolhe dados utilizando esquemas de contagem e representa-os em tabelas de frequência absoluta	Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas	Retira informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando as características e comparando as frequências absolutas	Constrói e interpreta gráficos de barras
13/11	Í.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	I.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	J.O.	S	S	S	S	S
13/11	J.R.	S	S	S	S	S
13/11	J.	B	B	B	B	B
13/11	L.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	L.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	L.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	L.	MB	MB	MB	MB	MB

Data	Aluno	Representação de Dados				
		Recolhe e representa conjuntos de dados			Interpreta representações de conjuntos de dados	
		Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em escalas diferentes	Recolhe dados utilizando esquemas de contagem e representa-os em tabelas de frequência absoluta	Representa dados através de gráficos de pontos e de pictograma	Retira informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando as características e comparando as frequências absolutas	Constrói e interpreta gráficos de barras
13/11	M.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	M.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	M.B.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	M.J.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	M.	MB	MB	MB	MB	MB
13/11	S.	MB	MB	MB	MB	MB

Legenda:

Insuficiente (I): Não opera conjuntos. Revela muita dificuldade em representar e recolher conjuntos de dados. Não interpreta representações de conjuntos de dados.

Suficiente (S): Opera conjuntos com alguma dificuldade. Revela algumas dificuldades em representar e recolher conjuntos de dados. Interpreta representações de conjuntos de dados com alguma dificuldade.

Bom (B): Manifesta alguns constrangimentos: em operar conjuntos; na representa e recolha de conjuntos de dados; e na interpretação e representação de conjuntos de dados.

Muito Bom (MB): Domina a operação de conjuntos. Representa e recolhe conjuntos de dados. Interpreta representações de conjuntos de dados sem dificuldades.

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientador(a) Cooperante: Professora Laurinda Rita **Turma/Ano:** 2º A

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Estagiária(o) observada(o): Silvana Amaral

Data de observação: 12/11/2014

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Esta atividade surgiu da necessidade de promover dinâmicas diferentes na sala de aula, nomeadamente na promoção do trabalho em grupo. Esta estratégia foi pensada no sentido de mostrar aos alunos as vantagens do trabalho colaborativo, salientando porém que não será um momento de brincadeira dentro da sala mas sim, uma oportunidade de estes promoverem o autoconhecimento e de se envolverem em tarefas cooperativas “que provoquem conflito[s] sociocognitivos e favoreçam a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e agir” (Perrenoud, 2008, p. 63).

Relativamente à organização dos grupos foi planificada numa ótica inclusiva e, desta forma, organizada tendo por base a heterogeneidade dos alunos, ou seja, os grupos foram organizados tendo em consideração as suas diversidades, designadamente as suas características comportamentais, as competências cognitivas e os estilos de aprendizagem, de forma a combater grandes desfasamentos entre grupos (Leitão, 2006). O objetivo não é homogeneizar grupos para que sejam todos iguais mas sim diminuir as assimetrias existentes para melhorar as aprendizagens de todos. Contudo, como a turma tem muitos elementos, 26 alunos, e alguns deles são bastantes perturbadores prejudicando o funcionamento das aulas, foi trabalhado anteriormente um conjunto de regras de comportamentos a cumprir dentro da sala de aula. Para esta atividade, em particular, foram criadas estratégias adicionais para minimizar essas perturbações, nomeadamente: a “assinatura de um acordo” entre os alunos com a professora estagiária onde se comprometem a respeitar os colegas, os materiais e as professoras da sala; a organização interna do grupo, isto é, as opiniões de cada um serão discutidas em grupo sendo que depois terão que chegar a um consenso com todos os elementos para que no final seja comunicada à turma pelo porta-voz; e a nomeação do grupo atribuindo-lhe uma identidade que passará a ser única e específica para um conjunto de pessoas (Díaz-Aguado, 2000). Tudo isto no sentido de “viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes” (Carita & Fernandes, 2002, p. 19). Em simultâneo, está-se a proporcionar maior autonomia aos alunos e a atribuir-se responsabilidades a cada um.

Segundo Estrela (1992) as atividades e os recursos utilizados na sala de aula condicionam as dinâmicas relacionais criadas na turma (Estrela, 1992). Neste sentido, a professora estagiária planificou as atividades e organizou os respetivos materiais, no sentido de proporcionar um ambiente rico em interações e na partilha de

Neste momento parece pertinente explicar um pouco como irá funcionar a atividade que vai ser alvo de supervisão. Tal como se foi referindo até ao momento, a atividade terá a dinâmica de grupo e o tema será a importância dos hábitos alimentares e a identificação de alimentos saudáveis pelos alunos. Este assunto não poderia ser mais atual, uma vez que a Organização Mundial de Saúde (OMS) está constantemente a referir que o número de crianças com excesso de peso tem vindo a aumentar no nosso país bem como no resto da Europa (Banceleiro, 2014). Para além disso, sabendo que nesta fase escolar (operações concretas segundo Piaget (1983)) é o período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos possibilitando-lhe a aquisição de novas aprendizagens (Lourenço, 2002). Assim começarei com um diálogo tentando aferir os conhecimentos prévios dos alunos começando pela parte da higiene alimentar colocando questões como por exemplo: costumam lavar as mãos antes das refeições, se lavam a fruta antes de a comer, e alargando o diálogo até à nomeação de alguns alimentos mais saudáveis. O intuito da atividade é que os alunos tentem ficar mais conscientes ao tipo de alimentação que costumam fazer e tentar optar por alimentos mais saudáveis. Neste sentido, depois deste breve diálogo serão distribuídos seis textos diferentes pelos grupos e depois de alguns minutos para lerem e conversarem, entre si, sobre se é um bom ou mau hábito alimentar colocarei a versão áudio dos textos para que todos possam ouvir e refletir um pouco, sendo que serão ouvidos um de cada vez. Em seguida será aberto o diálogo sobre os textos, onde cada grupo expressa a sua opinião sobre aquele hábito alimentar ou de higiene. Para ajudar a clarificar a discussão serão mostradas imagens de cada texto e colocadas no quadro para ilustrar a situação e uma frase que corrija o mau hábito exemplificado e o grupo corrigirá também no seu respetivo texto.

Posteriormente, os alunos serão convidados a elaborar uma ementa saudável que inclui: pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e ceia. Para que os discentes possam concretizar a atividade terão à sua disposição uma panóplia de imagens que estes terão que selecionar de acordo com a refeição que têm que elaborar tendo em conta que deve ser saudável.

Até este momento os alunos trabalharam em grupo apenas uma vez, mas é uma dinâmica que lhes agrada e o tema do trabalho também me parece que vai ao encontro da realidade dos alunos. Pretende-se que este trabalho em grupo seja articulado e pensado em conjunto, pois só nesta perspetiva é possível alcançar objetivos positivos tendo por base a interação dinâmica nos grupos e inter grupos quando a discussão se alargar ao grupo turma (Roldão, 2007).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-lo?

Considero que a grande dificuldade será mesmo a gestão do comportamento dos alunos, assim tentarei de início clarificar bem as regras e, em seguida, envolvê-los nas atividades para que estes sintam que têm um papel ativo na progressão das atividades, tentando motivá-los com estímulos positivos sempre que seja necessário.

Outra possível dificuldade poderá ser o tema abordado, uma vez que a maioria dos alunos e adultos gostam dos alimentos menos saudáveis que irão ser explorados. Neste sentido, a orientação será dada não para eliminação total do consumo desses alimentos mas sim a diminuição quantitativa do consumo desses alimentos e aumento do consumo de outros alimentos mais saudáveis.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A capacidade da professora estagiária em conduzir a progressão das atividades da turma e a forma como o irá fazer, o tipo de interações que irá promover na sala, a qualidade e a pertinência de materiais que selecionou para a atividade e a forma como se processa a interação entre a professora estagiária e os alunos. Para finalizar poderá também ser relevante a observação do modo como a professora estagiária ultrapassará os imprevistos que poderão surgir.

Referências bibliográficas

- Banceleiro , C. (2014). OMS avisa que Portugal é dos países europeus com mais excesso de peso infantil. *Público*. Obtido de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/excesso-de-peso-infantil-pode-vir-a-tornarse-uma-nova-norma-na-europa-1626164>.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Sintra: s/n.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia e desenvolvimento cognitivo: teoria e implicações* . Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. (out./dez. de 2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis n.º 71*.

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientador(a) Cooperante: Professora Laurinda Rita

Turma/Ano: 2º A

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Estagiária(o) observada(o): Silvana Amaral

Data de observação: 15/01/2015

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Em primeiro lugar gostaria de referir que inicialmente a atividade que vai ser alvo de observação, a aprendizagem da estrutura da carta, iria partir da exploração de uma obra literária em particular nomeadamente *O sapo no inverno* de Max Velthuijs. No entanto durante a semana anterior enquanto trabalhávamos na história do Projeto do Freitinhos, que as estagiárias planificaram entre si para implementar na Escola EB1 da Torrinha nas primeiras três semanas de janeiro, surgiu na própria história uma carta por sugestão dos alunos. Assim, considerei que fazia todo o sentido continuar a exploração da história e, conseqüentemente partir dela para trabalhar os constituintes da carta. Desde cedo, as crianças são expostas a vários tipos de texto e essa exposição implica por parte da criança uma familiarização desses mesmos textos, sendo fundamental que “lhes sejam ensinadas as estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p. 13). Nesta atividade, a história *Uma Escola para Todos* trata-se de um texto narrativo e, nos textos narrativos, o professor deve explorar a compreensão dos textos adequando-os à idade e interesse dos alunos, fomentando o raciocínio, a análise das ações, a antecipação dos acontecimentos e a previsão de conseqüências. Para Sim-Sim (2007) o ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve conter estratégias que: proporcionem a compreensão global do texto; desenvolvam a interpretação; explorem o tema central incluindo as personagens, as ações principais, contextos espacial e temporal, conflitos; analisem o significado integral do texto, através da discussão em grande grupo.

Nesta linha de pensamento é de crucial importância a promoção de hábitos de leitura na escola e, segundo Gomes (1996, pp.34-35) “ a mestria leitora é um factor determinante no percurso escolar e pessoal de cada criança. (...) A criança necessita de um convívio constante com o livro, que a leve a entusiasmar-se com o brilho das lombadas, com os títulos dourados, com o mundo” que cada livro comporta. A literatura infantil é de facto importantíssima na vida de uma criança, pois esta é capaz de vibrar com a alegria e o sofrimento das personagens que, desta forma, permite que, a criança, se descentre de si mesma e comece a sentir curiosidade em relação ao que a rodeia (Gomes,1996). Assim, considero que as salas de aula devem possuir um espaço dedicado à leitura que seja atrativo e cujos livros sejam renovados com frequência e onde seja possível as crianças apropriarem-se dos livros através do “olhar, folhear, (...) para entreterem-se, para brincar, para os ler inteiros [ou não], para olhar as ilustrações, para consultar palavras”, entre outros (Colomer & Camps, 2002, p. 96). Neste ponto gostaria, ainda, de referir que não é difícil promover os hábitos de leitura nos alunos, basta ter em conta os seus interesses e necessidades e não tornar o livro num “dever escolar” mas sim uma janela aberta para mundo de possibilidades.

de um candeeiro acesso para criar um ambiente diferente. De seguida procederei à leitura da história à qual se seguirá o reconto da mesma por parte dos alunos. Como esta história ainda não tem ilustrações será pedido que os alunos imaginem como seriam as principais personagens da história, por exemplo: Como seria o freitinhos? Seria baixo, alto, magro, gordo, E a Teresa? Era alta? De que cor eram os olhos? E o cabelo? Seria grande, liso?

O diálogo entre mim e os alunos continuará até surgir o tema da carta que servirá como ligação para passar à atividade seguinte que será a construção da carta para a Rainha D. Maria II.

Relativamente ao processo de escrita, escrever é uma atividade sempre orientada para um fim, ou seja, tem sempre um objetivo. A escrita impõe “a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). Pela sua importância deve ser aprendida desde cedo, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da composição textual. Neste caso o objetivo será compreender e aprender como se estrutura uma carta bem como todo o processo até à chegada da carta às mãos do destinatário. Contudo, para iniciar este processo o professor tem que ter consciência e conhecimento sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram os seus alunos, no meu caso os alunos encontram-se na segunda fase, ou seja, na fase de consolidação. Esta etapa caracteriza-se pela automatização das aprendizagens efetuadas acerca da motricidade e da ortografia. O aluno já não precisa de indicações específicas acerca da forma como deve escrever, esses conhecimentos já foram adquiridos, este momento distingue-se pelo aperfeiçoamento da escrita (Croll, 1995).

Contudo, dentro do processo de escrita temos três etapas essenciais: a planificação, a textualização e a revisão e desde cedo o professor deve estar consciente da importância em organizar a escrita segundo estas etapas, uma vez que os alunos nesta faixa etária são escreventes pouco experientes e por essa razão devem ser expostos a esta sequência de escrita para que no futuro possam produzir textos coerentes e eficazes (Lobo, Martins, Castro, & Gonçalves, 2010).

Segundo Amor (2006) na etapa da planificação gera-se o tema e aferem-se as representações que os alunos têm sobre o tema. O aluno recorre à sua “enciclopédia”, ao seu conhecimento do mundo, aos protótipos de texto que tenham gravados na memória. Salienta-se, ainda, a importância de desenvolver a capacidade de planificar nos alunos, pois esta constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita pelos mesmos (Barbeiro & Pereira, 2007). No nosso caso, será a fase em que se mostrará as entrevistas e os diferentes tipos de cartas e só depois será possível pedir, por exemplo que os alunos identifiquem as diferenças entre a carta e o convite trabalhando anteriormente, indo assim buscar os conhecimentos armazenados na memória. É, ainda nesta etapa, que os alunos irão familiarizar-se com a estruturação específica da carta (local, data, saudação, assunto despedida, assinatura).

A etapa da textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita, implica o encadeamento textual em função do conteúdo, do género e do destinatário do material selecionado e organizado na etapa anterior (Sousa & Cardoso, 2011). Corresponde ao momento em que as expressões linguísticas serão organizadas em frases, parágrafos e finalmente formar o texto. Assim, na prática da sala será o momento em que os alunos selecionarão as partes corretas da estrutura da carta, do conjunto de cartas disponíveis e darão início ao registo escrito da mesma.

A última etapa corresponde à revisão que consiste na releitura do texto e no aperfeiçoamento e correções do mesmo, contudo gostaria de referir que para esta atividade a textualização e a revisão ocorrerão em simultâneo. Esta

carta será realizada com grande grupo e por etapas (Lobo, Martins, Castro, & Gonçalves, 2010). Serão distribuídos pelos alunos cinco exemplos de cartas, divididos de acordo com a sua estrutura e cabe aos alunos identificarem, por exemplo,

das quatro saudações que têm disponíveis qual será a mais indicada para a carta que irão fazer. Falta ainda referir que antes de se iniciar o processamento de texto, será visualizado um conjunto de quatro vídeos, que ajudaram a compreender alguns tipos de carta, os constituintes comuns a todas e os que as distingue.

Caraterizando a carta como um tipo de texto considere pertinente criar um ambiente com significado para os alunos no sentido de facilitar esta tarefa complexa da abordagem do texto na vertente compreensão e produção (Sousa & Cardoso, 2011). Assim, houve o cuidado em organizar a atividade tornando-a mais lúdica para ser mais significativa e fácil de perceber e menos monótona. Por outro lado, a opção pela produção em grande grupo tem como intuito os alunos colaborarem e partilharem as dúvidas. À medida que progridem na atividade, os estudantes acabarão por se socializar com o texto (carta) atribuindo-lhe sentido e pertinência (Sim-Sim, 2001).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-lo?

Julgo que a parte inicial da atividade não apresentará grandes dificuldades, uma vez que a leitura de uma história é sempre um momento muito apreciado pelos alunos. No entanto, a estratégia da ausência de luz vai ser utilizada para criar um novo ambiente, pois embora os discentes já tenham ouvido a mestranda a contar histórias, esta não utilizou a mesma estratégia. Assim funcionará como algo novo e, conseqüentemente, alvo de curiosidade e de captação de atenção.

Em relação à estrutura da carta, tal como já referi anteriormente, sendo esta um tipo de texto específico (texto epistolar) requer da parte dos alunos uma grande atenção para a sua compreensão. O que se torna mais complicado durante as tardes, assim a minha grande preocupação será a (re)captação da motivação constante dos alunos para atividade. O recurso às TIC, através dos vídeos e do PowerPoint constituem uma estratégia para contornar a agitação e a compreensão do texto em estudo. No entanto é possível que não seja suficiente para a completa compreensão da estrutura da carta. Assim, caso surjam dificuldades a mestranda poderá destacar no quadro a estrutura da carta, salientando com giz de diferentes cores os constituintes (local, data, saudação, assunto despedida, assinatura). Na parte do preenchimento do envelope também é possível que surjam dúvidas, uma vez que os nomes (remetente, destinatário) e a localização do selo também são uma novidade para o grupo. Neste caso, a mestranda desenhará no quadro o envelope e selecionará as partes onde os alunos devem escrever a morada, o nome e a posição do selo.

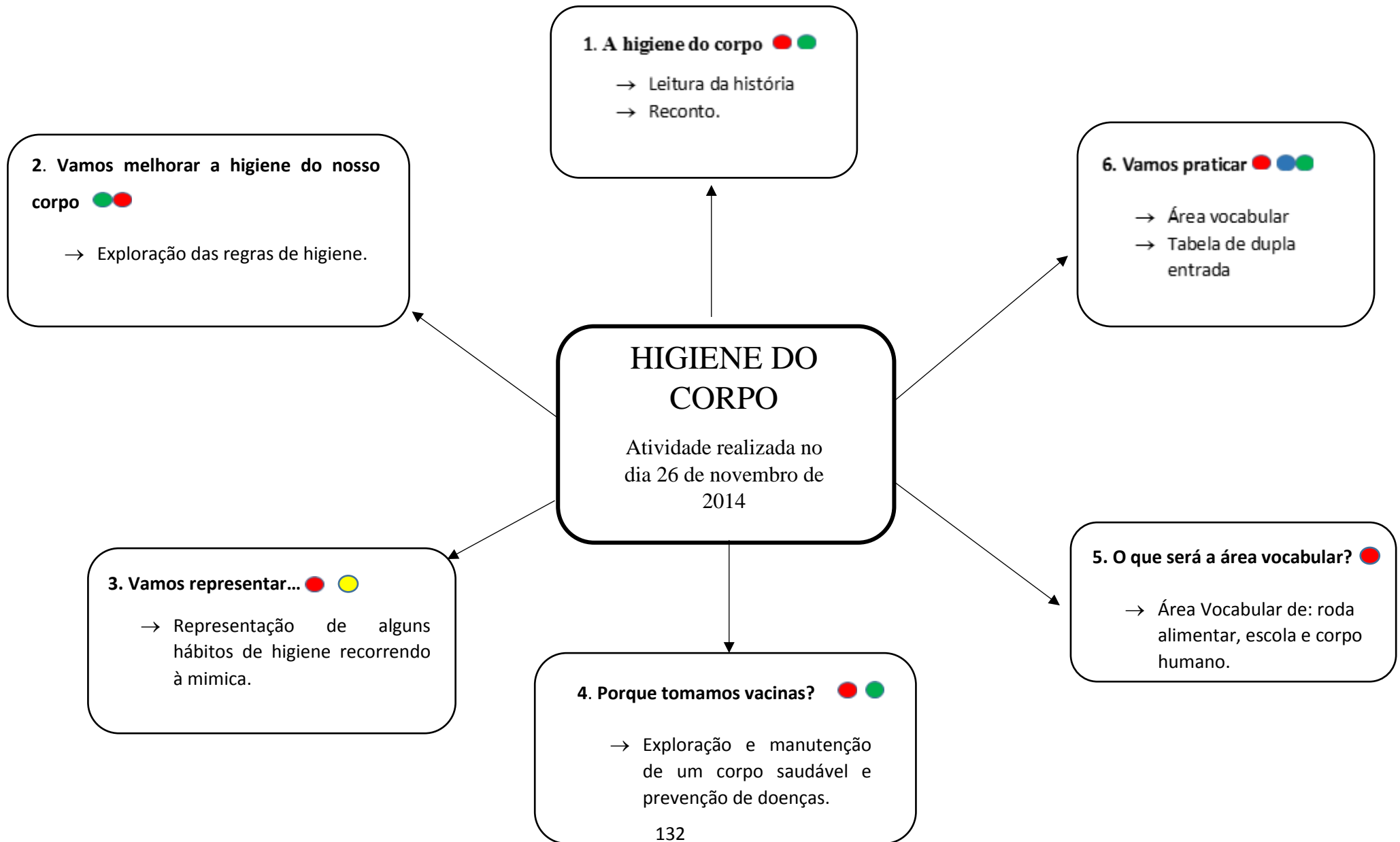
O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A mestranda considera relevante ser alvo de observação para esta atividade alguns aspetos aos quais de seguida serão referenciados. Em primeiro lugar, a capacidade em conduzir a progressão das atividades da turma que planificou. Em seguida, se terá em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e se os estimulará a partilhá-los com a turma. Se é capaz de gerir as intervenções orais dos alunos permitindo que os mais participativos continuem a participar e em simultâneo estimule a participação dos mais tímidos. Se consegue gerir o tempo, tendo em consideração as tempos distribuídos na planificação, mas salvaguardando os interesses e necessidades de desenvolvimento dos alunos. Se promoverá o cumprimento das regras de interação discursiva, ou seja, se os alunos falarão um de cada vez levantando

o braço para falarem para a turma. Se a mestranda é capaz de refletir no momento da ação, adequando as atividades de acordo com os imprevistos que possam surgir. E por último, se é capaz de incluir todos os alunos nas atividades em desenvolvimento, de forma a proporcionar o seu sucesso educativo.

Referências bibliográficas:

- Amor, E. (2006). *Didáctica do português - Fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editores, 2006.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). O Planejamento da Leitura na Escola. In T. Colomer, & A. Camps (Org.), *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (pp. 89- 99). Porto Alegre: Artmed.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Murralha.
- Lobo, A., Martins, A., Castro, C., & Gonçalves, M. (2010). O ensino da escrita de textos no PNEP. In I. Pereira, *O ensino do português no 1.º Ciclo de ensino básico Vol. 1* (pp. 75 - 102). Braga : Instituto de educação da Universidade do Minho.
- Sim- Sim, I. (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver Competências em Língua - Percursos didáticos*. Lisboa: Colibri.



Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientador(a) Cooperante: Laurinda Rita

Díade: Silvana Amaral

Turma/Ano: 2º A

Data da intervenção: 5/11/2014

Planificação

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção aos alunos			
9h15-10h30	<p>“Vamos relembrar as regras da sala de aula”</p> <p>Diálogo com os alunos sobre as regras da sala de aula assumidas por eles no início do ano letivo e do não cumprimento das mesmas por alguns dos alunos da sala.</p> <p>Para tal serão distribuídas aos alunos imagens (<i>anexo 1</i>) e frases</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens (<i>anexo 1</i>) - Regras (<i>anexo 2</i>) - 2 Cartolinas - Quadro - Bostik 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Subdomínio: A vida em</p>	

	<p>(<i>anexo 2</i>) com regras para que, em grande grupo, seja aberto um espaço para o diálogo sobre o que devemos e o que não devemos fazer dentro da sala de aula.</p> <p>Será distribuído a cada aluno uma regra ou imagem que, posteriormente terá que ser feita a correspondência entre a imagem e a regra associada nas duas cartolinas expostas no quadro. Os alunos que tiverem na mão a imagem e a regra correspondente dirigem-se ao quadro e colocam na respetiva cartolina.</p> <p>Na cartolina amarela ficará o registo das regras que devemos seguir na sala de aula, e na cartolina laranja o registo das imagens e dos comportamentos que não devemos ter na sala de aula.</p> <p>Depois de bem definidas as regras passaremos para a explicação de como irão ser realizados, a partir desse momento, os registos dos comportamentos da sala.</p> <p>Esta mudança vai no sentido de tentar dar significado ao registo dos comportamentos, que existe neste momento na sala, uma vez que alguns dos alunos manifestam grande indiferença à marcação dos mesmos. Um exemplo disso é o acontece,</p>	<p>- Pictograma</p> <p>- Bolas vermelhas, amarelas e verdes (<i>anexo 3</i>)</p> <p>- Sanções (<i>anexo 4</i>)</p>	<p>sociedade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso. <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um discurso oral com correção. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de</p>	
--	---	--	---	--

	<p>frequentemente, quando os alunos dizem que merecem bola amarela sem saberem muito bem se merecem ou não.</p> <p>Neste sentido, o registo passará a ser realizado, diariamente, pelos alunos num pictograma nos últimos 15 minutos do dia de aula, neste espaço de tempo os alunos dirigir-se-ão ao pictograma e colocarão a bola com a cor equivalente ao seu comportamento (vermelho, amarelo ou verde) (<i>anexo 3</i>)</p> <p>A contabilização do referido gráfico será realizada ao final de cada mês.</p> <p>Para além do pictograma que ficará exposto na sala permanecerá, também, um quadro mais pequeno com as sanções escritas para os alunos que não cumprirem as regras, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se na contagem do final do mês um aluno obtiver 3 ou mais bolas vermelhas cumprirá um castigo – fica sem um intervalo; - Se obtiverem 3 amarelos, este passa automaticamente a um vermelho; - Para os alunos que só tiverem verdes receberão um prémio surpresa. 		<p>dados</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher e representar conjuntos de dados; <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar dados através de pictogramas. 	
--	---	--	--	--

10h30 – 11h	Intervalo da manhã			
11h- 12h30	<p>“Vamos conhecer as modificações do nosso corpo”</p> <p>Para iniciar a abordagem ao tema irão ser mostradas algumas imagens de pessoas em diferentes etapas da vida (ex.: bebé (1), criança (2), adolescente (3), adulto (4) e idoso (5)) (<i>anexo 5</i>), que serão acompanhadas de algumas questões do género:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais foram as modificações que ocorreram da imagem 1 para imagem 2? - Quais são as modificações físicas mais evidentes que podemos observar na imagem 2? - O que é que a pessoa da imagem 3 já é capaz de fazer de forma mais autónoma? - Como é a postura da pessoa da imagem 5? <p>Em seguida será perguntado aos alunos quais as modificações do corpo que tem sentido, ou seja, se tem consciência de algumas tarefas que antigamente não conseguiam fazer e que</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens (<i>anexo 5</i>) - Fita métrica em formato grande - Gráfico - Barras graduadas para o gráfico em cartolina laranja (meninas) e verde (meninos). 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: A descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: O seu corpo</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer modificações do seu corpo. <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um discurso oral com correção. <p><u>Descritores:</u></p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: grelha de verificação- OTP</p>

	<p>hoje já são capazes e porquê.</p> <p>Se notam que hoje conseguem chegar aos armários mais altos com mais facilidade se compararem quando eram mais novos.</p> <p>O momento seguinte será a proposta de ficarem todos a conhecer as modificações dos alunos da sala e, como no momento não teremos imagens que mostrem essas evoluções, iremos fazer o registo das alturas de todos os alunos.</p> <p>Para isso, será colocada uma fita métrica, colada na parede ao lado do quadro, em tamanha grande, onde os alunos, um a um, vão se encostar para se registar a sua altura.</p> <p>Depois de ter sido realizado no quadro o registo total das alturas da turma, a professora estagiária propõem fazerem um registo para ficar exposto na sala, neste sentido as informações registadas no quadro irão passar para um gráfico de barras. A opção do gráfico justifica-se pela melhor leitura sobre as informações recolhidas e na possibilidade de daqui a alguns meses se repetir a atividade para que os alunos observem as alterações que o seu corpo sofreu.</p> <p>O gráfico vai ser impresso numa folha em tamanho grande, de um lado terá os nomes dos alunos e do outro as medidas em</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar representações de conjuntos de dados. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir e interpretar gráficos de barras. <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Números e operações</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas 	
--	--	--	--	--

	<p>centímetros, as barras terão um tamanho base e os alunos irão cortar com a tesoura a barra para ajustar à sua altura, para tal as barras estarão, também, graduadas com os centímetros.</p> <p>Como se pretende aferir a altura entre alunos e alunas serão utilizadas apenas duas cores diferentes entre eles, a cartolina laranja será atribuída às meninas e a verde aos meninos.</p> <p>A escolha destas cores vai no sentido de fugir um pouco ao estereótipo do rosa para as meninas e o azul para os meninos.</p> <p>Depois de construída ao gráfico de barras, passaremos para a leitura do mesmo recorrendo a algumas questões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem é o elemento da turma mais alto? - Qual é o aluno mais baixo? - Quantos alunos têm a mesma altura? - Quanto é que medem? - Quem são mais altos os meninos ou as meninas? 		<p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de comparação. 	
12h30 – 14h	Almoço			
14h- 14h30	“Relembrando a história”	- Livro <i>Tudo ao Contrário</i>	Área Curricular: Português	

	<p>Como uma parte da manhã foi direcionada para as alturas dos alunos, o início da tarde vai ser utilizado para lembrar a história lida na semana passada “O homem alto, a mulher baixinha” do livro Tudo ao Contrário de Luísa Ducla Soares.</p> <p>Depois da professora estagiária ler a pequena história irá distribuir partes da mesma, para que em grande grupo façam o reconto da história.</p> <p>Neste sentido, a professora estagiária dividirá a história em 13 partes e distribuirá por cada dois alunos uma folha com a sua parte (<i>anexo 6</i>).</p> <p>Para ajudar na organização das partes da história será, também, distribuída outra folha com todas as partes da história onde os alunos irão fazer a ordenação da mesma, para que depois seja mais fácil, para cada par, identificar a parte da história que possuem (<i>anexo 7</i>).</p> <p>Depois de realizada a ordenação, em grande grupo será discutida qual será a primeira parte da história e quem é que a tem, depois de encontrada o par dirige-se ao quadro e cola-a e,</p>	<p>de Luísa Ducla Soares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partes da história (<i>anexo 6</i>) - Folha de ordenação da história (<i>anexo 7</i>) <ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Bostik 	<p>Domínio: Educação Literária</p> <p><u>Objetivo:</u> Ouvir ler textos literários</p> <p><u>Descritores:</u> -Ouvir ler obras literárias para a infância; - Ler pequenos trechos em voz alta.</p> <p><u>Objetivo:</u> - Compreender o essencial dos textos escutados.</p> <p><u>Descritores:</u> - Recontar uma história ouvida.</p>	
--	---	---	--	--

	<p>assim, sucessivamente até todas as partes da história estarem organizadas e ordenadas no quadro. Em seguida será disponibilizado alguns minutos para os alunos corrigirem a folha da ordenação caso seja necessário.</p>			
<p>14h30- 15h15</p>	<p>“Vamos praticar”</p> <p>Para que os alunos pratiquem e concretizem todos os conteúdos gramaticais que têm vindo a abordar nas últimas semanas será distribuída uma pequena ficha de trabalho com exercícios sobre os sinónimos; antónimos; singular/plural; determinante artigo definido; e determinante artigo indefinido</p>	<p>- Ficha de trabalho (<i>anexo 8</i>)</p>	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u> - Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <p><u>Descritores:</u> - Identificar nomes; - Identificar o determinante artigo (definido e indefinido); - Formar o singular e o plural dos nomes;</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: grelha de verificação - gramática</p>
			<p><u>Objetivo:</u> -Compreender formas de organização do léxico.</p> <p><u>Descritores:</u></p>	

			- Identificar palavras que tem significado semelhante e outras que têm significado oposto.	
15h15-15h45	<p>“Vamos jogar outra vez aos antónimos”</p> <p>Devido ao sucesso do jogo na semana passada, e pela impossibilidade dos alunos do apoio não terem participado na atividade realizada na referida semana, será disponibilizado este tempo para a repetição do jogo.</p> <p>As regras são as mesmas, isto é, cada aluno vem ao quadro e vira um cartão, se no segundo cartão estiver o seu antónimo continua a jogar, se pelo contrário aparecer outra palavra o aluno vira os dois cartões e dirige-se para o lugar.</p> <p>Se os cartões estiverem todos virados e ainda existir jogadores para jogar volta-se e baralha-se os cartões e continua-se o jogo até todos os alunos terem participado.</p>	- Jogo dos antónimos (<i>anexo 9</i>)	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u> -Compreender formas de organização do léxico.</p> <p><u>Descritores:</u> - Identificar palavras que tem significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p>	

<p>15h45- 16h</p>	<p>“Vamos registrar o nosso comportamento”</p> <p>Os alunos irão fazer a apreciação crítica do seu comportamento ao longo do dia tendo como testemunhas os colegas que, em alguns casos pontuais, poderão manifestar a sua opinião para clarificar a prestação do colega.</p> <p>O pictograma ficara fixado na parede da sala e os alunos individualmente deslocam-se para junto do referido gráfico e colam a bola (amarela, verde ou vermelha) que corresponde ao comportamento que tiveram.</p> <p>Esta atividade será realizada todos os dias, no final do mês far-se-á a contabilização dos resultados e atribui-se os prémios e os “castigos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pictograma - Bolas vermelhas, amarelas e verdes (<i>anexo 3</i>) - Sanções (<i>anexo 4</i>) 	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar representações de conjuntos de dados. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Retirar informações do pictograma. 	
--------------------------	---	---	--	--

Grelha de observação do comportamento da turma							
Data	Aluno	É solidário	Respeita os outros	Cuida da sala e dos materiais	Respeita a vez de participação dos colegas	Está atento durante a aula	Empenha-se nas tarefas
5/11	A.	_____	A.V.	S	A.V.	A.V.	A.V.
6/11	A.	__	S	S	A.V.	A.V.	S
5/11	A.	_____	S	S	A.V.	A.V.	S
6/11	A.	_____	S	S	A.V.	A.V.	A.V.
5/11	B.Sa.	_____	S	S	S	S	S
5/11	B.S.	_____	S	S	S	S	S
5/11	D.	_____	S	S	S	S	S
6/11	E.	_____	S	S	S	S	S
5/11	F.	_____	S	S	S	S	S
5/11	G.		A.V.	A.V.	S	R	R
5/11	G.	_____	S	S	S	S	S
5/11	I.		S	S	S	S	S
5/11	I.		S	S	S	S	S
5/11	J. O.	_____	S	S	S	S	S
5/11	J.R.	_____	S	S	S	S	S
5/11	J.	_____	A.V.	S	A.V.	A.V.	A.V.
6/11	L.	_____	S	S	S	S	S
5/11	L.		S	S	S	S	S
5/11	L.	_____	S	A.V.	S	A.V.	S
5/11	L.	_____	S	S	S	S	S
Data	Aluno	É solidário	Respeita os outros	Cuida da sala e dos materiais	Respeita a vez de participação	Está atento durante a aula	Empenha-se nas tarefas

					dos colegas		
5/11	M.	—	S	R	A.V	R	A.V
5/11	M..	—	S	S	S	S	S
5/11	M.B.	—	S	S	S	S	S
5/11	M. J.	—	S	S	S	A.V	S
5/11	M.	—	S	S	S	S	S
5/11	S.	—	S	S	S	S	S

Sim (S)	A.V. (Às vezes)	Raramente (R)
---------	-----------------	---------------

Legenda:

Grelha de verificação - Gramática									
Data	Aluno	Explicita regularidades no funcionamento da língua						Compreende formas de organização do léxico	
		Identifica nomes	Identifica o determinante artigo definido	Identifica o determinante artigo indefinido	Identifica verbos	Identifica as formas do singular e plural dos nomes	Identifica adjetivos	Identifica palavras com significado semelhante	Identifica palavras com significado oposto
	A. D.								
5/11	A.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	A.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	A.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	B.Sa.	—	MB	B	—	B	—	B	B
5/11	B. S.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	D.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	E.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
	F.	—							
5/11	Gabriela	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB

Data	Aluno	Explicita regularidades no funcionamento da língua						Compreende formas de organização do léxico	
		Identifica nomes	Identifica o determinante artigo definido	Identifica o determinante artigo indefinido	Identifica verbos	Identifica as formas do singular e plural dos nomes	Identifica adjetivos	Identifica palavras com significado semelhante	Identifica palavras com significado oposto
5/11	G.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	Í.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	I.	—	B	B	—	MB	—	B	MB
	J.O.	—			—		—		
	J.R.	—			—		—		
	J.	—			—		—		
5/11	L.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	L.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	L.	—	MB	MB	—	B	—	MB	MB
5/11	L.	—	MB	MB	—	MB	—	MB	MB
5/11	M.	—	MB	B	—	B	—	MB	MB
5/11	M.	—	MB	MB	—	B	—	MB	MB

Data	Aluno	Explicita regularidades no funcionamento da língua						Compreende formas de organização do léxico	
		Identifica nomes	Identifica o determinante artigo definido	Identifica o determinante artigo indefinido	Identifica verbos	Identifica as formas do singular e plural dos nomes	Identifica adjetivos	Identifica palavras com significado semelhante	Identifica palavras com significado oposto
5/11	M.B.	___	MB	MB	___	MB	___	MB	MB
5/11	M.J.	___	MB	MB	___	MB	___	MB	MB
5/11	M.	___	MB	MB	___	MB	___	MB	MB
5/11	S.	___	MB	MB	___	MB	___	MB	MB

Legenda:

Insuficiente (**I**): Revela muitas dificuldades em explicitar as regularidades do funcionamento da língua. Não compreende as formas de organização do léxico.

Suficiente (**S**): Apresenta dificuldades em explicitar as regularidades do funcionamento da língua. Tem dificuldades em compreender as formas de organização do léxico.

Bom (**B**): Apresenta alguns constrangimentos nas regularidades do funcionamento da língua e na compreensão das formas de organização do léxico.

Muito Bom (**MB**): Domina as regularidades no funcionamento da língua e as formas de organização do léxico

Nota: A verificação não foi realizada com os alunos que estavam no apoio, porque não realizaram a ficha

Anexo 2AXIII – Receita baralhada

Ingredientes:

- 5 costeletas
- 3kg de açúcar
- 3 colheres de sopa de ketchup
- 4 kg de batatas
- 4 a 5 kg de abóbora
- Canela em pau
- 2 pacotes de bolachas oreo
- Canela em pó
- Pinhões
- Amêndoa laminada
- 5 rebuçados de mentol
- Sumo e raspa de 3 laranjas

Modo de preparação:

1. Temperar as costeletas com as bolachas oreo e os rebuçados de mentol.
2. Descascar a abóbora e cortar aos pedaços.
3. Misturar muito bem o *ketchup* com as costeletas.
4. Deixar a marinar com o açúcar e a canela durante algumas horas.
5. Depois de apurada, deixar arrefecer e colocar em frascos ou caixas de plástico.
6. Panar as batatas nas costeletas.
7. Acrescentar o sumo, a raspa de laranja, a canela em pó, a amêndoa laminada e os pinhões.
8. Descascar a abóbora e cortar aos pedaços.

Grelha de Verificação de Conhecimentos de Estudo do Meio

Conteúdo: A saúde do seu corpo

Data	Alunos	Conhece as principais regras de higiene do corpo?	Identifica alguns cuidados a ter com os órgãos dos sentidos?	Reconhece a importância da vacinação para a saúde?	É capaz de enumerar cuidados a ter nos espaços de uso coletivo?
26/11	A. D.	F.	_____	F.	_____
26/11	A.	F.	_____	F.	_____
26/11	A.	F.	_____	F.	_____
26/11	A.	F.	_____	F.	_____
26/11	B.S.	F.	_____	F.	_____
26/11	B. S.	F.	_____	F.	_____
26/11	D.	F.	_____	F.	_____
26/11	E.	F.	_____	F.	_____
26/11	F.	A.D.	_____	A.D.	_____
26/11	G.	F.	_____	F.	_____
26/11	G.	F.	_____	F.	_____

Anexo 2AXIV- Grelha de verificação de estudo do meio

Data	Alunos	Conhece as principais regras de higiene do corpo?	Identifica alguns cuidados a ter com os órgãos dos sentidos?	Reconhece a importância da vacinação para a saúde?	É capaz de enumerar cuidados a ter nos espaços de uso coletivo?
26/11	Í.	F.	_____	F.	_____
26/11	I.	F.	_____	F.	_____
26/11	J.O.	F.	_____	F.	_____
26/11	J.R.	A.D.	_____	A.D.	_____
26/11	J.	F.	_____	F.	_____
26/11	L.	F.	_____	F.	_____
26/11	L.	F.	_____	F.	_____
26/11	L.	F.	_____	F.	_____
26/11	L.	F.	_____	F.	_____
26/11	M.	F.	_____	F.	_____
26/11	M.	F.	_____	F.	_____
26/11	M.B.	F.	_____	F.	_____
26/11	M.J.	F.	_____	F.	_____

Data	Alunos	Conhece as principais regras de higiene do corpo?	Identifica alguns cuidados a ter com os órgãos dos sentidos?	Reconhece a importância da vacinação para a saúde?	É capaz de enumerar cuidados a ter nos espaços de uso coletivo?
26/11	M.	F.	—	F.	—
26/11	S.	F.	—	F.	—

Legenda:

Com facilidade (F): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde sem hesitações.	Com algumas dificuldades (A.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde com hesitações e necessita de alguma ajuda.	Com muitas dificuldades (M.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança nem sempre responde e necessita de muita ajuda para chegar à resposta final.	Não consegue (N.C): quando questionada oralmente ou por escrito a criança não consegue chegar a uma conclusão mesmo com ajuda.
---	---	--	---

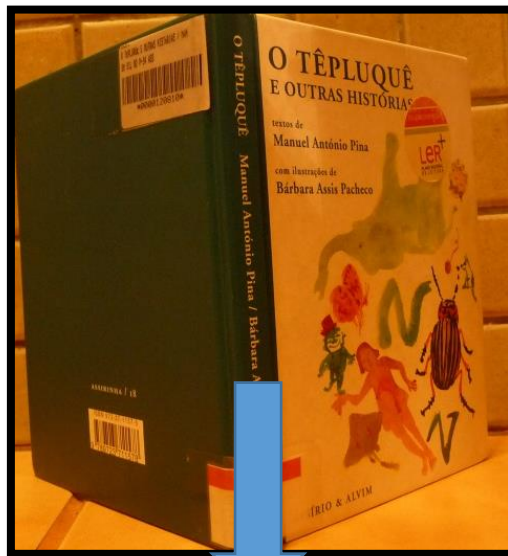
Anexo 2AXV – Ficha sobre os constituintes do livro

Nome: _____

Data: _____

1) Observa as imagens seguintes e completa:





2- Imagina que tu também tinhas um livro. Regista na tabela seguinte todas as informações que o teu livro precisa.

O meu livro...	
TÍTULO	
AUTOR	
ILUSTRADOR	
EDITORA	
INFORMAÇÃO DA LOMBADA	

3- Agora que já tens as informações todas que precisas vais decorar o teu livro. Avisa a professora que estás pronto para a decoração do teu livro.

Anexo 2AXVI – Grelha de verificação dos trabalhos de grupo dia 29 de outubro

Grupos	Nomes	<i>Conseguiu ouvir as indicações das professoras estagiárias até ao fim?</i>	<i>Colaborou com empenho para a eficácia do trabalho?</i>	<i>Manteve uma atitude positiva ao longo da realização do trabalho?</i>	<i>Revelou autonomia na organização e manipulação dos materiais?</i>	<i>Respeitou a opinião dos colegas de grupo?</i>	<i>Conseguiu esperar pela sua vez para falar?</i>
		Colocar S (Sim), A.V (Às Vezes) ou Nunca (N)					
Golfinhos	M.	S	S	S	S	S	S
	S.	S	S	S	A.V	S	S
	J.R.	S	S	S	S	S	S
	M.	A.V	S	S	S	S	S
	E. (faltou)	-----	-----	-----	-----	-----	-
Estrelas	D.	A.V	S	S	A.V	S	A.V
	M.B.	S	S	S	S	S	S
	Í.	S	S	S	S	S	S
	A.	A.V	S	S	S	S	A.V
	B.S. (faltou)	-----	-----	-----	-----	-----	-
Heróis da Fruta	F.	S	S	S	S	S	S
	J.	S	S	S	S	S	S
	G.	S	S	S	A.V	S	S

	L.	S	S	S	S	S	S
Cãezinhos	M.J.	A.V	S	S	S	S	S
	A.	S	S	S	S	S	S
	B.S.	R	S	S	S	S	A.V
	A.	S	S	S	S	S	S
Porto	M.	S	A.V	S	A.V	A.V	S
	I.	S	A.V	S	A.V	A.V	S
	G.	S	A.V	S	A.V	A.V	S
	J.O.	S	S	S	S	S	S
Sol	L.	S	A.V	S	S	A.V	S
	L.	S	A.V	A.V	S	A.V	S
	L.	S	A.V	A.V	S	A.V	S
	A.D.	S	N	N	S	A.V	S

Anexo 2AXVII – Autoavaliação dos alunos

Nome: _____

Data: Porto, 29 de outubro de 2014

Pensa no teu comportamento ao longo do dia e pinta de verde, amarelo e vermelho conforme achas que te portaste. No final conta o número de vezes que pintaste de verde, amarelo e vermelho e autoavalia-te.

Colaborei com empenho para o trabalho de grupo?

Respeitei e ouvi os meus colegas de grupo?

Esperei pela minha vez para participar?

Mantive os materiais limpos e arrumados?

Avaliação final:

Nome: _____

Data: Porto, 29 de outubro de 2014

Pensa no teu comportamento ao longo do dia e pinta de verde, amarelo e vermelho conforme achas que te portaste. No final conta o número de vezes que pintaste de verde, amarelo e vermelho e autoavalia-te.

Colaborei com empenho para o trabalho de grupo?

Respeitei e ouvi os meus colegas de grupo?

Esperei pela minha vez para participar?

Mantive os materiais limpos e arrumados?

Avaliação final:

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Flutuação

Materiais: Recipiente transparente; água

Objetos: Pregos, plasticina, borracha, rolhas de cortiça, bola de esferovite.

Procedimentos:

- 1- Colocar a água dentro do recipiente;
- 2- Colocar um objeto de cada vez dentro do recipiente;
- 3- Registrar o que foi observado na tabela.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos quando entram na água?

Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	FLUTUA	NÃO FLUTUA
Pregos		
Plasticina		
Rolhas de cortiça		
Borracha		
Esferovite		



MATERIAIS	FLUTUA	NÃO FLUTUA
Pregos		
Plasticina		
Rolhas de cortiça		
Borracha		
Esferovite		



Experimentação:

Após experimentação: Verificamos que

Grelha de Verificação de Conhecimentos de Estudo do Meio

Conteúdo: Experiências com materiais e objetos de uso corrente

Data	Alunos	Compara diferentes materiais?	Diferencia as propriedades experienciadas?						Agrupam os materiais de acordo com essas propriedades?
			Flexibilidade	Absorção	Absorção do papel	Flutuação	Resistência	Solubilidade	
14/01	A.D.	A.D.	F.	A.F.	F.	F.	A.F.	F.	A.D.
14/01	A.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	A.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	A.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	B.S.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.
14/01	B.S.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.
14/01	D.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	E.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	F.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.
14/01	G.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
14/01	G.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.

Anexo 2AXIX- Grelha de verificação de estudo do meio

Data	Alunos	Compara diferentes materiais?	Diferencia as propriedades experienciadas?						Agrupam os materiais de acordo com essas propriedades?
			Flexibilidade	Absorção	Absorção do papel	Flutuação	Resistência	Solubilidade	
	Í.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	I.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	J.O.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.	A.D.
	J.R.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.
	J.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.	M.D.
	L.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	L.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	L.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	L.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	M.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	M.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	M.B.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.

	M.J.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
Data	Alunos	Compara diferentes materiais?	Diferencia as propriedades experienciadas?						Agrupam os materiais de acordo com essas propriedades?
			Flexibilidade	Absorção	Absorção do papel	Flutuação	Resistência	Solubilidade	
	M.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	S.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.

Legend

Com facilidade (F): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde sem hesitações.	Com algumas dificuldades (A.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde com hesitações e necessita de alguma ajuda.	Com muitas dificuldades (M.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde nem sempre responde e necessita de muita ajuda para chegar à resposta final.	Não consegue (N.C): quando questionada oralmente ou por escrito a criança não consegue chegar a uma conclusão mesmo com ajuda.
---	---	---	---

ANEXOS 2 TIPO B

ANEXOS 2 TIPO BI - FOTOGRAFIAS



Figura 1- Fita métrica



Figura 2,3- Medição dos alunos



Figura 4- Corte da barra



Figura 5- Colagem da barra no gráfico

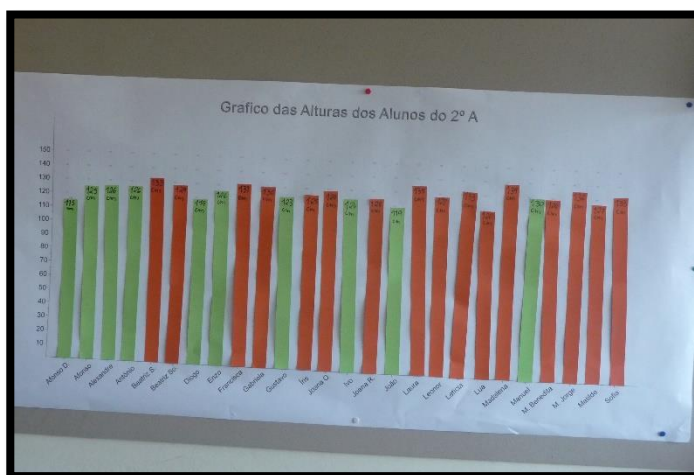


Figura 6- Gráfico de barras

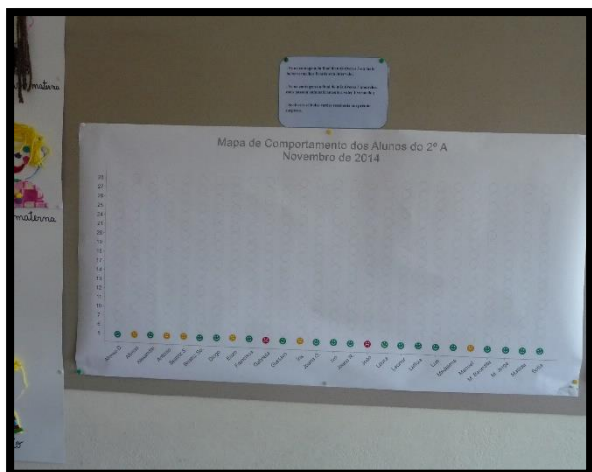


Figura 7- Pictograma



Figura 8- Dança dos pares



Figura 9- Kit de materiais



Figura 10- Capa, contracapa e lombada



Figura 11 – Livro final



Figura 12 – Livro final

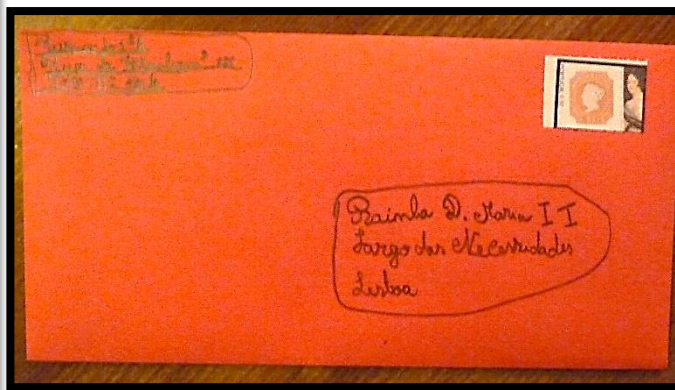


Figura 13,14 – Carta da Rainha D.Maria II

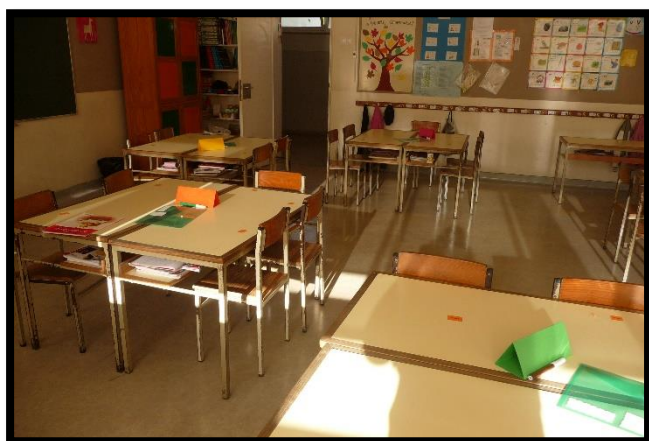


Figura 15 – Sala organizada para trabalho de grupo

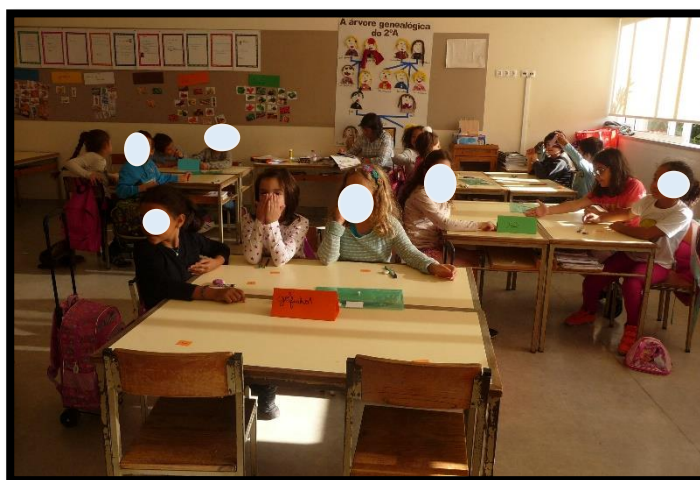


Figura 16 – Organização dos grupos

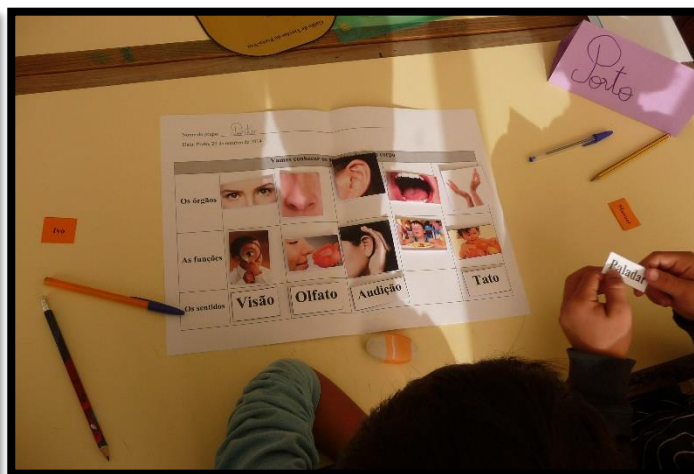
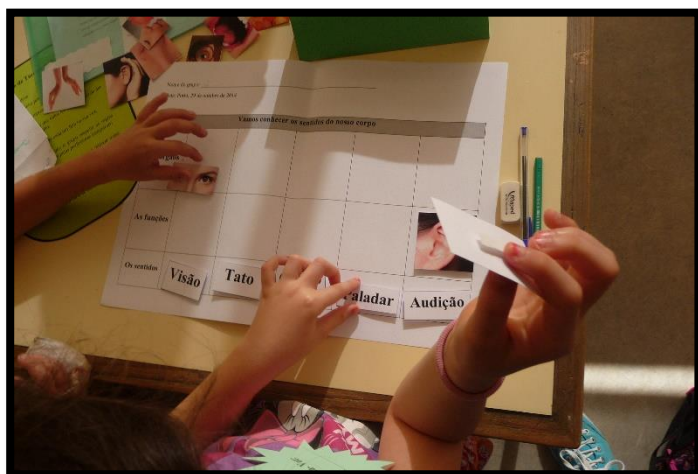


Figura 17, 18 – Atividade “Vamos conhecer os sentidos do nosso corpo”



Figura 19 – Correção da atividade “Vamos conhecer os sentidos do nosso corpo”



Figura 20 – Atividade do paladar



Figura 21,22 – Atividade do paladar

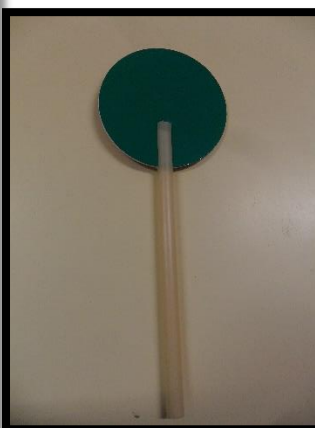


Figura 23,24,25 – Placa com sinal verde e vermelho

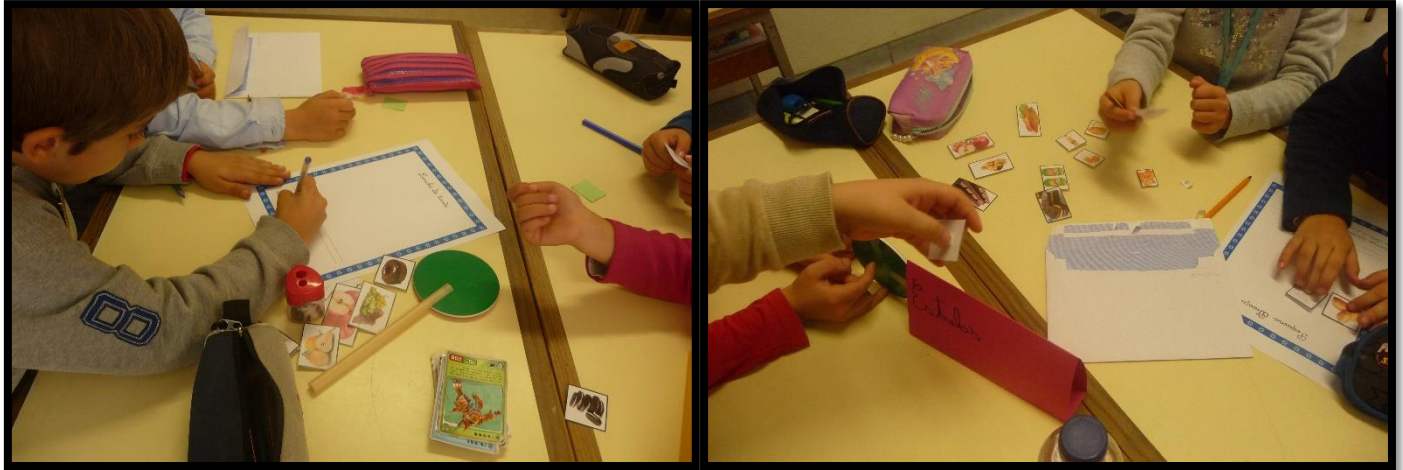


Figura 26,27,28 – Atividade “Vamos construir a nossa ementa saudável



Figura 29 – Ceia



Figura 30 – Lanche da manhã



Figura 31 – Pequeno-almoço



Figura 32 – Lanche da tarde



Figura 33,34 – Trabalho experimental- Solubilidade



Figura 35 – Trabalho experimental- Flexibilidade

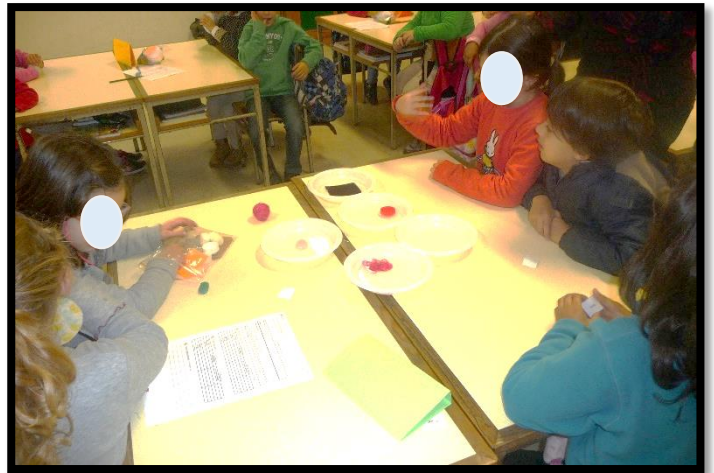


Figura 36 – Trabalho experimental- Absorção



Figura 37 – Trabalho experimental- Flutuação



Figura 38 – Trabalho experimental- Resistência



Figura 39 – Trabalho experimental- Absorção de papel



Figura 40 – Dança e canção da festa de natal



Figura 41,42 – Festa de natal



Figura 43,44 – Caixa origami antes da construção



Figura 45 – Caixa origami já com os bombons



Figura 46, 47 – Convívio com os pais na festa de natal



Figura 48, 49 – Convívio com os pais na festa de natal



Figura 50 – Construção da capa de livro



Figura 51 – Construção da capa de livro



Figura 52 – Desenhos nos azulejos



Figura 53 – Capa construída



Figura 54,55 – Livro completo (capa, contracapa)

ANEXOS 2 TIPO BII - PLANIFICAÇÕES

Anexo 2BII- Planificações

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinhã

Orientador(a) Cooperante: Laurinda Rita

Díade: Silvana Amaral

Turma/Ano: 2º A

Data da intervenção: 13/11/2014

Planificação

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção aos alunos			
	<p>“Vamos descobrir a nossa receita da compota de abóbora”</p> <p>Diálogo com os alunos sobre a feira que irá decorrer no dia seguinte e sobre o papel que a turma terá que assumir nessa feira, nomeadamente na confeção da compota de abóbora para, posteriormente ser vendida a toda a comunidade, incluindo os pais dos</p>		<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p>	

<p>9h15-9h45</p>	<p>alunos. Contudo devido a factores internos a confeção da compota foi realizada na terça-feira, porém esta parte da aula será dedicada à exploração da receita da compota, uma vez que os alunos não tiveram oportunidade de ver todo o processo da confeção.</p> <p>Assim sendo, a professora estagiária explicará que procurou pela sua receita de compota de abóbora em casa, mas que está com muitas dificuldades em decidir a receita, porque a que tem está um pouco confusa e preciso que os alunos a ajudem a ler e a reorganizar a receita da compota.</p> <p>Assim será distribuída a cada aluno uma receita baralhada de compota de abóbora (<i>Anexo 3</i>), com vários ingredientes estranhos que nunca poderiam fazer parte da receita, para que os alunos com facilidade percebam que a receita está trocada e que é necessário organizá-la para que se possa confeccionar a compota.</p> <p>Depois de todos terem na mão a receita, a professora estagiária pedirá a alguns alunos que iniciem a leitura da receita, começando pela parte dos ingredientes.</p> <p>Quando forem lidos todos os ingredientes, os alunos irão pensar em conjunto quais os ingredientes que farão ou não parte da nossa compota, e de seguida será feito o registo correto no quadro e os alunos, na parte de trás da folha da receita baralhada, terão outro espaço onde poderão escrever a receita correta.</p> <p>Entretanto passaremos para a fase seguinte que será a leitura da parte da preparação da receita pelos alunos. Tal como anteriormente os alunos perceberão que a receita não faz</p>	<p>- 26 Receitas da compota de abóbora;</p> <p>- Quadro;</p>	<p>- Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequados;</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Produzir um discurso oral com correção.</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>- Falar de forma audível;</p> <p>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.</p> <p>Domínio: leitura e escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Ler textos diversos.</p> <p><u>Descritores:</u></p> <p>- Ler pequenos textos informativos.</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <p><u>Descritores:</u></p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- grelha de observação de comportamentos</p> <p>(<i>Anexo 1</i>)</p> <p>- Grelha de verificação de leitura (<i>Anexo 2</i>);</p>
-------------------------	---	--	--	--

	sentido e partido dos ingredientes corretos escritos no quadro, passaremos à descrição da preparação da compota.		- Inferir o sentido de uma ou mais palavras de acordo com o contexto.	
9h45- 10h30	<p>“Vamos aprender a música do outono”</p> <p>Para continuar a comemoração da semana será ensinada uma música aos alunos sobre o outono denominada “O outono” de Alda Fernandes.</p> <p>Numa primeira fase será ensinada a letra da canção, verso a verso, ou seja, a professora estagiário diz um verso e os alunos repetem. E no fim da primeira quadra repetem. O refrão vai ser ensinado com alguns gestos associados, para ajudar na aprendizagem. As outras quadras serão ensinadas da mesma forma que a primeira. No final, volta-se a repetir mais uma vez e depois será colocada a versão áudio da música para os alunos terem o acompanhamento musical e ainda a letra da música que puderam levar para casa. (Anexo 4).</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- 26 Folhas com a letra da música (Anexo 4);</p>	<p>Área curricular: Expressão Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Voz</p> <p><u>Objetivo:</u> Cantar canções.</p> <p>Subdomínio: Corpo</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos.</p> <p>Domínio: Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Subdomínio: expressão e criação musical</p> <p><u>Objetivo:</u></p>	

			<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar ambientes sonoros em canções e em danças; - Participar em danças infantis. 	
10h30 – 11h	Intervalo da manhã			
11h- 12h30	<p>“Vamos investigar outras receitas”</p> <p>Para dar continuidade à exploração do texto instrucional e, de acordo com a semana do outono, será explorada a receita de mousse de castanhas que vem na página 46 do manual de português e as respetivas perguntas da página.</p> <p>Inicialmente os alunos irão ler a receita, no sentido de irem realizando a leitura em voz alta. A professora estagiária terá o cuidado de chamar os alunos que não realizaram a leitura na primeira atividade do dia, para dar a oportunidade de todos praticarem na leitura.</p> <p>Em seguida será realizada pelos alunos a ficha n.º 16 do livro de fichas sobre o mesmo texto. Nesta ficha para dar resposta à última pergunta será disponibilizada algumas receitas (Anexo 5) para os alunos escolherem e copiarem-na para o livro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de português; - Livro de fichas; - Receitas diversas (Anexo 5); 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: leitura e escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos diversos. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos informativos. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de leitura;
12h30 – 14h				

Almoço				
14h- 14h05	<p>“Vamos acalmar”</p> <p>Para acalmar os alunos da agitação da hora do almoço será pedido aos alunos que deitem a cabeça em cima da mesa e em seguida será colocada uma música calma para que relaxem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Música “Olha o Girassol” de Margarida Fonseca; - Colunas; 	<p>Área curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio: - Expressão e criação musical</p> <p>Objetivo: - Utilizar ambientes sonoros em canções.</p>	
14h05- 14h35	<p>“Vamos continuar a praticar”</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho (Anexo7) com os diferentes tipos de gráficos trabalhados com os alunos, para que percebam as diferenças entre os gráficos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (Anexo 7) 	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo: - Recolher e representar conjuntos de dados.</p> <p>Descritor: - Ler gráficos de pontos. Pictogramas e gráficos de barras.</p> <p>Objetivo:</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

			<p>- Interpretar representações de conjuntos de dados</p> <p>Descritor:</p> <p>- Retirar informações de gráficos de pontos e pictogramas.</p> <p>- Interpretar gráficos de barras</p>	<p>grelha de verificação de OTD (Anexo 7)</p>
<p>14h35-15h40</p>	<p>“O telefone estragado”</p> <p>O jogo iniciará com a professora estagiária a sussurrar, uma operação matemática, no ouvido de um aluno que, por sua vez, terá que responder no ouvido do colega seguinte. Como os alunos têm dificuldade em falar em voz baixa, a professora estagiária sairá da sala com o aluno para que este perceba bem a pergunta. O último aluno a ouvir resposta repete em voz alta o que ouviu e dirige-se ao quadro para concretizar a operação realizada oralmente. Todos os outros fazem o registo no caderno de trabalhos de casa.</p>	<p>- Caderno de trabalhos de casa;</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Contar até mil</p> <p>Descritor:</p> <p>-efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Descodificar o sistema de numeração decimal.</p> <p>Descritor:</p>	

			<p>- Designar cem unidades por uma dezena e reconhecer que uma centena é igual a dez dezenas.</p> <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Adicionar e subtrair números naturais.</p> <p>Descritor:</p> <p>- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo.</p> <p>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</p>	
15h40- 16h	<p>Marcação dos comportamentos do dia no pictograma.</p>	<p>- Pictograma;</p> <p>- Autocolantes (vermelhos, amarelos e verdes).</p>		

Anexo 2BII- Planificação do dia 27 de novembro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção dos alunos			
9h15-9h45	<p>Vamos conhecer os números pares e ímpares</p> <p>Tendo como ponto de partida o nosso corpo será realizado um diálogo entre a professora estagiária e os alunos, para aferir que parte do nosso corpo existe em número par e que parte existe apenas um exemplar.</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par → pernas, joelhos, mãos, dedos das duas mãos, pés, braços, cotovelos, ombros, orelhas, olhos, sobrancelhas, pestanas, bochechas da cara. - Ímpar → dedos de uma mão, nariz, boca, língua, unhas de uma mão, queixo, testa, cabeça, tronco. <p>Será ainda mostrado aos alunos alguns acessórios que usamos no dia a dia em número par, como por exemplo, 1 par de meias, 1 par de cordões e um par de luvas (<i>Anexo 1</i>)</p> <p>Em seguida será pedido a cinco alunos que se levantem e se juntem à frente do quadro.</p> <p>A professora estagiária pedirá que quando começarem a ouvir a música intitulada <i>Valsa de Viena</i> de <i>Strauss</i> (<i>Anexo2</i>) devem dançar com o outro colega. O aluno que ficar sem um colega (par) ficará logo muito aflito, então darei indicações que dance sozinho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Par de meias; - 1 Par de luvas; - 1 Par de cordões; - Música <i>Valsa de Viena</i> de <i>Strauss</i>; - Computador; - Colunas; 	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a paridade <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os números pares dos números ímpares efectuando emparelhamentos; - Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento da turma.

Passado alguns segundos, a música será interrompida para aferir com o grupo turma o que aconteceu. E neste momento será feito o registo no quadro colocando como título de um lado números pares e do outro números ímpares. Por baixo do número par colocamos o número 2 e 4. E por baixo do número ímpar colocamos o número 5.

Volta-se a pedir que se levantem mais dois alunos, ficando prontos para dançar 7 alunos. Coloca-se novamente a música e, durante alguns segundos, os alunos dançam, neste momento temos 3 pares a dançar e um aluno a dançar sozinho. Para-se a música e volta-se a registar no quadro, na parte dos números pares regista-se o número 6 e nos números ímpares regista-se o número 7.

Chama-se mais 2 alunos para voltarem a dançar e novamente faz-se o registo, o 8 como número par e o 9 como número ímpar.

Finalmente, depois de se chamar mais 1 aluno para dançar, chegamos ao 10. E regista-se no quadro, contudo estão a faltar alguns números, nomeadamente o número 3 e o número 1 e dar-se-á essa pista, perguntando se faltam registar alguns números. Então será pedido aos alunos para se sentarem e serão chamados mais três alunos e a professora estagiária pergunta se seria possível formarem pares para dançar, os alunos dirão que se pode formar 1 par e sobra o número 3 que será registado no quadro. E, em seguida, pede-se que se sentem dois ficando apenas um aluno pronto para dançar que como não tem par será um número ímpar, concretamente o 1.

Área curricular: Expressão Musical

Domínio: Jogos de exploração

Subdomínio: Corpo

Objetivo:

- Movimentar-se livremente a partir de canções.

<p>9h45-10h30</p>	<p>Vamos explorar os números pares e ímpares</p> <p>Para esta atividade será proposto que os alunos trabalhem a pares e será distribuído uns pauzinhos coloridos onde terão que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formar conjuntos de pares de acordo com a cor; - formar conjuntos de números ímpares de acordo com a cor; <p>Em simultâneo, os alunos terão uma folha de registos (<i>Anexo 3</i>) onde vão escrevendo os conjuntos que estão a formar. A professora estagiária irá passar pelos lugares para ir observado as atividades e tentando perceber as possíveis dificuldades sentidas pelos alunos.</p> <p>Em seguida será mostrando aos alunos uma saca com castanhas (<i>Anexo 4</i>) e algumas caixas de ovos (<i>Anexo 5</i>) com diferentes compartimentos (4,6, 8,10,20).</p> <p>Para esta atividade será chamado um aluno ao quadro aleatoriamente e pedir-se-á que coloque nas caixas dos ovos alguns números pares e ímpares recorrendo às castanhas. Pretende-se que os alunos representem números maiores e que se familiarizem com a noção de par e ímpar e com a sua representação. Esta atividade será repetida algumas vezes até que a professora estagiária perceba que os alunos compreenderam estas noções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 260 Pauzinhos coloridos; - 26 Folhas de registo; - Castanhas; - Caixas de ovos com diferentes tamanhos. 	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a paridade <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objectos. 	
<p>10h30 – 11h</p>	<p>Intervalo da manhã</p>			
<p>11h- 12h30</p>			<p>Área curricular: Matemática</p>	

	<p>Para retirar a regra dos números pares e ímpares será colada no quadro a tabela do 100 (<i>Anexo 6</i>) para que em conjunto se retire a regra, isto é, que todos os números terminados em 1,3,5,7,9 são ímpares e que os números terminados em 2,4,6,8,0 são pares.</p> <p>Como a tabela é muito grande, em vez de se pintar no quadro as colunas que apresentam os números pares são coladas tiras de papel celofane nesses espaços.</p> <p>No final os alunos escreverão no caderno de casa os números pares e ímpares até ao 100.</p> <p>Para consolidar as noções de par e ímpar será pedido aos alunos que façam os exercícios da página 50 e 51 do manual de matemática.</p> <p>Para os alunos que terminarem mais cedo será proposto que realizem a ficha número 14 do livro de fichas (página 29).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tabela do 100 (A1); - Papel de celofane amarelo; - Bostik; - Caderno de trabalhos de casa; - Manual de matemática. 	<p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a paridade <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os números pares dos números ímpares efectuando emparelhamentos; - Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades. 	
12h30 – 14h	Almoço			
14h- 14h30	<p>Vamos lembrar o que são palavras da mesma família</p> <p>Nota: Para esta atividade a professora estagiária estava a pensar em recorrer ao dicionário para que os alunos descobrissem as palavras da mesma família. Contudo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas; - Data Show; 	<p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo:</p>	

neste momento de planificação não possui dados suficientes para assegurar que nesse dia conseguirá colocar na sala 13 dicionários para os alunos trabalharem a pares. Assim, serão colocadas na planificação duas atividades para a eventualidade de não ser possível recolher os 13 dicionários.

Atividade:

Relembrar aos alunos o texto trabalhado na semana passada sobre esta temática *Dom Eustáquio Rebuçado*. Caso os alunos estejam esquecidos será colocado o texto em áudio para eles voltarem a ouvir a história e relembrem as palavras da mesma família.

Em simultâneo estará a ser projeto um ppt (*Anexo 7*), que terá as palavras referenciadas no texto mas que só aparecerão depois de os alunos as dizerem (casaco e camisa).

Na parte da definição de família de palavras, não se poderá explicar aos alunos que as palavras da mesma família partilham o mesmo radical. Portanto será explicado que as palavras da mesma família possuem uma palavra “mãe” e que detêm ainda um significado semelhante.

A parte do significado vai ser inferida e compreendida pelos alunos quando estes forem pesquisar autonomamente algumas palavras mães.

Assim, no ppt aparecerá uma informação para os alunos pegarem nos dicionários e procurarem palavras da família (4 palavras) da palavra mãe (ex.: flor). Dar-se-á alguns minutos para a pesquisa, que será sempre orientado pela professora estagiária, uma vez que será uma primeira exploração ao material e é muito provável que os alunos fiquem confusos. Assim, a professora estagiária explicará como se procuram palavras no

- Tela;
- 13 Dicionários;
- Cd com o texto *Dom Eustáquio Rebuçado*;
- Cadernos de trabalho de casa;
- Saco;
- Palavras intrusas;
- Palavras da família de palavras;
- caderno trabalhos de casa;

- Explicitar regularidades no funcionamento da língua.

Descritor de desempenho:

- Reconhecer palavras que pertencem à mesma família.

	<p>dicionário, avançando com os alunos passo a passo até ao aparecimento das palavras em causa.</p> <p>As outras palavras mães:</p> <ul style="list-style-type: none"> - livro; - sapato. <p>Os alunos fazem o registo da família de palavras no caderno de trabalhos de casa.</p> <p>Atividade Alternativa:</p> <p>Será semelhante à atividade anterior diferendo apenas na parte da consulta do dicionário, que será substituída por um jogo de caça à palavra da mesma família.</p> <p>A professora terá na mão um saco de pano que conterà dentro palavras escritas da família das palavras (flor, livro e sapato) e outras intrusas para os alunos seleccionarem as palavras corretas (<i>Anexo 8</i>).</p> <p>Os alunos no final fazem o registo no caderno pois as palavras aparecerão no ppt.</p>			
<p>14h30- 14h45</p>	<p>Projeto Eco escolas</p> <p>Diálogo com os alunos sobre o <u>Projeto Eco Escolas</u> que a escola da Torrinha está inserida em parceria com a Camara Municipal do Porto e lembrar o que eles ouviram na reunião que participaram na semana anterior. Explicar que para além das tarefas que os alunos vão assumir durante as próximas semanas orientados pela professora Rita, serão</p>		<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p>	

	<p>orientados, também, pelas professoras estagiárias para a construção de um ecoponto que ficará na sala, e será denominado de “robô ecológico” que passará a manter a nossa sala muito limpinha.</p> <p>Este mini projeto inserido no projeto da escola será construído por fases pelos alunos com a supervisão das professoras estagiárias. Esta semana inicia-se com a explicação do projeto e nas próximas semanas dar-se-á início à construção do robô, onde os alunos terão uma participação ativa na progressão do projeto.</p>		<p>- Higiene dos espaços de uso coletivo (habitação, escola, ruas, ...).</p> <p>Domínio: À Descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Objetivo: - Vida em sociedade.</p> <p>Descritor de desempenho: - Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos.</p>	
<p>14h45-15h45</p>	<p>Vamos conhecer as regras de higiene nos espaços coletivos</p> <p>Para que os alunos compreendam melhor o seu papel no projeto referido anteriormente, é necessário que conheçam algumas regras de higiene e de comportamentos que devem possuir em espaços de uso coletivo.</p> <p>Assim, através de ppt (<i>Anexo 9</i>) serão vistas algumas regras que devemos e que não devemos ter.</p> <p>Ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não estragar os jardins; - Ajudar a limpar a casa; - Arrumar os materiais na escola; - Não colocar lixo na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas; - Data Show; - Tela; - Imagens dos ecopontos; 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo: - Higiene dos espaços de uso coletivo (habitação, escola, ruas, ...).</p>	

	<p>- Descarregar o autoclismo quando necessário e não brincar com os botões de descarga. (neste ponto explicar que em alguns espaços públicos existe dois botões de descarga, o maior faz a descarga total e o mais pequeno faz meia descarga, no sentido de ser amigo do ambiente).</p> <p>- Separar o lixo utilizando os ecopontos.</p> <p>Neste momento serão mostradas imagens dos diferentes ecopontos e que lixo deveremos colocar dentro deles.</p> <p>Em seguida, para perceber se os alunos compreenderam esta parte, colar-se-á imagens dos ecopontos [amarelo, verde, azul, vermelho, preto (indiferenciados)], e serão distribuídas algumas imagens pelos alunos que terão que identificar a que ecoponto corresponde (<i>Anexo 10</i>).</p>	<p>- Imagens dos produtos.</p>	<p>Domínio: À Descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Vida em sociedade.</p> <p>Descritor de desempenho:</p> <p>- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social;</p> <p>- Respeitar os interesses individuais e coletivos.</p>	
<p>15h45- 16h</p>	<p>Marcação dos comportamentos</p>			

Anexo 2BII- Planificação dia 14 de novembro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção aos alunos			
9h15-9h30	<p>“Vamos ouvir uma história”</p> <p>A professora estagiária começará a aula por contar uma pequena história intitulada “Uma companhia” do livro <i>Chama-lhes Nomes</i> de Margarida Fonseca Santos. A história será sobre a formação do género dos nomes e servirá para dar início ao conteúdo que será trabalhado neste dia.</p> <p>Depois de lida a história serão realizadas algumas questões sobre a temática da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que é que fala a história? - Quais são as personagens? - O que aconteceu? -.... <p>Caso haja ainda dificuldades em perceber qual a temática abordada, serão colocadas algumas imagens no quadro para ajudar a desvendar o tema (ex.: homem/mulher; galinha/galo; leão/leoa).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Chamem-lhes Nomes” de Margarida Fonseca Santos; - 6 Imagens. 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação literária</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler textos literários. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler obras de literatura para a infância. <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o essencial dos textos escutados. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontar uma história ouvida. 	
			Área Curricular: Português	

9h30- 10h30

“Vamos falar do género dos nomes”

Numa primeira fase são distribuídas pelos alunos algumas palavras soltas.

1. Em seguida será pedido a um dos alunos que mostre o sua palavra (gato) depois será pedido aos outros três colegas que tem as palavras com a mesma cor da palavra gato, que respondam qual delas é que é o feminino de gato.

Ex:

Gato	Felina	Leoa	Gata
------	--------	------	------

Depois de identificado o feminino de gato (gata) e de esclarecidas as diferenças será escrito no quadro a primeira regra. Os alunos fazem o registo da regra no caderno de trabalho de casa, com o título de “Para Aprender”.

Regra: Os nomes terminados em –o formam o feminino mudando o –o para –a.

2. Pedir-se-á a um aluno que mostre a sua palavra (professor) e, tal como aconteceu anteriormente, os alunos que tenham as palavras com a mesma cor levantam a palavra e devem responder qual das palavras seleccionadas é que é o feminino de professor.

Ex.

- 54 Palavra para distribuir pelos alunos;
- 19 Palavras;
- quadro;
- Caderno de trabalho de casa;
- Caderno diário;
- 26 Regras de formação do feminino.

Domínio: Oralidade

Objetivo:

- Produzir um discurso oral com correção.

Descritores:

- Falar de forma audível;
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação

Domínio: Gramática

Objetivo:

- Explicitar regularidades no funcionamento da língua.

Descritores:

- Identificar formas masculinas e femininas dos nomes.

Professor	Mulher	Governadora	Professora
-----------	--------	-------------	------------

Camponês	Lavradora	Camponesa	Campona
----------	-----------	-----------	---------

Depois de identificada a palavra feminina far-se-á o registo da regra no quadro e os alunos no caderno de casa.

Regra: Os nomes terminados em -r ou -s formam o feminino acrescentando -a.

3. A quarta palavra será irmão, os alunos mostram as palavras com a mesma cor e identificam qual o feminino da palavra:

Ex:

Irmão	Irmãzona	Irmã	Prima
-------	----------	------	-------

Leão	Tigresa	Leona	Leoa
------	---------	-------	------

Em seguida regista-se a regra no quadro.

Regra: Os nomes que no masculino terminam normalmente em -ão formam o feminino substituindo -ão por -ã ou -oa.

4. A 6.ª palavra será solteirão (1ª exceção de ão):

Ex:

Solteirão	Casada	Solteirã	Solteirona
-----------	--------	----------	------------

Em seguida regista-se a regra no quadro.

Regra: Alguns nomes terminados em –ão que estão no grau aumentativo formam o feminino em –ona.

5. Outra exceção, a 7.º palavra, de –ão ocorre na palavra cão,

Ex:

Cão	Cadela	Farrusco	Cãozinho
-----	--------	----------	----------

Regra: Alguns nomes terminados em –ão formação o feminino de forma irregular.

6. A 8.ª e a 9.ª palavras, embaixador e ator.

Ex:

Embaixador	Embaixatriz	Embaixadora
------------	-------------	-------------

Nota: Estão ambas corretas mas utiliza-se em contextos diferentes.

Embaixatriz é a esposa do embaixador e a embaixadora é a pessoa que desempenha as funções do cargo de embaixador.

Ator	Dançarina	Atriz	Cantora
------	-----------	-------	---------

Regra: Alguns nomes que no masculino terminam em –dor ou em –tor formam o feminino acrescentando –a ou substituindo a terminação por –triz.

7. Nas palavras seguintes conde, barão, poeta e czar qual é o feminino das palavras:

Ex:

Conde	Condessa	Conda
-------	----------	-------

Barão	Baronesa	Baronã
-------	----------	--------

Poeta	Poetriz	Poetisa
-------	---------	---------

Czar	Czarina	Czara
------	---------	-------

Regra: Algumas palavras formam o feminino em –essa, –esa, –isa, –ina.

8. Os alunos mostrarão as palavras pai, rei, cavalo e boi e terão que descobrir o feminino.

Ex:

Pai	Mãe
Rei	Rainha

Cavalo	Égua
Boi	Vaca

Regra: Algumas palavras o feminino é formado por uma palavra diferente da do masculino.

Existe palavras que só têm uma forma para os dois géneros, masculino e feminino.

9. A professora estagiária nesta fase mostra os exemplos, nas palavras:

- a criança
- a testemunha
- a criatura
- a vítima
- a pessoa
- o indivíduo.

Regra: nestes exemplos, os nomes só tem uma forma, independentemente de se referirem a pessoas do sexo masculino ou do sexo feminino.

10. Nas palavras:

o artista	a artista
o cliente	a cliente
o pianista	a pianista
o presidente	a presidente

Regra: Alguns nomes que têm a mesma forma para os dois gêneros distinguem-se pelo artigo que vem antes do nome.

11. Nas palavras o corvo, o elefante, a águia e a girafa que são nomes uniformes que designam animais usa-se as palavras macho e fêmea para distinguir o gênero.

Ex: o corvo macho, o corvo fêmea; a girafa macho, a girafa fêmea;

Regra: Nos nomes uniformes que designam animais, quando se pretende distinguir o masculino do feminino usam-se as palavras macho e fêmea.

Depois de todos terem percebido e passado as regras para o caderno de trabalhos de casa, a professora distribuirá uma tabela com as regras trabalhadas anteriormente para os alunos colarem no caderno diário da

	sala. Para que as regras fiquem registadas nos dois materiais sendo, desta forma, mais fácil a consulta por parte do alunos.			
10h30 – 11h	Intervalo da Manhã			
11h – 11h30	<p>“Vamos praticar no computador”</p> <p>Através do data show, os alunos irão poder acompanhar a realização de jogos didáticos sobre o feminino de algumas palavras que estarão no masculino.</p> <p>A professora estagiária chamará um aluno para se dirigir ao computador e seleccionar a opção correta do nome no feminino que aparecerá na página, os outros colegas não poderão responder e, caso saibam a resposta, terão que levantar o seu sinal para o caso de algum colega tenha dificuldade. Assim, a professora poderá pedir a outro colega para ajudar. O jogo só continuará se os alunos respeitarem as regras que foram instituídas na sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data show; - Computador; - Tela branca; - 26 Sinais de um lado vermelho e do outro verde; 	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regularidades no funcionamento da língua. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar formas masculinas e femininas dos nomes. 	
11h30- 12h00	<p>“Vamos praticar escrevendo...”</p> <p>Para acalmar da agitação que este tipo de exercícios provoca nos alunos, será distribuída uma pequena ficha de trabalho para estes praticarem os conteúdos abordados no dia. Para além disso, a ficha</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 Fichas de trabalho 	<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regularidades no funcionamento da língua. 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

	<p>conterá, ainda, alguns exercícios trabalhados anteriormente para que os alunos concretizem e relembrem conteúdos que foram já trabalhados.</p>		<p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar formas masculinas e femininas dos nomes; - Identificar a formação o singular e plural dos nomes; - Identificar o determinante artigo definido e indefinido; <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender formas de organização do léxico. <p><u>Descritores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto. 	<p>Grelha de verificação de gramática.</p>
<p>12h00- 12h10</p>	<p>“Vamos cantar novamente”</p> <p>Relembrar a canção e a coreografia trabalhada no dia anterior sobre o outono.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas; 	<p>Área curricular: Expressão Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Voz</p>	

	Se houver disponibilidade os alunos cantarão a música para a comunidade escolar durante a feira.		<u>Objetivo:</u> Cantar canções. Subdomínio: Corpo <u>Objetivo:</u> - Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos.	
12h10 – 12h30	Marcação dos comportamentos da turma.	- Pictograma; - bolas /vermelhas, verdes, amarelas).		
12h30 – 14h	Almoço			
14h- 16h	<p>“Feira das compotas”</p> <p>Os preparativos da feira foram organizados na sexta-feira passada, contudo ainda existem algumas informações que não estão bem definidas que podem sofrer alterações, nomeadamente a planificação de quinta-feira.</p> <p>Segundo as informações disponíveis, a banda da polícia segura dirigirse-á à escola e tocará algumas músicas. Em simultâneo estará a decorrer à venda das compotas para toda a comunidade.</p>			

Anexo 2BII- Planificação dia 26 de novembro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção aos alunos			
9h15-9h25	<p>A higiene do corpo</p> <p>A aula vai iniciar-se com a leitura de uma obra infantil intitulada <i>João porcalhão</i> de David Roberts que conta a história de um menino que não possuía bons hábitos de higiene.</p> <p>Enquanto a professora estagiária conta a história, os alunos poderão acompanhar a história através de um PowerPoint com a digitalização da história (<i>Anexo1</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro: <i>João porcalhão</i> de David Roberts; - PowerPoint; - Computador; - Data show; - Colunas. 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler textos literários. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler obras de literatura para a infância. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação de comportamentos
9h25- 9h35	Reconto da história		<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo:</p>	

	<p>Diálogo sobre a história ouvida e o respetivo reconto. Exploração dos maus hábitos de higiene da personagem servindo de ligação com a exploração dos maus hábitos de higiene e como poderão as crianças melhorar os seus hábitos de higiene.</p>		<p>- Compreender o essencial dos textos escutados.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Recontar uma história ouvida.</p>	
<p>9h35- 10h30</p>	<p>Vamos melhorar a higiene do nosso corpo</p> <p>Através da visualização de um PowerPoint (<i>Anexo2</i>) serão explorados várias regras de higiene que devemos conhecer e adquirir, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar banho todos os dias e vestir roupa lavada; - pentear o cabelo depois de tomar banho; - cortar as unhas das mãos e dos pés com regularidade; - lavar as mãos antes e depois das refeições; - lavar os dentes depois das refeições; - não usar roupa e sapatos apertados para se poderem movimentar mais à vontade; - ... <p>Cada regra ocupará um diapositivo que conterà uma imagem e um pequeno texto áudio sobre a regra.</p> <p>Depois de exploradas todas as regras, o ppt será desligado e a professora estagiária pedirá aos alunos que a pares venham ao quadro e que tentem dramatizar aquele momento. Chamará cada par e mostrará uma imagem (<i>Anexo3</i>) da regra e estes terão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint; - Computador; - Data show; - Colunas; - Imagens 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo (hábitos de higiene diários); - Higiene do vestuário; - Higiene dos espaços coletivos (habitação, escolas, ruas,...); - Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição. <p>Área curricular: Expressão dramática</p> <p>Domínio: Jogos dramáticos</p>	

	que, através da expressão corporal, representar essa regra para a turma, para que estes descubram a qual pertence.		Subdomínio: Linguagem não verbal Objetivo: - Improvisar recorrendo a gestos e movimentos através da visualização de uma ilustração.	
10h30 – 11h	Intervalo da manhã			
11h- 12h00	Porque tomamos vacinas? Exploração da manutenção de um corpo saudável e a prevenção de doenças. Abordar a importância do exercício físico, a necessidade de uma alimentação saudável e da importância das vacinas. Será mostrado um exemplar de um boletim de vacinas (<i>Anexo 4</i>), que eles vão poder tocar e ver e, em seguida, será mostrado um exemplar preenchido através do computador (<i>Anexo 5</i>), com o intuito de mostrar aos alunos que todos tomamos vacinas ao longo da vida e que graças à vacinação foi já possível exterminar algumas doenças que antigamente eram muito perigosas (ex.: sarampo, a difteria e a poliomielite).	- PowerPoint; - Computador; - Data show; - Colunas; - Boletim de Vacinas.	Área curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta de si mesmo Subdomínio: A saúde do seu corpo Objetivo: - Reconhecer a importância da vacinação para a saúde.	
12h00-12h30	Vamos consolidar...		Área curricular: Estudo do Meio Domínio: À descoberta de si mesmo	

	<p>Para tentar consolidar todas as novas informações que foram trabalhadas durante a manhã será pedido aos alunos que realizem os exercícios da página 42 e 43, do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Para os alunos que terminam mais cedo será distribuída uma sopa de letras (<i>Anexo 6</i>) sobre o tema do dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Estudo do Meio; - 26 Sopas de letras. 	<p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo (hábitos de higiene diários); - Higiene do vestuário; - Higiene dos espaços coletivos (habitação, escolas, ruas,...); - Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição. <p style="text-align: center;">Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da vacinação para a saúde. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos de estudo do meio.
12h30 – 14h	Almoço			
14h- 15h	<p>O que será a área vocabular?</p> <p>Apesar de a área vocabular não ser um conteúdo novo para os alunos pois já trabalharam com a professora Rita e com o meu par pedagógico na passada semana, os alunos não a abordaram formalmente. Nesse sentido, a professora estagiária vai começar por tentar perceber o que os alunos sabem sobre o assunto escrevendo um</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Três caixas; - 78 Cartões; 	<p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo:</p>	

	<p>nome no quadro (ex.: praia) e pedir que estes digam palavras que se relacionem com o exemplo.</p> <p>Em seguida será realizada a seguinte atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haverá na sala três caixas (<i>Anexo 7</i>), cada uma com um tema escrito: Roda Alimentar, Escola e Corpo Humano; - Será distribuído aos alunos três papéis (<i>Anexo 8</i>), cada um com um espaço para os alunos escreverem uma palavra da área vocabular de cada uma das palavras das caixas; - Cada aluno, na sua vez, levanta-se e coloca as palavras nas caixas que considerar; - Depois de todos os alunos terem colocado as palavras será corrigido em grande grupo. <p>No final far-se-á o registo da definição de área vocabular no caderno.</p>	<p>- Caderno diário.</p>	<p>- Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo lexical. 	
<p>15h- 15h40</p>	<p>Vamos praticar</p> <p>Realização de uma ficha (<i>Anexo 9</i>) sobre a área vocabular, que integrará tabelas de dupla entrada e ainda a temática do dia, juntando as três áreas curriculares, matemática, português e estudo do meio.</p> <p>O primeiro exercício da ficha será de escuta oral, isto é, os alunos terão que ouvir uma gravação e, em seguida, completar o exercício da ficha.</p>	<p>- 26 Fichas de trabalho.</p>	<p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regularidades no funcionamento da língua. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo lexical. <p style="text-align: center;">Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p>	

			<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene do corpo (hábitos de higiene diários); - Higiene do vestuário; - Higiene dos espaços coletivos (habitação, escolas, ruas,...); - Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição. <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e recolher representações de conjuntos de dados <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retirar informações e organizar conjuntos de dados em tabelas de dupla entrada (diagrama de Carroll). 	
15h40- 16h	Marcação dos comportamentos da turma.			

Anexo 2BII- Planificação dia 28 de novembro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção aos alunos.			
9h15-9h40	<p>Vamos investigar os livros</p> <p>Exploração da capa do livro <i>O têpluquê</i> de Manuel António Pina (<i>Anexo 1</i>) Será investigado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capa; - Contracapa; - Lombada; <p>Na capa serão explorados as informações sobre o autor, o ilustrador, o nome da editora, o título.</p> <p>No título será aferido se costuma dar informações sobre a história que está dentro do livro.</p> <p>Neste ponto a professora estagiária pegará noutros livros do conhecimento geral da turma, nomeadamente, <i>Os ovos misteriosos</i> de Luísa Ducla Soares e o <i>Dinossauro</i> de Manuela Bacelar (<i>Anexo 2</i>), para explorarem as informações que é possível retirar dos livros lendo apenas o título.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>O têpluquê</i> de Manuel António Pina; - Livro <i>Os ovos misteriosos</i>; - Livro <i>Dinossauro</i> 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos que constituem a capa de uma obra literária. - Compreender o essencial da capa de um livro. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos do livro a partir do título. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de comportamentos da turma

9h40- 10h00	<p>Vamos ouvir uma história</p> <p>Depois de explorada a capa do livro será reservado um momento para a leitura de um dos excertos da obra de Manuel António Pina. Assim, a professora estagiária distribuirá uma folha (<i>Anexo 3</i>) com um excerto do livro a cada aluno e os alunos, um de cada vez irão dar início à leitura.</p>	- 26 Excertos do livro <i>O têpluquê</i> de Manuel António Pina.	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivo: - Ler textos diversos.</p> <p>Descritor de desempenho: - Ler pequenos excertos narrativos.</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de leitura</p>
10h- 10h30	<p>Vamos verificar</p> <p>Em seguida será distribuída uma ficha (<i>Anexo 4</i>) onde os alunos terão de completar e identificar as partes de um livro.</p> <p>Quando terminarem, será distribuído outra ficha (<i>Anexo5</i>) onde os alunos terão que criar um livro para eles. Será disponibilizado uma grelha para eles preencherem os dados, nomeadamente o título inventado, o nome do autor, do ilustrador, informações para colocarem na lombada e o nome da editora. Será ainda dada a indicação que durante a parte da tarde, os alunos irão criar o seu livro com as informações que agora estão a gerar.</p>	- 26 Fichas de identificação dos constituintes de um livro; - 26 Fichas.	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo: - Reconhecer os elementos que constituem a capa de uma obra literária.</p>	

10h30 – 11h	Intervalo da manhã			
11h- 11h50	<p>Vamos rever...</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho (<i>Anexo 5</i>) com os conteúdos gramaticais trabalhados nas últimas semanas, nomeadamente os sinais de pontuação, família de palavras, campo lexical, feminino, masculino, singular e plural.</p>	<p>- 26 Fichas de trabalho.</p>	<p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo: Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar formas do feminino e masculino; - Identificar formas do singular e plural; - Reconhecer palavras que pertencem ao mesmo campo lexical; - Reconhecer palavras que pertencem à mesma família de palavras. <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o conhecimento da pontuação. <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til. 	
11h50- 12h30				

	<p>Vamos rever os números...</p> <p>Realização de uma ficha de matemática (<i>Anexo 6</i>) em grande grupo, isto é, aleatoriamente será pedido que os alunos leiam o enunciado e que venham corrigir ao quadro. Esta estratégia tem o intuito de manter os alunos mais concentrados nesta fase da manhã.</p>	<p>- 26 Fichas de trabalho.</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Números naturais</p> <p>Objetivo: - Reconhecer a paridade.</p> <p>Descritor de desempenho: - Distinguir os números pares e ímpares; - Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.</p> <p>Domínio: Organização e tratamentos de dados</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo: - Interpretar representações de conjuntos de dados;</p> <p>Descritor de desempenho: - Organizar conjuntos de dados em diagramas de Carroll.</p>	
<p>12h30 – 14h</p>	<p>Almoço</p>			
<p>14h- 15h00</p>	<p>Vamos construir o nosso livro</p>		<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p>	

	<p>Construção e decoração da capa de um livro onde os alunos terão que colocar todas informações que criaram ainda na parte da manhã. A capa do livro dos alunos será em cartolina (<i>Anexo 7</i>).</p> <p>Em primeiro lugar será lembrado e decidido em grupo, em que partes do livro os alunos farão o registo do título, editora, autor, ilustrador e informação da lombada.</p> <p>Para esta fase os alunos terão uma folha (<i>Anexo 8</i>) que conterà retângulos que os alunos poderão recortar e colar nas partes referidas anteriormente, para posteriormente escreverem o título, a editora, autor, ilustrador e as informações da lombada.</p> <p>A professora estagiária terá um exemplar no quadro e juntamente com os alunos irão fazer passo a passo.</p> <p>Em seguida, individualmente os alunos farão a decoração da capa e da contracapa com os materiais que serão disponibilizados, nomeadamente autocolantes em eva, feltros, brilhantes, entre outros (<i>Anexo 9</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 Cartolinas; - 26 Folhas para recortar; - Eva; - Feltro; - Brilhantes. 	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos que constituem a capa de uma obra literária. <p style="text-align: center;">Área curricular: Expressão plástica</p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de técnicas diversas de expressão <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recorte, colagem, dobragem; <p>Descritor de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais, nomeadamente, brilhantes, feltros e evas. 	
<p>15h00- 15h35</p>	<p>Vamos aprender uma canção</p> <p>Os alunos irão aprender a canção <i>O gafanhoto canhoto</i> de Margarida Fonseca Santos e Francisco Cardoso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - computador; - Colunas; - 26 Folhas com a letra; 	<p style="text-align: center;">Área curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão e criação musical <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar ambientes sonoros em canções 	

	<p>Numa primeira fase será ensinada a letra os alunos que estarão a ouvir a música pelo computador e poderão, em simultâneo, acompanhar a música com a letra que terão, cada um, à sua frente (Anexo 10).</p> <p>Quando souberem bem a letra da música irão cantar sem olhar para a letra.</p> <p>No final poderão decorar a folha com a letra que terá alguns desenhos para colorir relacionados com a música.</p>			
15h45- 16h	Marcação dos comportamentos da turma.			

Anexo 2BII- Planificação dia 15 de janeiro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Receção dos alunos			
9h15-9h45	<p>Vamos fazer um <i>Dictamus</i></p> <p>Das gravações efetuadas, no dia anterior, sobre a leitura das pseudopalavras será selecionada uma para que seja ouvida pela turma em ditado para que os alunos façam simultaneamente o registo numa folha.</p>	<p>-Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- 26 Folhas pautadas,</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Desenvolver o conhecimento de ortografia.</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p>- Escrever corretamente pelo menos 35 de um conjunto de 40 pseudopalavras, em situação de ditado.</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa;</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha do ditado das pseudopalavras (<i>Anexo 7</i>).</p>
	<p>Ensaio geral antes a apresentação ao escritor António Mota.</p> <p>O ensaio consiste na recitação de cinco poemas, trabalhados na semana anterior retirados do livro <i>Sal, Sapo, Sardinha</i> de António Mota. Em simultâneo com a leitura os alunos irão</p>	<p>- 5 Poemas (Truta, Borboleta, Ouriços, Grilo, Melro);</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Objetivo:</p>	

<p>10h-10h30</p>	<p>mostrar alguns elementos que fazem parte dos poemas. Os elementos foram construídos pelos alunos na última sexta-feira.</p> <p>O ensaio vai ser realizado na sala, antes da apresentação ao autor. Uma criança fará uma pequena apresentação do que vão fazer (Anexo 1), as outras cinco crianças estarão à frente do público e um de cada vez irão ler um poema que foi, anteriormente, decorado pelo próprio aluno. Enquanto se estará a declamar o poema os outros colegas da turma irão mostrar os elementos que também construíram que fazem parte do poema. Por exemplo, no poema da Truta fala-se de uma gravata com pintas azuis, vermelhas e douradas. Assim quando o aluno do poema disser a palavra gravata, o aluno que a tem terá que a mostrar ao auditório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos (2 árvores, 2 ouriços, 1 coração, 1 televisão, 1 rádio, 1 Sol, 2 castanhas, 1 gravata, 1operário, 1mineiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatização), ouvindo os outros e esperando a sua vez. <p style="text-align: center;">Área Curricular: Educação Dramática</p> <p>Bloco 2: Jogos Dramáticos</p> <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem verbal <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar na elaboração oral de um poema. 	
<p>10h30 – 11h</p>	<p>Intervalo da manhã</p>			
<p>11h- 12h</p>	<p>Inserido no projeto “Livros com vida...história com arte...” os alunos da turma irão fazer uma apresentação do livro <i>Sal, Sapo, Sardinha</i> ao seu autor António Mota que estará presente durante a apresentação na biblioteca da escola.</p> <p>A atividade consistirá na leitura de cinco poemas do livro por cinco alunos, nomeadamente: Truta, Borboleta, Ouriços, Grilo, Melro. Em simultâneo os outros alunos da turma mostrarão alguns dos objetos referidos nos poemas construídos por eles, tal como já foi referido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 5 Poemas (Truta, Borboleta, Ouriços, Grilo, Melro); - Objetos (2 árvores, 2 ouriços, 1 	<p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <p>Descritores de desempenho:</p>	

	<p>Antes da apresentação está previsto alguns momentos de interação entre o escritor e os alunos. No entanto não haverá espaço para os alunos fazerem perguntas uma vez que estarão três turmas em simultâneo na biblioteca ficando difícil responder a muitas perguntas.</p>	<p>coração, 1 televisão, 1 rádio, 1 Sol, 2 castanhas, 1 gravata, 1operário, 1mineiro.</p>	<p>- Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatização), ouvindo os outros e esperando a sua vez.</p> <p>Área Curricular: Educação Dramática</p> <p>Bloco 2: Jogos Dramáticos</p> <p>Subdomínio: - Linguagem verbal</p> <p>Objetivos: - Participar na elaboração oral de um poema.</p>	
<p>12h00-12h30</p>	<p>Vamos experienciar com a matemática</p> <p>No dia anterior, o Doutor Elétron deixou ficar na sala algumas charadas com desafios para serem desvendados. Assim, serão distribuídas as charadas pelos alunos para que estes consigam descobri-las.</p> <p>Esta atividade será realizada em grande grupo para que todos percebam e interpretem as charadas deixadas pelo cientista (<i>Anexo 2</i>).</p> <p>Os exercícios incidem sobretudo na subtração abordada durante estas últimas semanas.</p>	<p>- 26 Charadas do D. Elétron (<i>Anexo 2</i>);</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p>Objetivo: - Subtrair números naturais.</p> <p>Descritor de desempenho: - Efetuar subtrações envolvendo números naturais até 100.</p>	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação da subtração (<i>Anexo8</i>).</p>
<p>12h30 – 14h</p>	<p>Almoço</p>			

<p>14h-14h30</p>	<p>Vamos ouvir uma história</p> <p>Esta atividade irá partir da história criada pelos alunos envolvidos no <i>Projeto do Freitinhos – Uma escola para todos (Anexo 3)</i>.</p> <p>A sala estará escura e as luzes do teto estarão apagadas, para criar um ambiente diferente do que os alunos estão normalmente habituados. Em seguida, sentar-me-ei numa cadeira e acenderei o candeeiro e darei início à leitura da história.</p> <p>Depois da história lida, serão acesas as luzes do teto e apagada a luz do candeeiro. De seguida serão realizadas algumas questões para aferir as sensações dos alunos depois da leitura escutada, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gostaram da história? - Quais são as principais personagens da história? - Que sentimentos vos inspira o freitinhos? Era simpático? Justo? E a Teresa? <p>Como não temos ainda as ilustrações da história queria que vocês imaginassem como seriam estas duas personagens a nível físico.</p> <p>Como era o freitinhos? Era baixo, alto, magro, gordo,</p> <p>E a Teresa? Era alta? De que cor eram os olhos? E o cabelo? Seria grande, liso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História <i>Uma escola para todos (Anexo3)</i>; - Candeeiro; 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler textos narrativos. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler textos narrativos. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o essencial dos textos lidos. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. - Recontar uma história ouvida. 	
<p>14h30-15h50</p>	<p>Vamos construir uma carta para a D. Maria II</p> <p>Na nossa história o freitinhos decidiu escrever uma carta para a rainha D. Maria II, então será proposto aos alunos da turma que imaginem que são o freitinhos e que irão escrever essa carta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Colunas; - Data Show; 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p>	

- O que é que precisam?
- O que é que vão escrever?
- Como se escreve uma carta?
- Que informações deve conter uma carta?

Nesse momento os alunos irão dizendo algumas coisas, alguns possivelmente dirão que nunca escreveram uma carta outros talvez já tenham escrito. Escutarei as ideias que eles possam ter para a construção da carta.

Em seguida, direi que fui pesquisar e que resolvi fazer algumas entrevistas para aferir como se constrói uma carta.

Nesta altura será mostrado o vídeo com as entrevistas através do PowerPoint (*Anexo 4*):

Entrevista 1

Uma adolescente que só conhece cartas de amor;

Entrevista 2

Uma senhora idosa que só recebe as contas da luz e da água;

Entrevista 3

Um rapaz que só pensa na carta que vai receber sobre o seu novo emprego;

Entrevista 4

Um senhor do século XIX que sabe como se escrevem as cartas para os reis.

Nota: o anexo 5 é referente ao guião das entrevistas que foi utilizado para se fazer as entrevistas.

- Vídeo (PPT)
(*Anexo 4*)
 - Guião
(*Anexo 5*)
- 26 Envelope,
26 Selos e 26
folhas de carta
(*Anexo 5*).

Objetivo:

- Escrever textos diversos.

Descritores de desempenho:

- Escrever cartas.
- Verificar a adequação do vocabulário usado.

Depois dos alunos visualizarem os vídeos serão realizadas algumas questões, como por exemplo:

- Que tipos de cartas vimos?
- Que carta vamos nós fazer?
- Qual dos exemplos é o mais parecido com o que queremos fazer?

De forma a avançar para a estrutura da carta será mostrado, através do computador, algumas cartas e serão salientados os pontos comuns em todas elas (nome/saudação, data e local, assunto, despedida e assinatura).

De seguida avançaremos para a construção da nossa carta. Para esta fase será organizada uma pequena atividade para motivar os alunos. Assim, espalharei partes de cartas baralhadas para que os alunos as organizem de acordo com a estrutura e de acordo com o tipo de carta que é pretendido. O objetivo da atividade é que os alunos, em conformidade com os exemplos que viram anteriormente, sejam capazes de identificar e organizar os constituintes da carta. À medida que se vão selecionando as partes da carta, estas serão afixadas no quadro e os alunos farão o registo na folha de carta que terão à sua disposição, para além da folha terão ainda um envelope e um selo (*Anexo 6*).

Depois de elaborada a carta, passar-se-á para a fase seguinte, isto é, o preenchimento do envelope com remetente, destinatário e o selo.

Será mostrado, no computador, um envelope com as partes que devem ser preenchidas para que os alunos escrevam nos seus envelopes.

Quando a carta estiver pronta será perguntado *o que se faz agora?*

	Neste momento tentarei lembrar os alunos que profissões estão envolvidas com a distribuição das cartas, relembrando as profissões que foram trabalhadas no dia anterior.			
15h50-16h	Marcação dos comportamentos			

Anexo 2BII- Planificação dia 29 de outubro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/objetivos descritores	Avaliação
9h00 - 9h15	<p style="text-align: center;">Receção aos alunos</p> <p>Antes das crianças entrarem na sala são informadas de que a aula irá ser em grupos e que cada criança deve procurar o cartão com o seu nome (<i>Anexo 1</i>) e sentar-se no local atribuído.</p>			
9h15- 10h00	<p>❖ Eleição do porta-voz de cada grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa com as crianças sobre o que se irá passar naquele dia; - Cada grupo escolhe um nome para os identificar; - Esclarecimento das regras que todos devem conhecer e cumprir: <ul style="list-style-type: none"> * sempre que uma de nós mostra o sinal vermelho (<i>Anexo 2</i>) é porque é necessário fazer algum esclarecimento e, por isso, as crianças devem-se manter em silêncio até surgir o sinal verde (<i>Anexo 2</i>). Se for necessário, e caso se verifique que as crianças não estão a conseguir ouvir os esclarecimentos e estiverem a mexer nos materiais vai-lhes ser pedido que coloquem as mãos atrás das costas 	<p><i>Anexo 1</i> – 26 cartões de identificação</p> <p><i>Anexo 2</i> – 1 sinal vermelho A4 e um sinal verde A4</p> <p><i>Anexo 3</i> – sinal de STOP A4</p>	<p style="text-align: center;">Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. <p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: oralidade Objetivo: produzir um discurso oral com correção. Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falar de forma audível; - articular corretamente as palavras. 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento; - Grelha de observação de trabalhos de grupo.

enquanto o sinal vermelho perdurar (esta estratégia começou a ser adotada na semana passada pelas professoras estagiárias uma vez que as crianças têm sérias dificuldades em escutar as explicações até ao fim, pois ficam demasiados excitadas e começam logo a querer fazer as coisas sem antes perceberem o que lhes é pedido);

* no quadro será escrito o nome de cada um dos grupos e se algum estiver com problemas ao nível do comportamento será mostrado ao grupo um sinal de STOP (*Anexo3*) que servirá como aviso ao grupo. Após dois STOP's o terceiro dá direito a uma bola vermelha no quadro dos comportamentos e o grupo cessará as suas atividades em grupo e trabalhará de forma individual no manual escolar de Estudo do Meio (esta medida será ao máximo evitada e servirá apenas como advertência, no entanto, caso os limites sejam ultrapassados ter-se-á que colocar em prática este castigo).

- Será explicado que cada grupo necessita de eleger um porta-voz que será o responsável por organizar as tarefas do grupo, dando exemplos ilustrativos das mesmas. Para que escolham o porta-

Anexo 5 – Guião de tarefas do Porta-voz

Anexo 6 – crachás identificativos para cada porta-voz

Anexo 7 – 6 declarações de funções para os porta-vozes

Anexo 8 – 20 compromissos de colaboração

Objetivo: produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

Descritores:

- responder adequadamente a perguntas;
- formular adequadamente perguntas e pedidos;
- partilhar ideias e sentimentos;
- desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.

Domínio: leitura e escrita

Objetivo: ler textos diversos

Descritor: ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.

	<p>voz em consciência será orientada uma conversa sobre as características que as crianças consideram que é necessário este elemento possuir;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleição do porta-voz de cada grupo; - Atribuição de crachás a cada um dos porta-vozes (<i>Anexo 6</i>); - Cada porta-voz assina uma declaração de aceitação de funções (<i>Anexo 7</i>) e os restantes elementos dos grupos assinam uma declaração em como concordam com a eleição do porta-voz e se comprometem a colaborar com todo o grupo (<i>Anexo 8</i>). 			
<p>10h00- 10h30</p>	<p>❖ “Vamos conhecer os sentidos do nosso corpo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre os sentidos do nosso corpo e as suas funções; - Cada grupo organiza uma série de imagens e palavras numa tabela com três colunas (<i>Anexo 9</i>): a dos órgãos (olhos, ouvidos, língua, nariz e mãos), a das funções (ver, ouvir, saborear, cheirar e apalpar), e a dos sentidos (visão, audição, paladar, cheirar e tato); 	<p><i>Anexo 9 – 6 tabelas, 60 fotografias e 30 cartões</i></p> <p>Fita cola dupla</p> <p>Uma tabela e 15 imagens em formato maior</p> <p>Quadro</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo Subdomínio: O seu corpo Objetivo: - Os órgãos dos sentidos: localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos.</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo: - Respeitar interesses individuais e coletivos;</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de observação do comportamento;</p>

	<p>- No final as professoras estagiárias corrigem o exercício recorrendo a uma tabela e a imagens em formato maior. O portavoz será o responsável por comunicar à turma os resultados a que o grupo chegou;</p> <p>- Cada grupo terá a sua capa de elásticos onde irá organizar os seus materiais. Cada capa conterà 7 micas, sendo que cada uma delas estará intitulada como: “Os sentidos”, “A visão”, “O olfato”, “O paladar”, “O tato”, “A audição” e “As nossas autoavaliações”. À medida que cada grupo realiza as tarefas propostas recolhe os seus materiais e organiza-os na mica correspondente.</p>	<p>Bostik</p>	<p>- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.</p> <p style="text-align: center;">Área curricular: Português</p> <p>Domínio: oralidade</p> <p>Objetivo: produzir um discurso oral com correção.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falar de forma audível; - articular corretamente as palavras. <p>Objetivo: produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p>Descritores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - responder adequadamente a perguntas; - formular adequadamente perguntas e pedidos; - partilhar ideias e sentimentos; - desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema. <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p>	<p>- Grelha de observação de trabalhos de grupo;</p> <p>- Separador da capa intitulado “Os sentidos” com os materiais produzidos pelos grupos.</p>
--	--	---------------	---	--

			<p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo: Recolher e representar conjuntos.</p> <p>Descritor: organizar dados numa tabela (adaptado).</p>	
10h30 – 11h00	Intervalo da Manhã			
11h00 – 11h30	<p>❖ Memória Visual</p> <p>- Explicação geral da atividade e reforço das regras associadas, em grande grupo;</p> <p>- Cada grupo terá 5 envelopes, cada um com um numeral ordinal (1º, 2º, 3º, 4º e 5º). Cada envelope tem um cartão com uma adivinha sobre o objeto (<i>Anexo 10</i>). O objetivo é que as crianças recorram à sua memória visual para descobrirem qual o objeto a que se refere cada cartão (cama, espelho, globo, sinais de trânsito, arco-íris);</p> <p>- O grupo chega a um consenso quanto ao objeto que acha que é e o porta-voz regista (<i>Anexo 11</i>). No final revela-se um a um os objetos a que se referiam as adivinhas que os cartões continham para que cada grupo possa verificar se acertaram ou não na resposta;</p>	<p>30 envelopes</p> <p><i>Anexo 10</i> – 30 cartões com pistas sobre cada objeto</p> <p><i>Anexo 11</i> – folha de registos da visão</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - “Os sentidos”</p>	<p style="text-align: center;">Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: O seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Os órgãos dos sentidos:</p> <p>*localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos.</p> <p>*distinguir objetos pela forma e pela cor.</p> <p>* distinguir cores do ambiente que o cerca.</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Subdomínio: A vida em sociedade</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Respeitar interesses individuais e coletivos;</p> <p>- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.</p> <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de observação do comportamento;</p> <p>- Grelha de observação de trabalhos de grupo;</p> <p>- Separador da capa intitulado “A visão”</p>

	<p>- Cada grupo recolhe os materiais e anexa na mica intitulada “A visão”.</p>		<p>Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação de conjuntos. Objetivo: operar com conjuntos. Descritor: classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.</p>	<p>com os materiais produzidos pelos grupos.</p>
<p>11h30 – 12h30</p>	<p>❖ Explorando o olfato</p> <p>- Explicação geral da atividade e reforço das regras associadas, em grande grupo;</p> <p>- O porta-voz ajuda as crianças a vendar os olhos e faz passar uma saca com um numeral ordinal que contém um objeto/alimento dentro para que os outros cheirem;</p> <p>- Quando todos tiverem cheirado o primeiro objeto as crianças chegam a uma conclusão em conjunto e o porta-voz regista (<i>Anexo 12</i>). Este processo repete-se até que o grupo tenha cheirado os sete objetos/alimentos (café, canela, laranja, cebola, cola, pasta dos dentes, toalhitas);</p>	<p>20 vendas</p> <p>7 sacas</p> <p>Objetos/alimentos: café, canela, laranja, cebola, cola, pasta dos dentes, toalhitas;</p> <p><i>Anexo 12</i> – 6 folhas de registo do olfato</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - “O olfato”</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo Subdomínio: O seu corpo Objetivo:</p> <p>- Os órgãos dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos. *distinguir objetos pelo cheiro; * distinguir cheiros do ambiente que o cerca. <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. 	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento; - Grelha de observação de trabalhos de grupo;

	<p>- No final as crianças retiram a venda dos olhos e cada porta-voz partilhará com a turma os resultados a que o grupo chegou revelando-se, assim, o objeto que a saca continha;</p> <p>- De seguida, ocorrerá uma explicação sobre a diferença entre cheiros naturais e cheiros artificiais para que cada grupo consiga organizar os resultados, segundo estas duas categorias (<i>Anexo 12</i>);</p> <p>- Cada grupo recolhe os materiais e anexa na mica intitulada “O olfato”.</p> <p>(Caso restem alguns minutos antes da hora do almoço as crianças iniciam as atividades da parte da tarde)</p>		<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação de conjuntos. Objetivo: operar com conjuntos. Descritor: classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.</p> <p>Subdomínio: Representação de dados Objetivo: Recolher e representar conjuntos. Descritor: organizar dados numa tabela (adaptado).</p>	<p>- Separador da capa intitulado “O olfato” com os materiais produzidos pelos grupos.</p>
12h30 – 14h00	Almoço			
	<p>❖ Prova e descobre a que sabe</p> <p>- Explicação geral da atividade e reforço das regras associadas, em grande grupo;</p> <p>- O porta-voz ajuda os colegas a vendar os olhos;</p>	<p>20 vendas</p> <p><i>Anexo 13</i> - 6 folhas de registo do paladar</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo Subdomínio: O seu corpo Objetivo:</p> <p>- Os órgãos dos sentidos:</p> <p>*localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos. *distinguir objetos pelo sabor;</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

<p>14h00 – 14h45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança tem uma colher com o seu nome. O porta-voz dá a provar a cada colega um determinado alimento e chegam a uma conclusão, em conjunto, para que o porta-voz possa registar (<i>Anexo 13</i>). O processo repete-se até que tenham provado os nove alimentos; - No final as professoras estagiárias revelam os alimentos e as crianças assinalam certo ou errado de acordo com o que haviam escrito e corrigem na própria folha de registos; - De seguida será dada uma explicação sobre a forma como devem organizar os alimentos provados (<i>Anexo 13</i>) que, neste caso, será em cereais, legumes, frutas, doces e outros; - Para finalizar será questionado “Qual é na vossa opinião o alimentos mais doce? E o mais salgado? E o mais ácido?”; - Cada grupo recolhe os materiais e anexa na mica intitulada “O paladar”. 	<p>Alimentos: limão, mousse, gelatina, água salgada, cenoura, cereais, laranja, maçã, banana</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - “O paladar”</p>	<p>* distinguir cheiros do ambiente que o cerca.</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação de conjuntos. Objetivo: operar com conjuntos. Descritor: classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.</p> <p>Subdomínio: Representação de dados Objetivo: Recolher e representar conjuntos. Descritor: organizar dados numa tabela (adaptado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento; - Grelha de observação de trabalhos de grupo; - Separador da capa intitulado “O paladar” com os materiais produzidos pelos grupos.
	<p>❖ Sente e diz qual é a sensação</p>		<p style="text-align: center;">Área curricular: Estudo do Meio</p>	

<p>14h45 – 15h30</p>	<p>- Explicação geral da atividade e reforço das regras associadas, em grande grupo;</p> <p>- O porta-voz faz passar um a um os objetos para que todos tenham a oportunidade de tocar. As crianças vão organizando os objetos já explorados sensorialmente numa tabela (<i>Anexo 14</i>) por: macio, áspero, mole, duro, liso ou rugoso, sendo possível que um mesmo objeto possa ser incluído em mais do que uma destas categorias (ex: a borracha é dura e lisa);</p> <p>- Depois em grande grupo corrige-se a tabela para que as crianças possam corrigir;</p> <p>- Cada grupo recolhe os materiais e anexa na mica intitulada “O tato”.</p>	<p>Objetos: pêlo, lixa, tangerina, esponja, cartolina canelada, cartolina lisa, borracha, eva, feltro/tecido</p> <p><i>Anexo 14</i> - 6 folhas de registo do tato</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - “O tato”</p>	<p>Domínio: Á descoberta de si mesmo Subdomínio: O seu corpo Objetivo:</p> <p>- Os órgãos dos sentidos: *localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos. *distinguir objetos pela textura;</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo:</p> <p>- Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação.</p> <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação de dados Objetivo: Recolher e representar conjuntos. Descritor: organizar dados numa tabela (adaptado).</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de observação do comportamento;</p> <p>- Grelha de observação de trabalhos de grupo;</p> <p>- Separador da capa intitulado “O tato” com os materiais produzidos pelos grupos.</p>

<p>15h30 – 15h45</p>	<p>❖ O que ouviste?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação geral da atividade e reforço das regras associadas, em grande grupo; - As crianças ouvem um som de cada vez e identificam-no, incluindo-o num destes grupos: sons da natureza (trovoada, chuva, vento), sons do dia-a-dia (buzina, avião, sino da igreja, mota) e sons de animais (burro, elefante, cavalo) (<i>Anexo 15</i>). - Cada grupo recolhe os materiais e anexa na mica intitulada “A audição”. 	<p><i>Anexo 15</i> – 6 folhas de registo da audição</p> <p>10 sons (trovoada, chuva, vento, buzina, avião, sino da igreja, mota, burro, elefante e cavalo)</p> <p>Computador</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - “A audição”</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta de si mesmo Subdomínio: O seu corpo Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os órgãos dos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> *localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos. *distinguir sons do ambiente que o cerca. <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições Subdomínio: A vida em sociedade Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. <p>Área curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio: experimentação, desenvolvimento e criação musical. Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento auditivo. <p>Descritor:</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento; - Grelha de observação de trabalhos de grupo; - Separador da capa intitulado “A audição” com os materiais produzidos pelos grupos.
----------------------	--	---	--	--

			<p>- Identificar sons isolados: do meio próximo e da natureza.</p> <p style="text-align: center;">Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação de conjuntos. Objetivo: operar com conjuntos. Descritor: classificar objetos de acordo com um ou dois critérios.</p> <p>Subdomínio: Representação de dados Objetivo: Recolher e representar conjuntos. Descritor: organizar dados numa tabela (adaptado).</p>	
<p>15h45 – 16h00</p>	<p><u>Autoavaliação:</u> cada criança preenche um breve inquérito quanto ao seu comportamento ao longo do dia (<i>Anexo 16</i>), tendo que se avaliar em cada parâmetro pintando um círculo com bola verde, amarelo ou vermelha. Os porta-vozes terão que se avaliar segundo parâmetros ligeiramente diferentes dos restantes (<i>Anexo 17</i>), uma vez que assumiram tarefas diferentes. No final contam o número de bolas que atribuíram em cada parâmetro e cada um autoavalia-se pintando uma bolinha de comportamento</p>	<p><i>Anexo 16</i> – 20 inquéritos de autoavaliação</p> <p><i>Anexo 17</i> – 6 inquéritos de autoavaliação dos porta-vozes</p>	<p>Responsabilizar cada criança pelo seu comportamento ao longo do dia.</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p>

	<p>geral. À medida que as crianças vão finalizando a sua autoavaliação vão transmitindo a cor da bola que vai para o quadro dos comportamentos;</p> <p>- Cada grupo recolhe as autoavaliações e anexa na mica intitulada "As nossas autoavaliações".</p>	<p>Quadro dos comportamentos</p> <p>Bolas verdes, amarelas e vermelhas</p> <p>6 capas de elásticos</p> <p>6 micas - "As nossas autoavaliações"</p>		<p>- Inquéritos de autoavaliação.</p>
<p>16h00</p>	<p>Fim da aula</p>			

Anexo 2BII- Planificação dia 12 de novembro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h15	Antes das crianças entrarem na sala são informadas de que a aula da manhã irá ser em grupos e que cada criança deve procurar o cartão com o seu nome (<i>Anexo 1</i>) e sentar-se no local atribuído.			
9h15-9h30	<p>“Vamos organizar a nossa manhã”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa com as crianças sobre o que se irá passar durante a manhã e que, tal como já aconteceu, iremos fazer trabalho de grupo; - Cada grupo escolherá um nome para os identificar ou como irão ser mantidos os grupos anteriores, à excepção de dois, poderão manter os mesmos nomes; <p>Nota: dois grupos vão ser alterados por causa de pequenos atritos entre elementos do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento das regras que todos devem conhecer e cumprir: <ul style="list-style-type: none"> * sempre que a professora estagiária mostrar o sinal vermelho (<i>Anexo 2</i>) é porque é necessário fazer algum esclarecimento e, por isso, as crianças devem-se manter em silêncio até surgir o sinal verde (<i>Anexo 2</i>). * no quadro será escrito o nome de cada um dos grupos e se algum estiver com problemas de comportamento será mostrado 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos alunos; - Sinal vermelho e verde; - Stop; - 6 Sinais com duas cores vermelho e verde; - Tarefas do porta-voz; - Crachás de porta-voz; - 6 Declarações de funções para os porta-vozes; -20 Compromissos de colaboração 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Á descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Subdomínio: A vida em sociedade</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar interesses individuais e coletivos; - Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso. <p>Área curricular: Português</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação de trabalhos de grupo (<i>Anexo 9</i>)

ao grupo um sinal de STOP (*Anexo3*) que servirá como aviso ao grupo. Após dois STOP's o terceiro dá direito a uma bola vermelha no quadro dos comportamentos e o grupo cessará as suas atividades em grupo e trabalhará de forma individual no manual escolar de Estudo do Meio (esta medida será evitada ao máximo e servirá apenas como advertência, no entanto, caso os limites sejam ultrapassados ter-se-á que colocar em prática este castigo).

* Cada grupo terá um sinal com duas cores, vermelho e verde.

Se tiverem alguma dúvida durante as atividades mostram o sinal com a cor vermelha voltada para a professora estagiária. Se tiverem terminado a tarefa mostram o sinal com a cor verde voltada para que a professora possa perceber que o grupo já terminou.

- Será explicado que, ao contrário do que aconteceu na primeira vez que trabalharam em grupo, o porta-voz será escolhido pela professora estagiária, esta estratégia foi decidida em tríade para amenizar possíveis conflitos, uma vez que todos ficaram com vontade de ser porta-voz depois do último trabalho de grupo.

No entanto ficará esclarecido que como irão ser realizados mais trabalhos de grupos, num futuro próximo, todos os alunos terão a oportunidade de ser pelo menos uma vez o porta-voz do seu grupo.

Domínio: oralidade

Objetivo:

Produzir um discurso oral com correção.

Descritores:

- Falar de forma audível;
- articular corretamente as palavras.

Objetivo:

- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.

Descritores:

- Responder adequadamente a perguntas;
- Formular adequadamente perguntas e pedidos;
- Partilhar ideias e sentimentos;
- Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada,

	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as tarefas do porta-voz (<i>Anexo 4</i>); - Atribuição de crachás a cada um dos porta-vozes (<i>Anexo 5</i>); - Cada porta-voz assina uma declaração de aceitação de funções (<i>Anexo 6</i>) e os restantes elementos dos grupos assinam uma declaração em como concordam com a nomeação do porta-voz e se comprometem a colaborar com todo o grupo (<i>Anexo 7</i>). 		<p>ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p>	
<p>9h30- 10h30</p>	<p>A importância dos hábitos de higiene alimentar e a identificação de alimentos saudáveis</p> <p>Diálogo com os alunos para aferir os seus conhecimentos prévios sobre os hábitos de higiene alimentar, e o que isso significa.</p> <p>Fazendo as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costumam lavar as mãos antes das refeições? 	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Textos; - Computador; 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos 	

- Quantas refeições fazem por dia?
- Comem sopa diariamente?
- Quantas peças de fruta comem por dia?
- Costumam tirar a casca ou come com casca?
- Costumam comer legumes?
- Comem doces todos os dias?
- Qual o vosso prato preferido?
- Achas que é saudável?

Distribuição de um pequeno texto (*Anexo 8*) para cada grupo com uma história diferente. Cada porta-voz lê, para o seu grupo, a história e depois entre eles discutem se é ou não é um bom hábito de higiene o que está expresso no texto.

Serão dados alguns minutos para a discussão e depois de todos os grupos terem chegado às suas conclusões, será lançada a discussão para o grande grupo.

Apesar de todos os grupos terem uma história não conhecem as histórias dos outros grupos. Assim, será colocada a versão das histórias em áudio para que todos os alunos possam conhecer as histórias. Cada grupo, pela voz do porta-voz falará sobre a sua história dando a sua opinião sobre os bons e os maus hábitos de higiene e da identificação de uma alimentação mais saudável. Os restantes grupos se quiserem

- Colunas;

- Imagens em tamanho grande, imagens de setas e algumas frases;

- 6 Sinais com duas cores, vermelho e verde;

alimentos indispensáveis a uma vida saudável).

Área curricular: Português

Domínio: leitura e escrita

Objetivo:

- Ler textos diversos.

Descritores:

- Ler pequenos textos narrativos e informativos;

	<p>manifestar a sua opinião terão que levantar o sinal vermelho para poderem falar.</p> <p>Durante a discussão sobre cada história será colocada no quadro a imagem que ilustra a situação e uma frase que corrija o mau hábito exemplificado e o grupo corrige, também, na sua respetiva história.</p>			
<p>10h30 – 11h</p>	<p style="text-align: center;">Intervalo da manhã</p>			
<p>11h- 12h00</p>	<p>“Vamos construir a nossa ementa saudável”</p> <p>Para consolidar tudo o que foi discutido durante a primeira parte da manhã será proposto aos alunos que construam uma ementa saudável de um dia para a turma do 2º A.</p> <p>Para tal cada grupo ficará responsável por uma das seguintes refeições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pequeno-almoço; - lanche da manhã; - almoço; - lanche da tarde; - jantar; - ceia; <p>Os alunos terão à sua disposição um conjunto de imagens que deverão selecionar de acordo com a refeição que lhe foi atribuída e, posteriormente irão colar na sua ementa (<i>Anexo 9</i>). Contudo no</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 6 Ementas (<i>Anexo 10</i>); - Várias imagens; - 6 Envelopes; - Lápis; - Manual de estudo do meio; - Caderno de trabalho de casa; - Cola de batom. 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio: A saúde do seu corpo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável). 	

conjunto das imagens estarão algumas delas que não fazem parte da refeição que foi selecionada para o grupo, as chamadas imagens intrusas. E, nesse sentido, o grupo tem que estar muito atento para escolher alimentos mais saudáveis eliminando essas imagens intrusas.

Na ementa haverá espaço para se colarem as imagens e também algumas linhas em branco para que os grupos escrevam o nome dos alimentos selecionados.

Quando todos tiverem terminado a sua ementa, o porta-voz, como representante do grupo, apresenta a ementa da refeição que lhe foi atribuída. Os grupos que quiserem comentar terão que respeitar as regras para pedir a vez de falar e expor a sua opinião.

Depois de todos os grupos terem apresentado a sua ementa saudável, juntam-se todas as refeições do dia e afixa-se na parede.

Para que os alunos fiquem com o registo do trabalho realizada até a este momento sobre a alimentação saudável, será pedido que abram o livro de estudo do meio na página 38 e que registem, no caderno de trabalho de casa, as informações sobre os hábitos de higiene e da identificação de alimentos saudáveis, indispensáveis para a saúde do nosso corpo. Colarão ainda imagens semelhantes às da página do livro sem recorrer à tesoura utilizando a rasgagem por picotado e colocando-as no caderno.

<p>12h00- 12h30</p>	<p>“Vamos praticar”</p> <p>Para consolidar o trabalho desenvolvido na semana passada sobre OTD (organização e tratamento de dados) será pedido aos alunos que realizem os exercícios da página 35, do manual de matemática, sobre gráficos de pontos. No sentido de apresentar outro tipo de gráfico ainda não explorado na sala.</p>	<p>- Manual de matemática;</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Recolher e representar conjuntos de dados.</p> <p>Descritor:</p> <p>- Ler gráficos de pontos.</p> <p>. Objetivo:</p> <p>- Interpretar representações de conjuntos de dados</p> <p>Descritor:</p> <p>- Retirar informações de gráficos de pontos.</p>	
<p>12h30 – 14h</p>	<p>Almoço</p>			
<p>14h- 14h30</p>	<p>“Vamos construir adivinhas e rimas...”</p> <p>De regresso à sala, os alunos irão, a pares, pensar e construir algumas rimas e/ou adivinhas para colocarem nos frascos da compota, com a temática da semana.</p> <p>No entanto, será dado um acompanhamento aos alunos para os ajudar a pensar em algumas rimas, lendo alguns exemplos de rimas e adivinhas.</p>	<p>- Folhas para as rimas;</p> <p>- Cartolina para escrever as rimas;</p>	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação literária</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Dizer e escrever em termos criativos.</p> <p><u>Descritores:</u></p>	

			<p>- escrever pequenos texto em prosa ou em verso rimado, por proposta do professor.</p> <p>Área curricular: Expressão Musical</p> <p>Domínio: Jogos de exploração</p> <p>Subdomínio: Voz</p> <p><u>Objetivo:</u> Dizer rimas e adivinhas</p>	
<p>14h30- 15h00</p>	<p>“Só falta a decoração”</p> <p>Para a decoração dos frascos será distribuído a cada aluno um kit que conterà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - algumas etiquetas, para os alunos seleccionarem uma e decorarem-na e escreverem o nome do doce; - um pedaço de tecido para colocar por cima da tampa do frasco; - uma porção de fio para segurar o tecido ao frasco <p>Quando estiver tudo pronto, pega-se nos frascos, já com a compota dentro e os alunos terminam a decoração de cada um dos seus frascos, não esquecendo de prender ao fio, que segura o tecido, o pedaço de cartolina com a rima ou a adivinha colada.</p>	<p>- Kit (etiquetas, autocolantes, tecidos, fio, cartão em cartolina</p>	<p>Área curricular: Expressão Plástica</p> <p>Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Subdomínio: Desenho</p> <p><u>Objetivo:</u> desenho de expressão livre.</p> <p><u>Descritores:</u></p>	

			<p>- Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera ou canetas de feltros.</p> <p>Domínio: Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>Subdomínio: Recorte, colagem, dobragem.</p> <p><u>Objetivo:</u> - Fazer composições colando diferentes materiais cortados e recortando-os.</p>	
<p>15h00- 15h45</p>	<p>“Vamos continuar a praticar”</p> <p>Realização de uma ficha de trabalho com os diferentes tipos de gráficos trabalhados com os alunos, para que percebam as diferenças entre os gráficos.</p>	<p>- Ficha de trabalho (Anexo 11)</p>	<p>Área curricular: Matemática</p> <p>Subdomínio: Representação de dados</p> <p>Objetivo: - Recolher e representar conjuntos de dados.</p> <p>Descritor: - Ler gráficos de pontos.</p> <p>Objetivo: - Interpretar representações de conjuntos de dados</p> <p>Descritor:</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: grelha de verificação de OTD (Anexo 12)</p>

			<p>- Retirar informações de gráficos de pontos.</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Adicionar e subtrair números naturais.</p> <p>Descritor:</p> <p>- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo.</p> <p>- Subtrair fluentemente números naturais até 20.</p>	
<p>15h45- 16h</p>	<p>Registo do comportamento no pictograma e auto avaliação dos alunos durante o trabalho de grupo</p> <p>Os alunos irão fazer a apreciação crítica do seu comportamento respondendo aos inquéritos sobre a sua postura durante os trabalhos de grupo e os porta-vozes respondem a outro com questões direccionadas ao cargo que desempenharam.</p> <p>Em seguida far-se-á o registo do comportamento do dia no pictograma.</p>	<p>- Pictograma;</p> <p>- Bolas vermelhas, amarelas e verdes;</p> <p>-6 Inquéritos de autoavaliação dos porta-vozes (Anexo 13);</p> <p>- 20 Inquéritos de autoavaliação (Anexo 14).</p>		

Anexo 2BII- Planificação dia 14 de janeiro

Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Materiais/Recursos	Áreas curriculares/domínios/descriptores	Avaliação
9h-9h10	Receção aos alunos			
9h10-10h00	<p>Vamos ler num minuto</p> <p>Leitura individual de uma lista 40 pseudopalavras disponibilizada a cada aluno (<i>Anexo1</i>). Essa leitura irá ser cronometrada com o objetivo de contabilizar o número de pseudopalavras que cada aluno lê por minuto ou se consegue lê-las em menos de um minuto.</p> <p>Além da cronometragem será, também, realizada a gravação áudio de cada aluno recorrendo ao programa dictamus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 26 Fichas com as pseudopalavras (<i>Anexo1</i>); - Telemóvel com a aplicação do <i>dictamus</i>. 	<p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir um discurso oral com correção. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Articular corretamente as pseudopalavras. <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta pseudopalavras. <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler corretamente, por minuto, no mínimo 35 pseudopalavras. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa; <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de leitura das pseudopalavras (<i>Anexo 13</i>);
10h00-10h-30	<p>Vamos experienciar com o Doutor Elétron</p>	<p>Computador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data show; - Colunas; - Sinais vermelhos e 	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>formativa</p>

	<p>Esta atividade vai ser realizada em grupos e, há semelhança do que tem acontecido, será organizado de modo semelhante.</p> <p>Serão lembradas as regras de trabalho e as funções que cada aluno tem perante o seu grupo, destacando as do porta-voz. Esta primeira fase será mais breve do que as vezes anteriores em que se trabalhou em grupo pois os alunos estão já bem familiarizados com este sistema. Assim, manteremos os sinais vermelho e verde (<i>Anexo2</i>) no quadro para os alunos saberem se é o momento para escutarem o que eu possa ter para dizer ou se é o momento para trabalhar nas experiências. Cada grupo terá, ainda, a placa para mostrarem se tiverem alguma dúvida ou para quando terminarem a experiência.</p> <p>Manter-se-ão os mesmos grupos dos trabalhos anteriores (<i>Anexo3</i>), ou seja 6 grupos, alterando-se apenas o porta-voz que terá que ser um aluno que ainda não tenha sido e que será identificado com um crachá (<i>Anexo4</i>).</p> <p>A atividade será sobre trabalho experimental com materiais relativamente à sua flexibilidade, solubilidade, resistência, absorção e flutuação.</p> <p>Cada grupo ficará encarregue de uma propriedade à exceção da absorção que pertencerá a dois grupos, no entanto terão diferentes materiais para experimentar.</p> <p><u>Grupo 1 flutuação</u></p> <p>Materiais: pregos, plasticina, borracha, rolha de cortiça, esferovite.</p> <p><u>Grupo 2 flexibilidade</u></p> <p>Materiais: pedra, plasticina, esponja, borracha.</p> <p><u>Grupo 3 solubilidade</u></p> <p>Materiais: açúcar, café em pó, areia, sal.</p>	<p>verde (<i>Anexo 2</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartões nome dos grupos (<i>Anexo 3</i>); - 6 Crachás (<i>Anexo4</i>); - Diálogos do D. Elétron (<i>Anexo 5</i>); - Grupo1: pregos, plasticina, borracha, rolha de cortiça, esferovite, recipiente transparente, água; - Grupo 2: pedra, plasticina, esponja, borracha; - Grupo 3: açúcar, café em pó, areia, 	<p>Domínio: À descoberta dos outros e das Instituições</p> <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vida em sociedade. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lembrar e aplicar algumas regras de convivência social. <p>Domínio: À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Subdomínio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente. <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar materiais segundo algumas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, absorção e flutuação); - Agrupar materiais de acordo com essas propriedades; - Identificar a sua origem. 	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de observação do comportamento da turma (<i>Anexo14</i>)
--	--	---	--	--

	<p><u>Grupo 4 resistência</u> Materiais: feltro, borracha, esferovite, pedra.</p> <p><u>Grupo 5 absorção</u> Materiais: tipos de papel- jornal, papel de cenário, escrita, cozinha.</p> <p><u>Grupo 6 absorção</u> Materiais: plástico, lã, algodão, esponja, tecido.</p> <p>Durante a atividade teremos a companhia do Doutor Elétron (um avatar) que estará em constante diálogo com a turma explicando as atividades, dando algumas informações importantes e fazendo questões sempre que seja pertinente (<i>Anexo5</i>). Relativamente às questões, o Doutor Elétron poderá fazer perguntas a alguns alunos em particular chamando-os pelo nome.</p> <p>As experiências de cada grupo vão ser acompanhadas por um protocolo que conterà todas as informações que os alunos necessitam para a realização da atividade (<i>Anexo 6, 7, 8, 9,10 e 11</i>).</p> <p>No final da atividade, cada grupo explicará em que consistiu a sua experiência e que conclusões retiraram, nomeadamente quanto às diferenças entre propriedades, entre outras.</p>	<p>sal, 5 frascos transparentes, 5 colheres; - Grupo 4: Feltro, borracha, esferovite, pedra; - Grupo 5: jornal, papel de cenário, escrita, cozinha, água, 4 pratos de plástico; - Grupo 6: plástico, lã, algodão, esponja, tecido, água, 5 pratos de plástico; - 6 Protocolos (<i>Anexo 6, 7, 8, 9,10e 11</i>)</p>		
10h30 – 11h	Intervalo da manhã			

<p>11h-12h10</p>	<p>Continuação das experiências com o Doutor Elétron</p>	<p>Computador - Data show; - Colunas; - Sinais vermelhos e verde (Anexo 2); - Cartões nome dos grupos (Anexo 3); - 6 Crachás (Anexo4); - Diálogos do D. Elétron (Anexo 5); - Grupo1: pregos, plasticina, borracha, rolha de cortiça, esferovite, recipiente transparente, água; - Grupo 2: pedra,</p>	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos outros e das Instituições</p> <p>Subdomínio: - A vida em sociedade.</p> <p>Objetivo: - Lembrar e aplicar algumas regras de convivência social.</p> <p>Domínio: À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Subdomínio: - Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.</p> <p>Objetivo: - Comparar materiais segundo algumas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, absorção e flutuação);</p>	<p>Modalidade de avaliação: formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação sobre os materiais (Anexo 15)</p>
------------------	--	---	--	---

		<p>plasticina, esponja, borracha; - Grupo 3: açúcar, café em pó, areia, sal, 5 frascos transparentes, 5 colheres; - Grupo 4: Feltro, borracha, esferovite, pedra; - Grupo 5: jornal, papel de cenário, escrita, cozinha, água, 4 pratos de plástico; - Grupo 6: plástico, lã, algodão, esponja, tecido, água, 5 pratos de plástico;</p>	<p>- Agrupar materiais de acordo com essas propriedades; - Identificar a sua origem.</p>	
--	--	---	--	--

		- 6 Protocolos (Anexo 6, 7, 8, 9,10e 11)	
12h10- 12h30	<p>Vamos consolidar</p> <p>De forma a recordar as evidências realizadas durante as experiências realizada anteriormente, os alunos irão consolidar as aprendizagens resolvendo os exercícios de estudo do meio, das páginas 57,58 e 59, sobre as propriedades dos materiais.</p>	- Manual de estudo do meio;	<p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: À descoberta dos materiais e objetos</p> <p>Subdomínio:</p> <p>- Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente.</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Comparar materiais segundo algumas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, absorção e flutuação);</p> <p>- Relacionar essas propriedades com a utilidade dos materiais.</p>
12h30 – 14h	Almoço		
14h- 15h50	<p>Vamos decorar o nosso livro</p> <p>Durante esta parte da tarde será explicado aos alunos que o trabalho sobre o livro do freitinhas, realizada na semana anterior, ainda não está concluído existindo ainda muitas coisas para fazer. Há</p>	- Cartão grosso;	<p>Área Curricular: Expressão Plástica</p> <p>Bloco 1: Descoberta e organização progressiva de volumes</p> <p>Subdomínio:</p>

semelhança do que aconteceu na semana transata, os alunos de cada sala terão algumas tarefas para cumprir e os alunos do 2.º ano ficaram com a tarefa da decoração da capa e da contracapa do livro.

Devido ao número de alunos da turma, a decoração será realizada por grupos, ou seja, os alunos serão chamados dois de cada vez para se deslocarem à zona onde estarão os materiais necessários para a decoração.

De forma a engrandecer e a divulgar um material típico português que se assume como um suporte para a expressão artística nacional há mais de cinco séculos e, de acordo com a homenagem que pretendemos fazer a esta figura importante do início do século e patrono da escola, José Rodrigues de Freitas, iremos recorrer ao azulejo para forrar a capa e a contracapa do livro. Os alunos terão à sua disposição um conjunto de cores dos quais poderão fazer a montagem com um determinado padrão ou uma sequência de cores. Os azulejos têm um tamanho de 3cmX 3cm e terão que ser colados com cola a quente exigindo uma supervisão mais apertada pela minha parte.

Quando os azulejos tiverem todos colados, os alunos voltaram a ser chamados para ilustrarem alguns elementos da história nos azulejos.

Por exemplo: um dos alunos poderá desenhar num azulejo a menina da história, outro poderá quer ilustrar o Freitinhos e, assim sucessivamente. Não se pretende que os alunos faça as ilustrações em todos os azulejos mas sim que fiquem espalhados pela capa e pela contracapa. Apesar das canetas que serão utilizadas serem próprias para azulejo, no final das ilustrações estas serão pinceladas com cola branca para as proteger.

No entanto será deixado espaço para se colocarem as letras em tecido e em material Eva para o título, para o nome do autor e ilustrador.

Na contracapa serão ainda coladas fotografias das turmas que participaram neste projeto.

- Azulejos coloridos (3X3);
- Pistola de cola;
- Tubos de cola;
- Marcadores de azulejo;
- Evas coloridas;
- Cola branca;
- Pinceis;
- 26 Fichas sobre as profissões (Anexo 12).

- Construções

Objetivos:

- Construir livros.

Bloco 2: Descoberta e organização progressiva de superfícies

Subdomínio:

- Pintura

Objetivos:

- Pintar construções.

Bloco 3: Exploração de técnicas diversas de expressão

Subdomínio:

- Recorte, colagem, dobragem

Objetivos:

- Fazer composições colando azulejos.

Área curricular: Matemática

Domínio: Números e operações

Subdomínio:

- Sequências e regularidades

Objetivos:

- Resolver problemas.

Descriptor de desempenho:

- Resolver problemas práticos envolvendo sequências.

Área curricular: Estudo do Meio

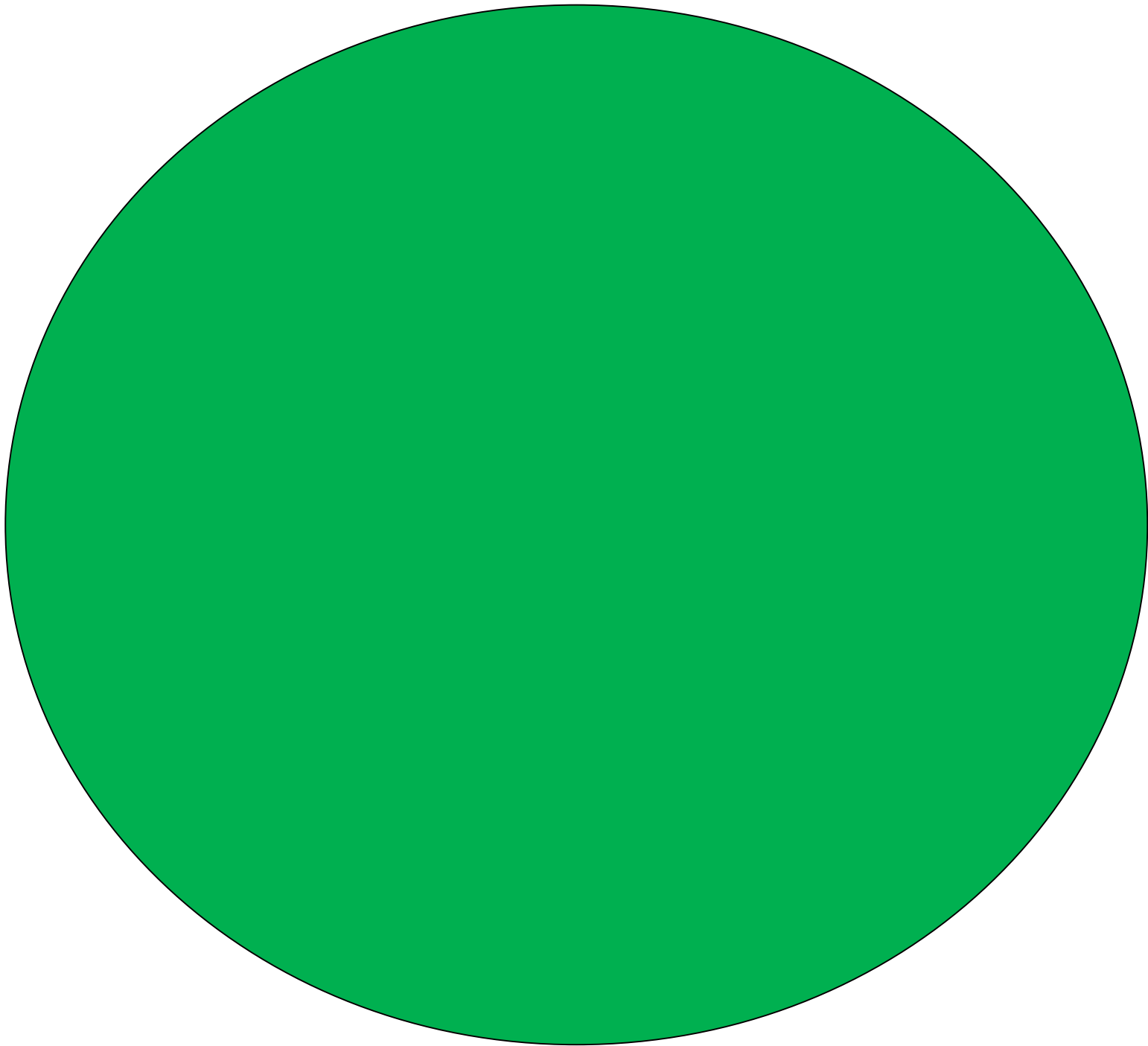
	<p>Tal como já foi referido, anteriormente os alunos não estão todos a trabalhar no projeto em simultâneo. Assim, enquanto uns estarão no projeto os outros alunos encontrar-se-ão a realizar uma ficha de consolidação de estudo do meio, sobre as profissões (<i>Anexo 12</i>).</p>		<p>Domínio: À descoberta dos outros e das Instituições</p> <p>Subdomínio: Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade</p> <p>Objetivo: - Contactar e descrever em termos do que fazem, onde trabalham e como trabalham.</p>	
<p>15h50-16h</p>	<p>Marcação dos comportamentos da turma.</p>			

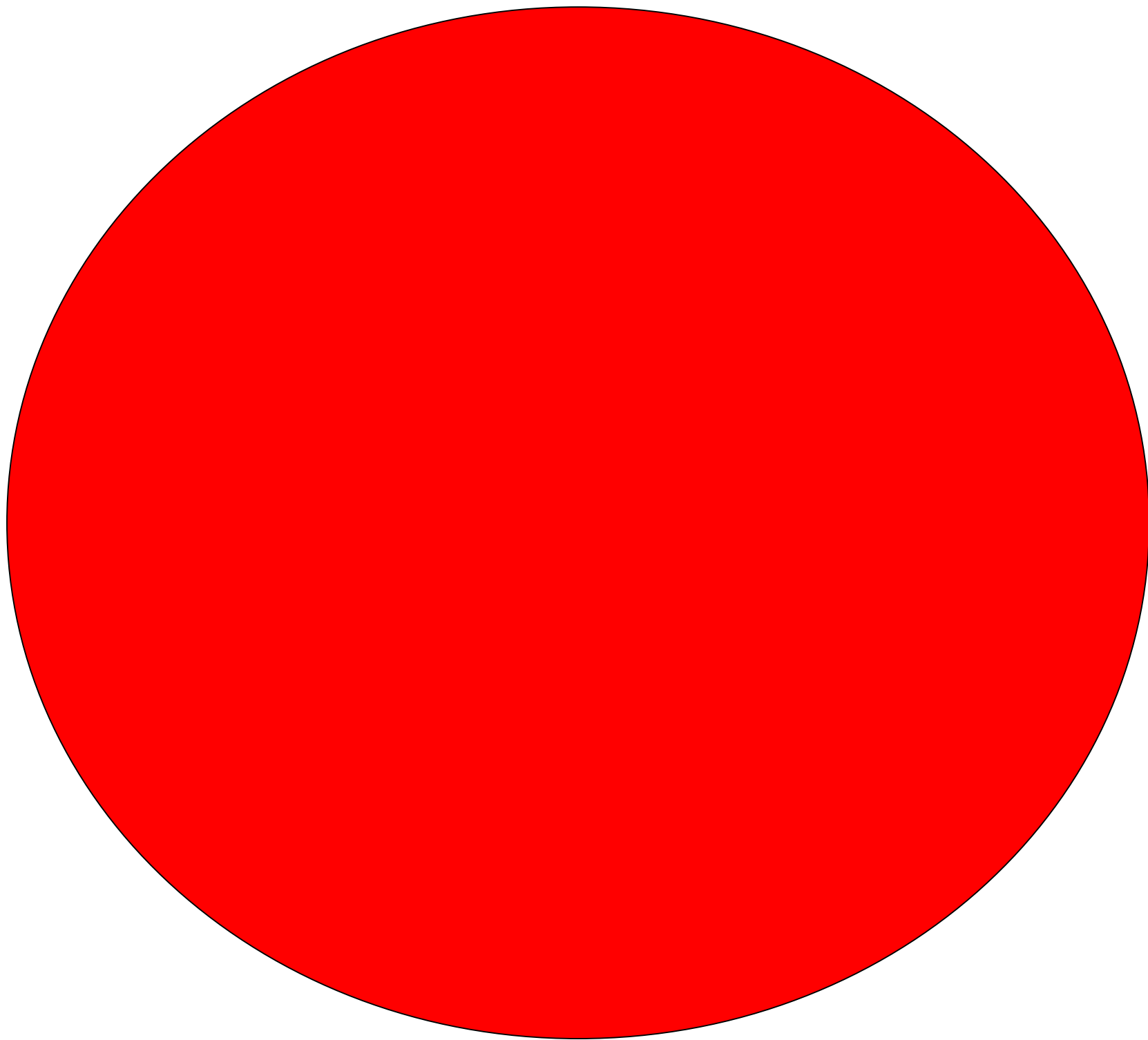
Nome: _____

Data: _____

Lista de Pseudopalavras

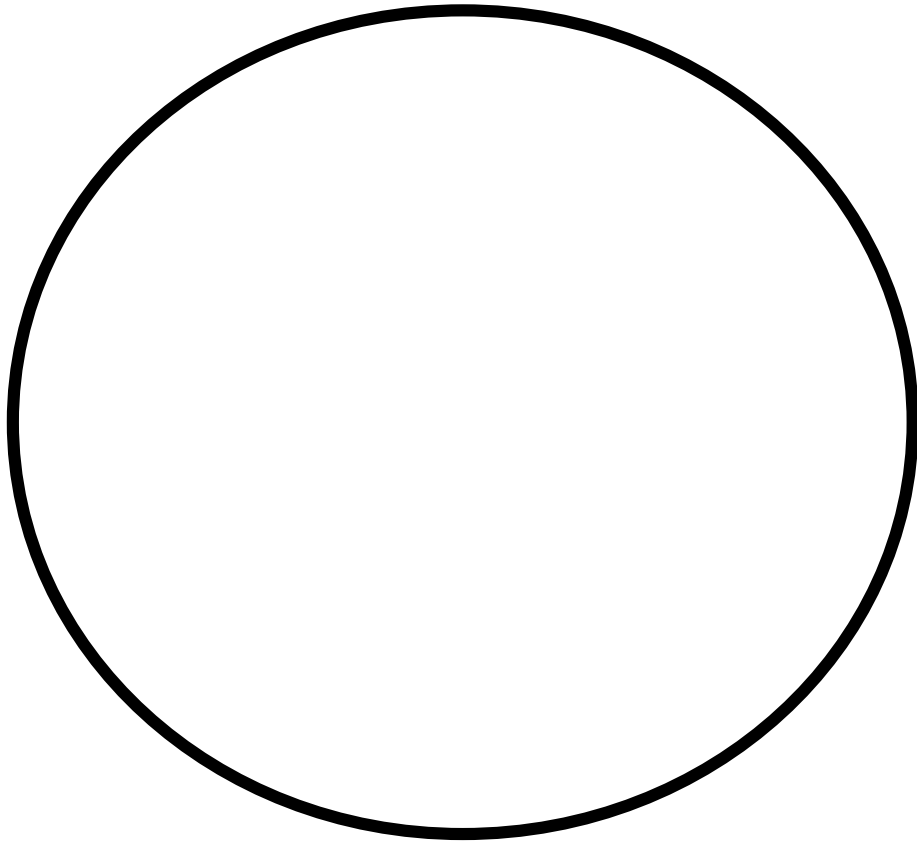
sel	supa	lerra	nesclo
fnu	urgo	belha	taracol
tis	bupe	proda	alefador
mua	dodes	fostas	ostrada
frer	niraz	moílho	eprestar
molo	queito	panho	adoucer
jano	teijão	partor	percalfo
reda	labra	toulo	impegnor
maro	cingo	chatrez	fler
dlu	influr	dlegão	glado





Lua	João	Francisca	Gustavo	<u>Madalena</u>
Sofia	Beatriz Silva	Enzo	Joana Ribeiro	<u>Matilde</u>
Diogo	Afonso	<u>Benedita</u>	Íris	
António	Alexandre	Maria Jorge	<u>Beatriz Santos</u>	
Dinis	<u>Manuel</u>	Leonor	Leticia	
<u>Ivo</u>	Laura	Joana Oliveira	Gabriela	

Molde



Diálogo 1

Bom dia meninos.

Eu sou o D. Elétron e estou aqui hoje para vós observar e para que vocês tenham oportunidade de fazer algumas experiências com materiais muito simples. Para além disso, pode ser que um dia ainda sejam meus colegas de trabalho. Era uma boa ideia, a vida de cientista é muito interessante, estamos sempre a investigar e a descobrir coisas novas. O que achas Afonso? E tu Benedita?

Agora a professora Silvana vai explicar o que cada grupo tem que fazer, no entanto espero que vocês se portem bem e que não estraguem os materiais que têm nas mesas, eles estão aí para vocês experimentarem. Eu estarei aqui a ver o que vão fazer. Até já.

Diálogo 2

Gostei muito de todas as experiências, mas a minha preferida é a flutuação de materiais. Adoro ver os pregos a ir ao fundo. No laboratório temos uma fonte de água e às vezes atiro para lá coisas para ver quanto tempo levam a chegar ao fundo.

Diálogo 3

Agora gostaria de ouvir os grupos a explicar as experiências que realizaram com muito pormenor para que os outros colegas percebam o que vocês fizeram.

Diálogo 4

Bem meninos.

Gostei muito de estar aqui na vossa sala, mas agora tenho que voltar para o meu laboratório. Se precisarem de mim peçam ajuda à professora. Ah, não se esqueçam de obedecer às três professoras e de se portarem bem, ouviram João e Gabriela.

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Flutuação

Materiais: Recipiente transparente; água

Objetos: Pregos, plasticina, borracha, rolhas de cortiça, bola de esferovite.

Procedimentos:

- 1- Colocar a água dentro do recipiente;
- 2- Colocar um objeto de cada vez dentro do recipiente;
- 3- Registrar o que foi observado na tabela.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos quando entram na água?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	FLUTUA	NÃO FLUTUA
Pregos		
Plasticina		
Rolhas de cortiça		
Borracha		
Esferovite		



Experimentação:

MATERIAIS	FLUTUA	NÃO FLUTUA
Pregos		
Plasticina		
Rolhas de cortiça		
Borracha		
Esferovite		



Após experimentação: Verificamos que

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Flexibilidade

Objetos: Pedra, plasticina, esponja, borracha, placa de madeira.

Procedimentos:

- 1- Pega num objeto de cada vez e com as duas mãos em simultâneo faz pressão levemente.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	FLEXÍVEL	NÃO FLEXIVEL
Pedra		
Plasticina		
Esponja		
Borracha		
Placas de madeira		



Experimentação:

MATERIAIS	FLEXÍVEL	NÃO FLEXIVEL
Pedra		
Plasticina		
Esponja		
Borracha		
Placas de madeira		



Após experimentação: Verificamos que

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Solubilidade

Materiais: 5 taças transparentes, 100ml de água para cada taça, colheres de plástico.

Objetos: açúcar, café em pó, areia, sal, azeite.

Procedimentos:

- 1- Colocar 100ml de água em cada taça.
- 2- Colocar em cada taça um objeto diferente.
- 3- Mexer durante alguns segundos com a colher.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos depois de se parar de mexer a água?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	SOLÚVEL	INSOLÚVEL
Açúcar		
Café em pó		
Areia		
Sal		
Azeite		



Experimentação:

MATERIAIS	SOLÚVEL	INSOLÚVEL
Açúcar		
Café em pó		
Areia		
Sal		
Azeite		



Após experimentação: Verificamos que

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Resistência

Objetos: Feltro, placa de madeira, esferovite, pedra, borracha.

Procedimentos:

- 1- Pegar num objeto de cada vez e distende-lo (faz força e estica-o).
- 2- Registrar o que foi observado na tabela.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos quando são distendidos?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	RESISTENTE	NÃO RESISTENTE
Feltro		
Borracha		
Pedra		
Placas de madeira		
Esferovite		



Experimentação:

MATERIAIS	RESISTENTE	NÃO RESISTENTE
Feltro		
Borracha		
Pedra		
Placas de madeira		
Esferovite		



Após experimentação: Verificamos que

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Absorção do papel

Materiais: 5 pratos de plástico, água.

Objetos: jornal, cartolina papel de escrita, cartão, papel canelado.

Procedimentos:

- 1- Virar uma porção de água para dentro de cada prato.
- 2- Colocar um pedaço de papel diferente em cada prato.

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos quando contactarem com a água?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	ABSORVE PARCIALMENTE	ABSORVE TOTALMENTE	NÃO ABSORVE
Jornal			
Cartolina			
Papel de cozinha			
Cartão			
Papel canelado			



Experimentação:

MATERIAIS	ABSORVE PARCIALMENTE	ABSORVE TOTALMENTE	NÃO ABSORVE
Jornal			
Cartolina			
Papel de cozinha			
Cartão			
Papel canelado			



Após experimentação: Verificamos que

Nome grupo: _____

Data: 14 de janeiro de 2015

Protocolo – Absorção

Materiais: 5 pratos de plástico, água.

Objetos: Plástico, lã, algodão, tecido, cortiça.

Procedimentos:

- 1- Virar uma porção de água para dentro de cada prato.
- 2- Colocar um objeto diferente em cada prato

Questão – problemas: O que acontecerá aos objetos quando contactarem com a água?



Antes da experiência: O que pensam que vai acontecer? (Coloca um X nas hipóteses).

MATERIAIS	ABSORVE	NÃO ABSORVE	
Plástico			
Lã			
Algodão			
Tecido			
Cortiça			



Experimentação:

MATERIAIS	ABSORVE	NÃO ABSORVE	
Plástico			
Lã			
Algodão			
Tecido			
Cortiça			







Após experimentação: Verificamos que

Nome: _____

Data: 14 de janeiro

Ficha de trabalho sobre as profissões

1- Faz a correspondência tal como no exemplo.

Desenho plantas de edifícios e oriento a sua construção.	   	Agricultor
Trabalho no mar, peSCO peixe e marisco.		Pescador
Trabalho no campo cultivo frutas, legumes e cereais.		Veterinária
Cuido e trato da saúde dos animais.		Cozinheiro
Conduzo automóveis, autocarros e camiões.		Motorista
Presto cuidados de saúde às pessoas.		Arquiteto
Gosto de ver as pessoas a comer o que eu preparei.		Enfermeira

2- Preenche os espaços que faltam com as palavras que estão no quadro.





Existem pessoas que trabalham para nos dar alimentos, como o _____ e o _____.

Há pessoas que fabricam produtos, como o _____ e o _____.

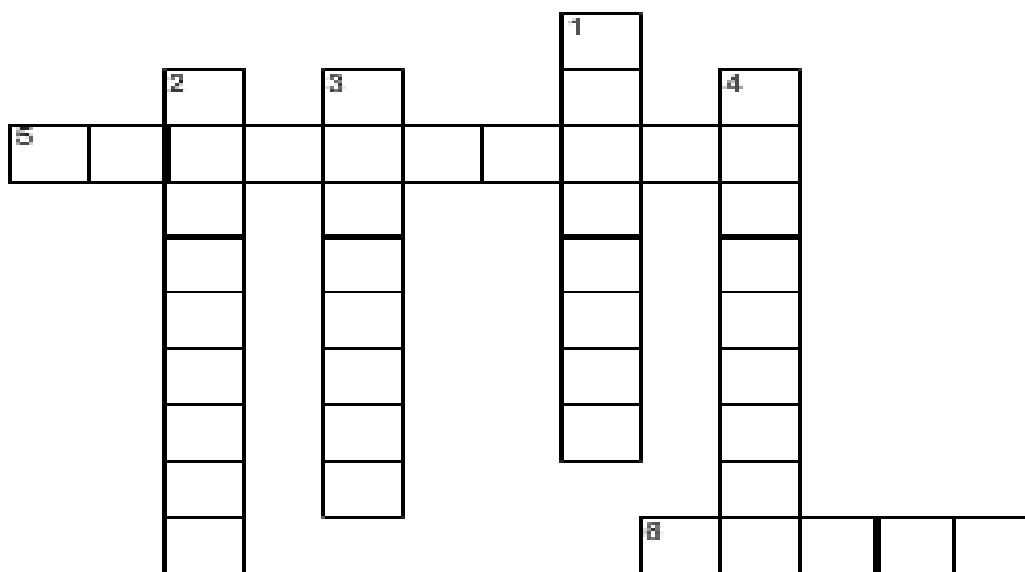
E também existe pessoas que trabalham para podermos viver com saúde e em segurança como o _____ e o _____.

Sapateiro	Agricultor	Dentista
Polícia	Carpinteiro	Pescador

3- Descobre as profissões baralhadas.

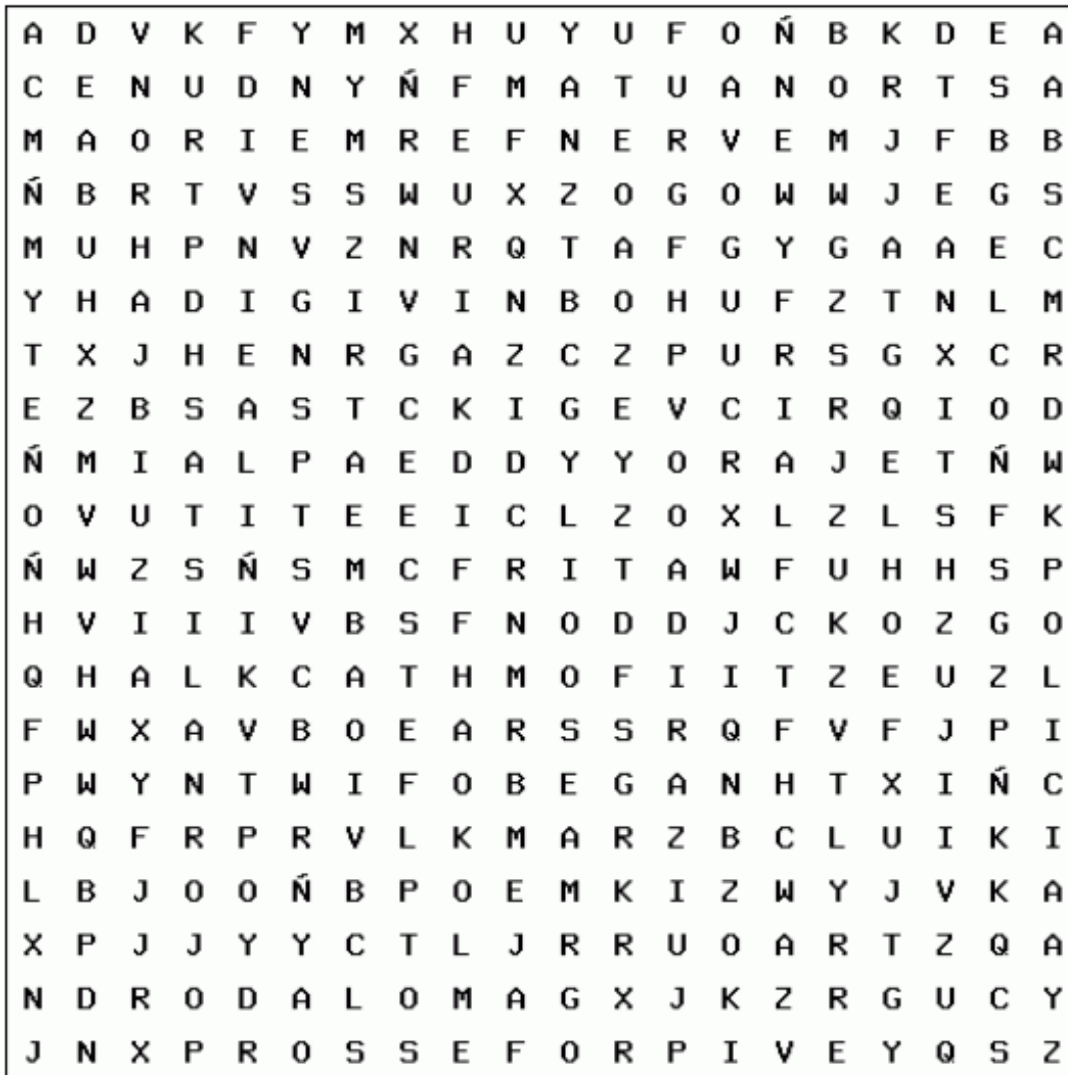
			
cteiarro	Orrpfesso	mmroiee	coploíti

4- Completa as seguintes palavras cruzadas sobre as profissões.



Horizontal	Vertical
5. Escrevo as notícias	1. Trago alimentos do mar
6. Escrevo poesia	2. Ensino os meus alunos
	3. Distribui a correspondência
	4. Conserto e faço sapatos

5- Descobre as profissões na sopa de letras.



Polícia	Juíza	Amolador	Agricultor
Astronauta	Médico	Engraxador	Jornalista
Motorista	Enfermeiro	Carpinteiro	Cantor
Cozinheiro	Atriz	Professor	Músico

Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientadora Cooperante: Laurinda Rita

Turma/ Ano: 2º A

Nº de crianças: 26

Grelha de Verificação das Pseudopalavras

Domínio da Leitura e Escrita		
Descritor de desempenho	Ler corretamente, por minuto, no mínimo 35 pseudopalavras.	Escrever corretamente pelo menos 35 de um conjunto de 40 pseudopalavras, em situação de ditado.
	Data:	Data:
A.D.		
A.		
A.		
A.		
B.S.		
B.S.		
D.		
E.		
F.		

Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientadora Cooperante: Laurinda Rita

Turma/ Ano: 2º A

Nº de crianças: 26

G.		
G.		
Í.		
I.		
J.O.		
J.R.		
J.		
L.		
L.		
L.		
L.		
L.		
M.		
M.		

Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientadora Cooperante: Laurinda Rita

Turma/ Ano: 2º A

Nº de crianças: 26

M.B.		
M.J.		
M.		
S.		

LEGENDA:

A- Meta adquirida

NA- Meta não adquirida

Professoras Estagiárias: Rute Zamith e Silvana Amaral

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientadora Cooperante: Laurinda Rita

Turma/ Ano: 2º A

Nº de crianças: 26

Data	Alunos	Compara diferentes materiais?	Diferencia as propriedades experienciadas?						Agrupam os materiais de acordo com essas propriedades?
			Flexibilidade	Absorção	Absorção do papel	Flutuação	Resistência	Solubilidade	
	Matilde	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.
	Sofia	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.	F.

Legenda:

Com facilidade (F): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde sem hesitações.	Com algumas dificuldades (A.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde com hesitações e necessita de alguma ajuda.	Com muitas dificuldades (M.D): quando questionada oralmente ou por escrito a criança responde nem sempre responde e necessita de muita ajuda para chegar à resposta final.	Não consegue (N.C): quando questionada oralmente ou por escrito a criança não consegue chegar a uma conclusão mesmo com ajuda.
---	---	---	---

ANEXOS 2 TIPO BIII – POWERPOINT HÁBITOS DE HIGIENE



Higiene do Corpo



26 de novembro 2014

2ºano

O que é a higiene pessoal?

- A higiene é o conjunto de meios para manter as condições favoráveis à saúde do nosso corpo.

Exemplos de hábitos de higiene pessoal:

- Banho
- Mãos e unhas
- Cabelos
- Dentes
- Vestuário
- Horas de sono



Higiene pessoal: banho

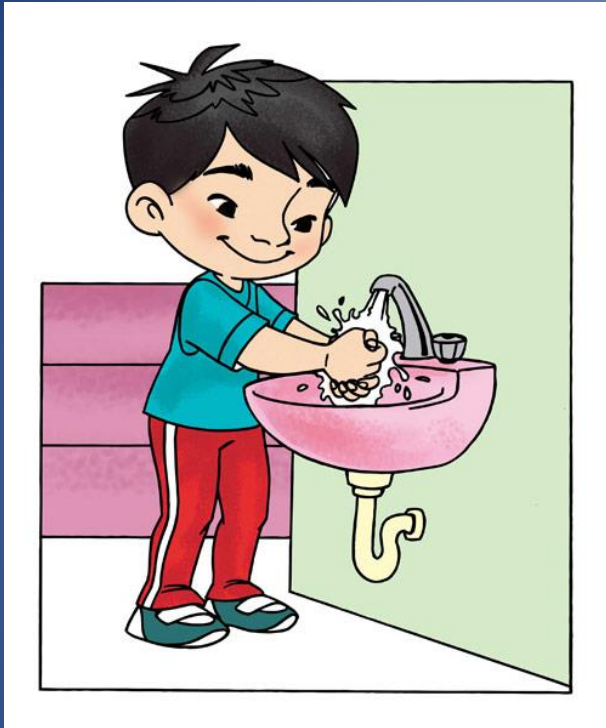


Tomar banho todos os dias é muito importante. Devemos usar champô para os cabelos, esfregar muito bem o resto do corpo com o sabonete, sem esquecer as orelhas e os pés.

O banho, além de nos deixar muito limpinhos relaxa bastante depois de um dia de muitas atividades!

Qual das meninas está a mostrar o hábito de higiene mais correto?

Higiene pessoal: mãos e unhas



É muito importante criar o hábito de lavar as mãos regularmente mas, fundamentalmente, antes e depois das refeições e quando vamos à casa de banho.

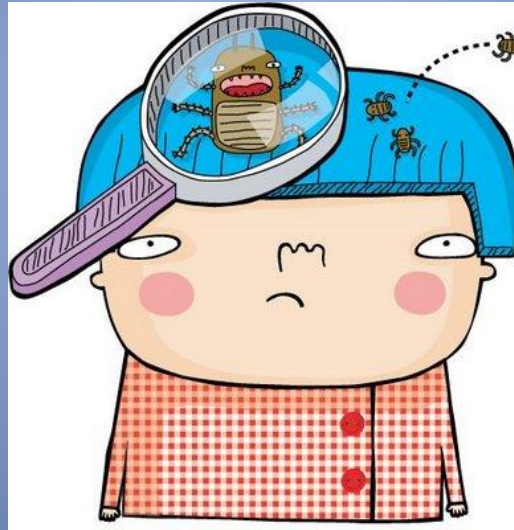


Cortar as unhas e mantê-las sempre limpas são medidas importantes para prevenir a transmissão de doenças .

Higiene pessoal: cabelo

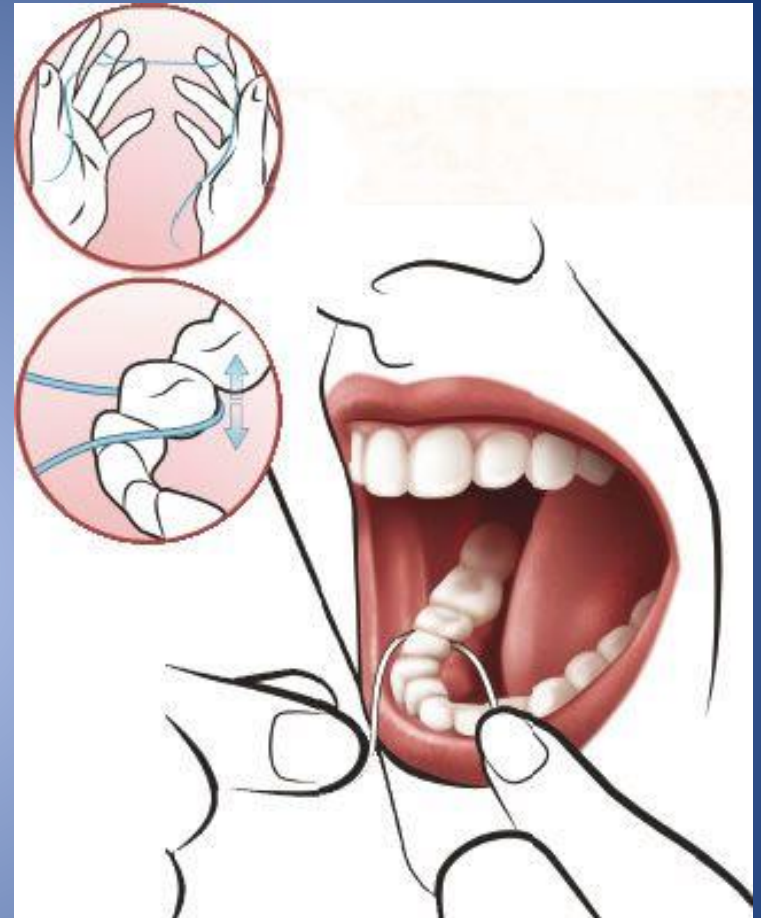


Os cabelos devem estar sempre lavados e penteados . E devem ser cortados regularmente.



Os cabelos grandes e sujos facilitam o aparecimento e a multiplicação de piolhos. Devemos pedir à mãe ou a outro adulto em casa que verifique os nossos cabelos de vez em quando.

Higiene pessoal: dentes



Devemos escovar os dentes duas a três vezes por dia, durante mais ou menos 2 minutos.

Em seguida devemos passar o fio dental entre os intervalos dos dentes.

Higiene pessoal: vestuário



O vestuário e o calçado devem ser adequado ao clima, confortáveis e limpos.



Higiene pessoal: horas de sono

O que é que acontece quando não dormimos as horas que deveríamos?



As crianças em idade escolar devem dormir entre 8 a 10 horas.

Higiene pessoal: horas de sono

Algumas dicas para melhorar a nossa qualidade do sono:

- Não ir para a cama com fome, podemos beber um copo de leite morno.
- Evitar comer chocolate antes de ir dormir.
- Usar a cama apenas para dormir e não para ver televisão ou jogar.
- Deitar e levantar sempre à mesma hora é uma forma de ajudar a criar um ritmo de sono regular.
- Não fazer atividade física perto da hora de dormir.



Intervalo



Vacinação



PORTUGAL



MINISTÉRIO DA SAÚDE

BOLETIM INDIVIDUAL DE SAÚDE

REGISTO DE VACINAÇÕES



NOME:

SEXO:

DATA DE NASCIMENTO ____/____/____ UTENTE N.º:

FILIAÇÃO:

NATURALIDADE:

FREGUESIA:

CONCELHO:

DISTRITO:

MORADA (preencher a lápis):

DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE

VACINAS (ADMINISTRADAS)

Doses	VHB (HepB)	DTP	VIP (IPV)	Hib	Doses
1.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	20 / /	1.^a
	Nome comercial				
	Lote				
	Rub.				
2.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	20 / /	2.^a
	Nome comercial				
	Lote				
	Rub.				
3.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	20 / /	3.^a
	Nome comercial				
	Lote				
	Rub.				
4.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	20 / /	4.^a
	Nome comercial				
	Lote				
	Rub.				
5.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /		5.^a
	Nome comercial				
	Lote				
	Rub.				

VHB (HepB) - Hepatite B, DTP - Difteria, Tétano, *pertussis* (Tosse convulsa).

VIP (IPV) - Poliomielite (vacina inativada),
Hib - Doença invasiva por *Haemophilus influenzae* b.

VACINAS ADMINISTRADAS

Doses	MenC	VASPR (MMR)	HPV	Td	Doses
1. ^a	Data 20 / / Nome comercial Lote Rub.	20 / /	20 / /	20 / /	1. ^a
2. ^a	Data 20 / / Nome comercial Lote Rub.	20 / /	20 / /	20 / /	2. ^a
3. ^a	Data 20 / / Nome comercial Lote Rub.	20 / /	20 / /	20 / /	3. ^a
4. ^a	Data 20 / / Nome comercial Lote Rub.			20 / /	4. ^a
5. ^a				Data 20 / / Nome comercial Lote Rub.	5. ^a

MenC – Doença meningocócica C,
VASPR (MMR) – Sarampo, Parotidite epidémica, Rubéola.

HPV – Infeções por Vírus do Papiloma Humano, Td – Tétano, Difteria (adulto).

VACINAS E TUBERCULINA ADMINISTRADAS

Doses	Pn (PCV)	Outra vacina:	Outra vacina:	BCG	Doses
1.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	Data 20 / /	1.^a
	Nome comercial			Nome comercial	
	Lote			Lote	
	Rub.			Rub.	
2.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	Data 20 / /	Prova Tuberculínica / Teste de MANTOUX
	Nome comercial			Lote	
	Lote			Rub.	
	Rub.			
			Resultado		
3.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	Data 20 / /	
	Nome comercial			Rub.	
	Lote			Data 20 / /	
	Rub.			Lote	
4.^a	Data 20 / /	20 / /	20 / /	Rub.	
	Nome comercial			
	Lote			Resultado	
	Rub.			Data 20 / /	
				Rub.	

Observações _____

Pn (PCV) – Doença pneumocócica (vacina conjugada).

BCG– Tuberculose.

Exemplo de um boletim com indicação de vacinas administradas:

PRIMOVACINAÇÃO			REFORÇOS			
BCG	Data 2001/5/14 Lab. Lote 9999 Rub. 1234				BCG	
DTP	Data 2001/07/17 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/08/18 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/09/19 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2002/12/09 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2006/09/20 Lab. Lote 21167-2 Rub. 1234	DTP
VAP (OPV)	Data 2001/07/17 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/08/18 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/09/19 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2006/09/20 Lab. Lote 21167-2 Rub. 1234		VAP (OPV)
HIB	Data 2001/07/17 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/08/18 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/09/19 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2002/12/09 Lab. Lote 1234 Rub. 5678		HIB
VHB (HBV)	Data 2001/5/14 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2001/07/17 Lab. Lote 1234 Rub. 5678	2002/01/11 Lab. Lote 1234 Rub. 5678			VHB (HBV)
VASPR (MMR)	Data 2001/07/17 Lab. Lote 1234 Rub. 5678			2006/09/20 Lab. Lote 1234 Rub. 5678		VASPR (MMR)

BCG – Tuberculose; DTP – Difteria, Tétano, Pertussis; VAP – Poliomielite; HIB – Haemophilus influenzae b; VHB – Hepatite B; VASPR – Sarampo, Parotidite, Rubéola.

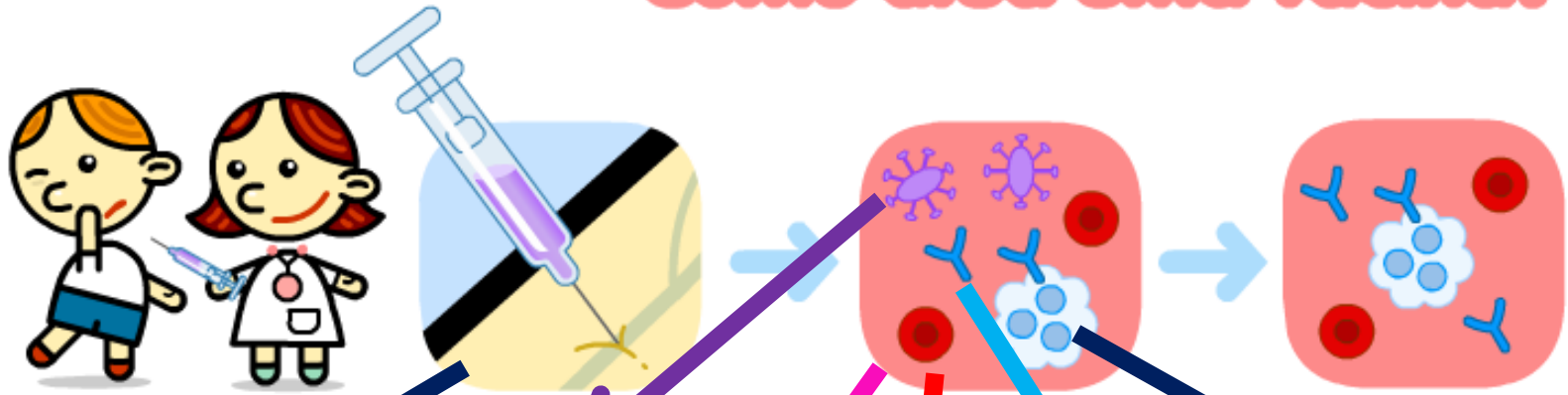
Então:

- O que é uma vacina?
- Para que serve?
- Porque é tão importante?



As vacinas são pequenas doses de micróbios – inofensivos, claro! – que são injectados no teu organismo para que os teus glóbulos brancos os identifiquem e produzam anticorpos contra eles. Assim, o organismo guarda na memória os micróbios e os anticorpos que os destroem, para quando eles atacarem novamente, o corpo se defender de uma forma mais rápida e eficaz.

Como atua uma vacina?



Agulha a entrar na pele.

micróbio

glóbulos brancos

Vasos sanguíneos

glóbulos vermelhos

Anticorpos

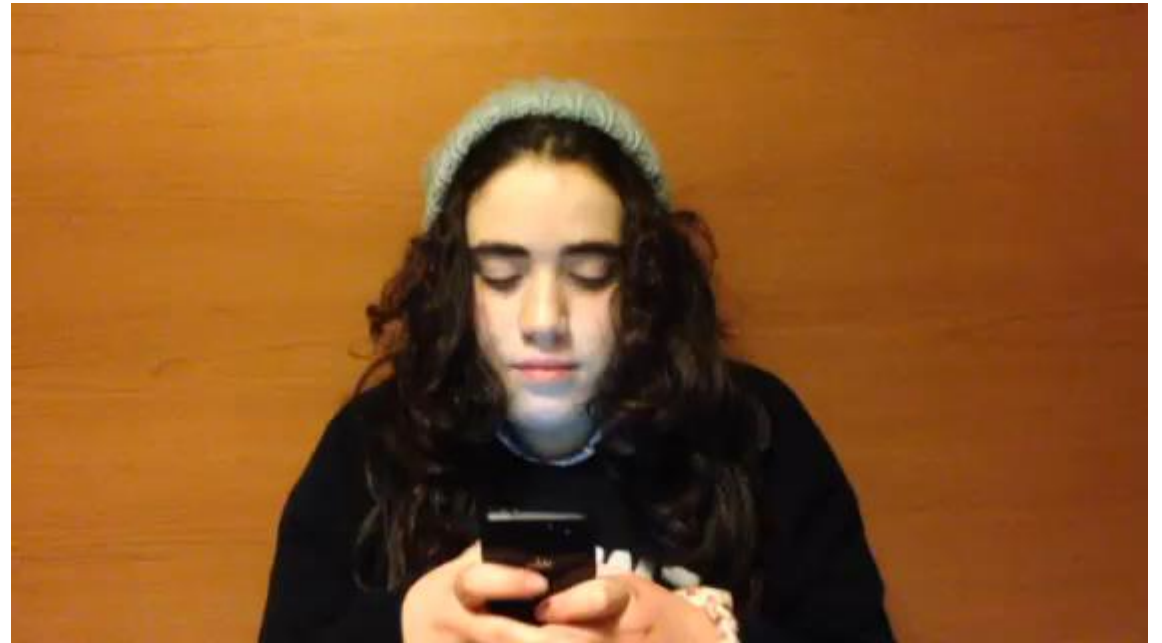
ANEXOS 2 TIPO BIV – POWERPOINT CONSTITUINTES DA CARTA

Estrutura da carta

15 DE JANEIRO 2015

Vídeo 1

Sabem me dizer como se
constrói uma carta real?



Vídeo 2

Sabem me dizer como se
constrói uma carta real?



Vídeo 3

Sabem me dizer como se
constrói uma carta real?



Vídeo 4

Sabem me dizer como se
constrói uma carta real?



Carta de Amor

▶ **Lisboa 13 de julho de 2011**

Local e Data

Querida Mariana!

Saudação

Espero que esta carta te encontre bem e feliz.

Os dias aqui, em Lisboa, custam muito a passar quando tu não estás comigo.

No outro dia fui ao cinema com uns colegas mas nem me lembro do filme.

Ontem o meu chefe disse que para a semana o serviço fica pronto e assim poderei voltar para casa.

Estou ansioso que chegue esse dia. Agora despeço-me com muitas saudades.

Um beijinho muito grande deste teu apaixonado

Despedida

Rui

Assinatura

Assunto

Carta da eletricidade

- Tem local e data
- Não tem saudação
- Tem assunto
- Não tem despedida
- Não tem assinatura.



2.ª VIA

Código de identificação 213452111 001

Casa Total JUL13 A pagar € 58,99

Atendimento a clientes 808 53 53 53
8h às 20h/dias úteis

www.edp.pt

C602100001799888

ERMELINDA JORGE NEVES
RUA CONSELHEIRO ANTÓNIO VAZ , N 120 7A
1800-101 LISBOA

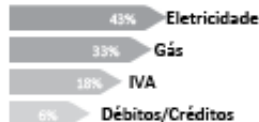
COMUNIDADE EDP

SABIA QUE OS SEUS VIZINHOS
TAMBÉM LHE DÃO DESCONTOS?

Para o dia-a-dia e muito mais.
Descubra-os na comunidade edp.



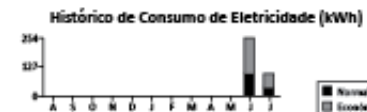
Registo-se já em
www.comunidade.edp.pt



e:nergi

Eletricidade

Período de faturação
11 de mai 2013 a 10 de jul 2013 (61 dias)

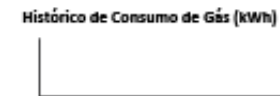


€ 14,30

Atendimento Técnico Eletricidade
800 50 45 06 (24 horas por dia)
CPE - PT 0002 000 069 108 943 GH

Gás

Período de faturação
11 de mai 2013 a 10 de jul 2013 (61 dias)



€ 26,04

Atendimento Técnico Gás
800 20 17 22 (24 horas por dia)
CUI - PT 1505 000 009 417 197 CY

IVA € 13,88

Outros débitos/créditos
IVA incluído € 4,77

EDP Comercial - Comercialização de Energia, S.A. (EDP) SOCIAL: P. Marquês de Pombal, 13 1200-192 Lisboa
Reg. na CRC de Lisboa nº 9447 - NIPC 502304914 CAPITAL SOCIAL: € 20 814 685

Carta para procurar emprego

Para: Supermercado
De: Manuel Ferreira

Prezados Senhores,

Mediante anuncio publicado no jornal de notícias, no dia 5 de dezembro tomei conhecimento de que essa empresa está à procura de empregados de caixa.

Acho-me em condições de ocupar a referida vaga, em virtude da longa experiência que tenho.

Antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Manuel Ferreira

- Tem Local
- Não tem data
- Tem saudação
- Tem assunto
- Tem despedida
- Tem assinatura.

Carta Real

Lisboa, 1755

Dona Isabel, por Graças de Deus, Rainha de Espanha

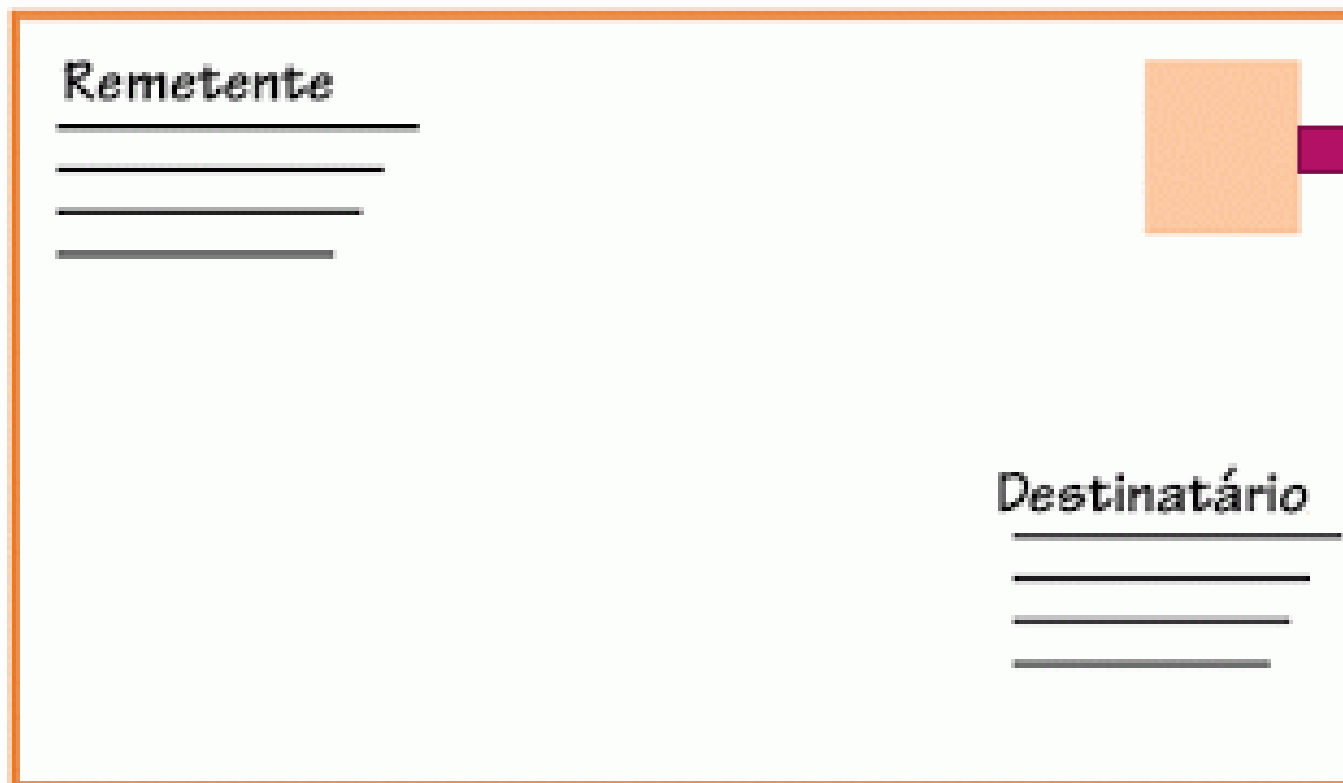
Minha querida mãe,
Estamos todos vivos e de boa saúde, mil graças a Deus.
Sentimos o mais horrível tremor de terá, fugimos para o campo com grande dificuldade, pois não nos aguentávamos de pé.[...]

Senhora, de Vossa Majestade humilde filha.
Mariana Vitória

- Tem local
- Tem data
- Tem saudação
- Tem assunto
- Tem despedida
- Tem assinatura.

Estrutura do Envelope

Turma do 2ºano
Rua da Torrinha
n.º 288
4040- 610 Porto



Selo

Rainha
D. Maria II
Palácio das
necessidades
Largo das
necessidades
Lisboa

ANEXOS 2 TIPO BV – INQUÉRITOS AOS PAIS

Inquérito aos familiares/encarregados de educação dos alunos da turma 2ªA

As professoras estagiárias Rute Zamith e Silvana Amaral, que estão atualmente a colaborar com a professora da turma do 2ªA, no âmbito da formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, vêm por este meio aferir a disponibilidade dos familiares/encarregados de educação para o estabelecimento de uma comunicação entre escola-casa e casa-escola.

Nesse sentido, pretenderíamos dar a conhecer o trabalho pedagógico que temos vindo a desenvolver com os vossos educandos e gostaríamos de partilhar, durante o três meses de estágio, um documento com pequenas notas informativas das atividades realizadas, fazendo-se acompanhar de fotografias do/a seu educando/a no decurso das mesmas.

Para que tal seja possível gostaríamos de aceder a algumas informações a partir do preenchimento deste breve inquérito.

1 – Tem acesso ao computador?

Sim Não

2 – Com que frequência utiliza o computador?

Diariamente 3 a 4 vezes por semana

1 a 2 vezes por semana Raramente

3 – Autoriza a divulgação de fotografias do seu educando junto dos familiares das restantes crianças da turma?

Sim Não Apenas com o rosto protegido

4 – Está interessado em receber o referido documento?

Sim Não

5 – Facilitaria a comunicação caso o documento fosse enviado via correio eletrónico. No entanto, em casos pontuais existe a possibilidade de este ser divulgado em formato papel.

Indique a sua opção:

- Correio eletrónico

Indique o seu - _____

- Papel

6 – Está interessado/a em comentar o trabalho que está a ser desenvolvido pelas professoras estagiárias a partir do que lhe for fornecido?

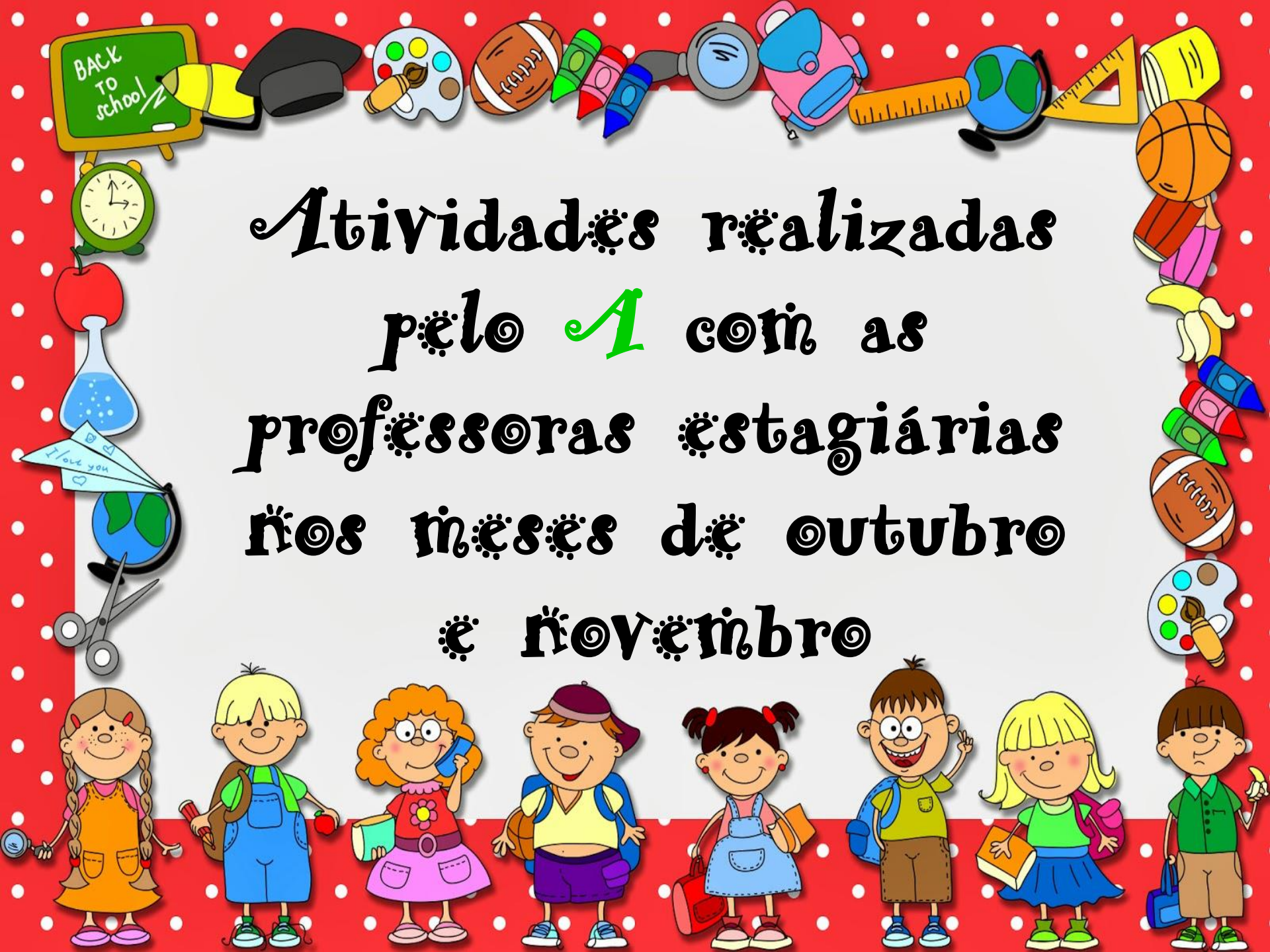
Sim

Não

Familiar ou encarregado de
educação:

Gratas pela colaboração, as
professoras estagiárias

ANEXOS 2 TIPO BVI – POWERPOINT ALUNOS (OUT. - NOV.)

A decorative border surrounds the text, featuring various school and hobby items: a green chalkboard with 'BACK TO school', a yellow highlighter, a black graduation cap, a paint palette, a brown football, a magnifying glass, a pink backpack, a ruler, a globe, a yellow book, a basketball, a banana, a pencil, a red crayon, a green crayon, a blue crayon, a brown football, a paint palette, a pair of scissors, a globe, a blue flask with a heart, a red apple, a green alarm clock, and a yellow book.

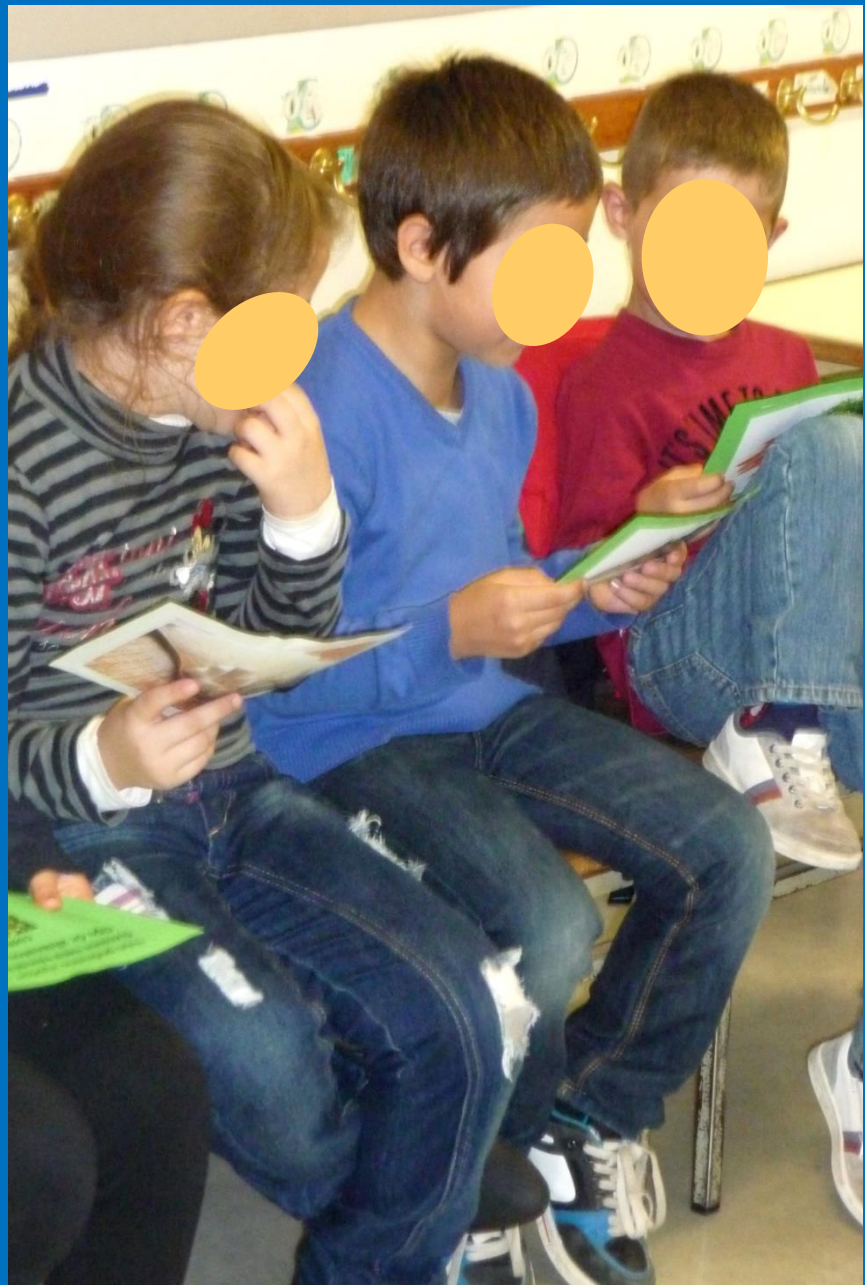
Atividades realizadas
pelo **A** com as
professoras estagiárias
nos meses de outubro
e novembro





Mês de Outubro







O A. deu o seu contributo para o estudo do singular e do plural.





viagem

felizes

feliz

felizes

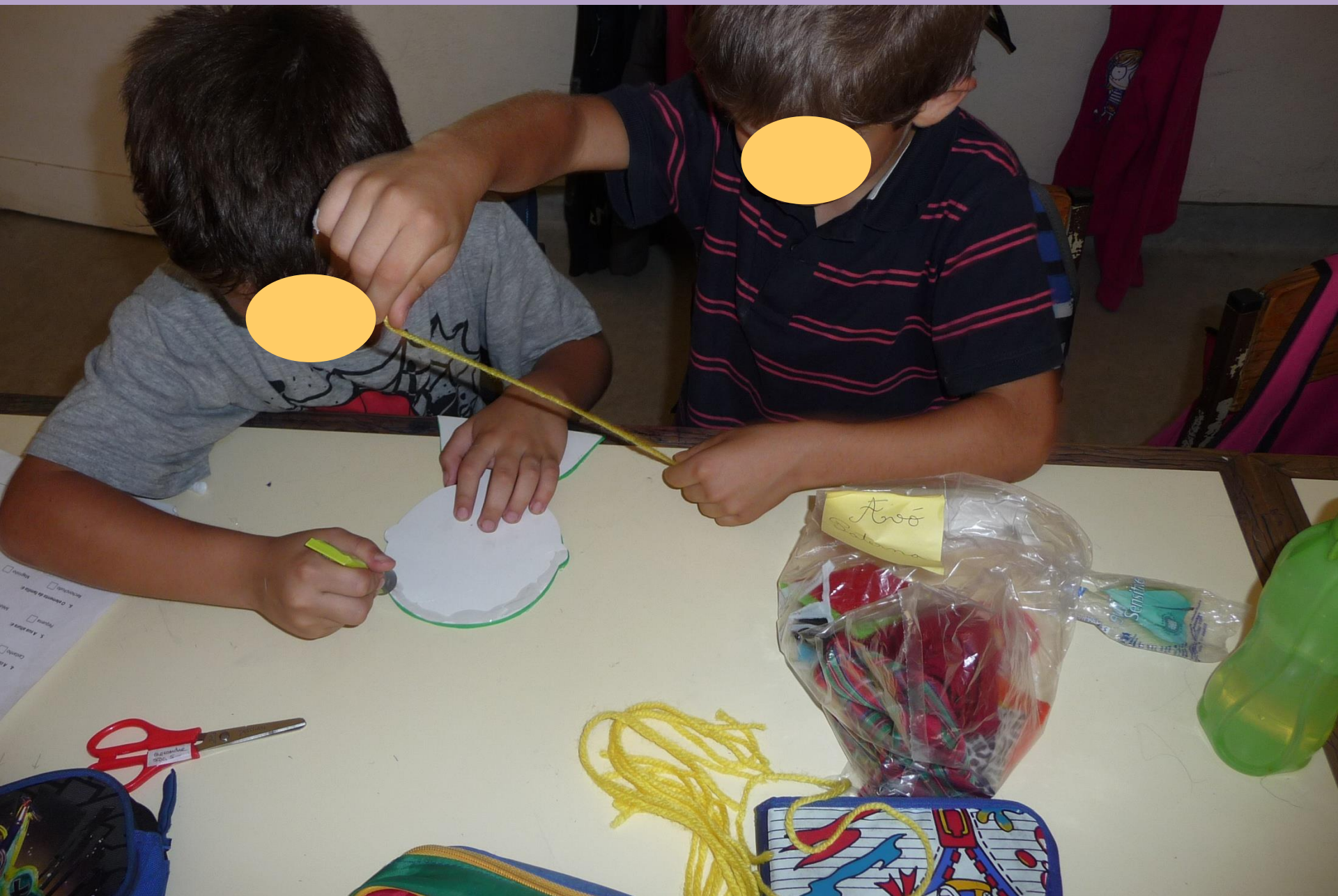
felizes

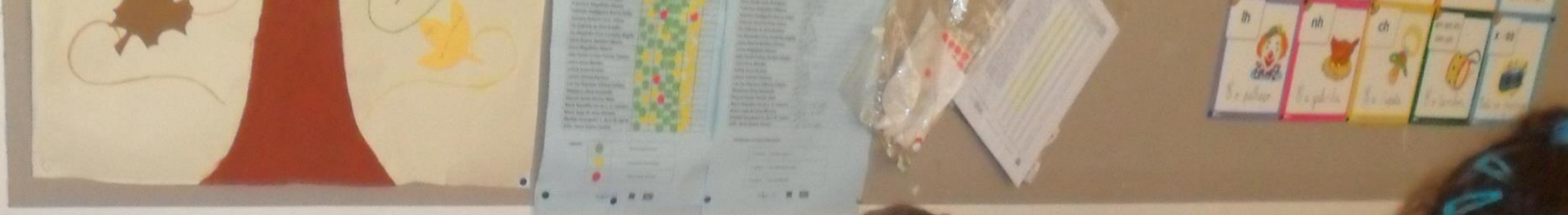


No dia 23 de outubro as crianças estiveram a aprender os numerais ordinais. Através da atividade “O Prédio da Confusão” as crianças a partir de uma chave, como vemos na imagem ao centro, tiveram de procurar o respetivo andar que dava acesso a uma parte de uma história que chamava a próxima criança a participar.

Para aprender a construir uma árvore genealógica, as crianças a pares, atribuíram características físicas e psicológicas a um membro da família e depois criaram a árvore genealógica do 2ºA. O A. e o Af. deram vida à avó paterna do 2ºA no dia 24 de outubro.









Pela primeira vez fizemos trabalhos em grupo, no dia 29 de outubro, e exploramos os sentidos (audição, visão, paladar, tato e olfato). O grupo do A. intitulou-se de “Cãezinhos” e o porta-voz foi a M.J.







Para as crianças aprenderem os antónimos e os sinónimos, no dia 30 de outubro jogaram ao jogo da memória, aliando assim o lúdico ao didático.





Mês de novembro



Na aula do dia 5 de novembro começou-se por relembrar as regras de comportamento na sala de aula. Para isso as crianças associaram cartões com regras a dois cartazes, o do “Devemos” e o do “Não devemos”, como vemos na fotografia.



Todas as crianças foram medidas no dia 5 de novembro e representaram a sua altura num gráfico de barras.



Depois de medirem as alturas as crianças ouviram a história de Luísa Ducla Soares “O homem alto, a mulher baixinha”. Na fotografia vemos o A. e a Lt a ler um dos momentos da ação para depois o conseguirem ordenar no quadro.



Dia 7 de novembro:

O A. está a colorir alguns desenhos para construir um folheto sobre higiene oral.

Pela segunda vez fizemos trabalhos em grupo e exploramos a temática da alimentação saudável. O grupo do A. intitulou-se de “5 Estrelas” e ele foi eleito para porta-voz. Com este cargo teve que cumprir algumas regras, das quais se destacaram: falar e representar o grupo; assegurar que todos tenham o direito de dar a sua opinião; fazer com que o grupo respeite as regras estabelecidas pelas professoras estagiárias; e ajudar os colegas a realizar as tarefas propostas.

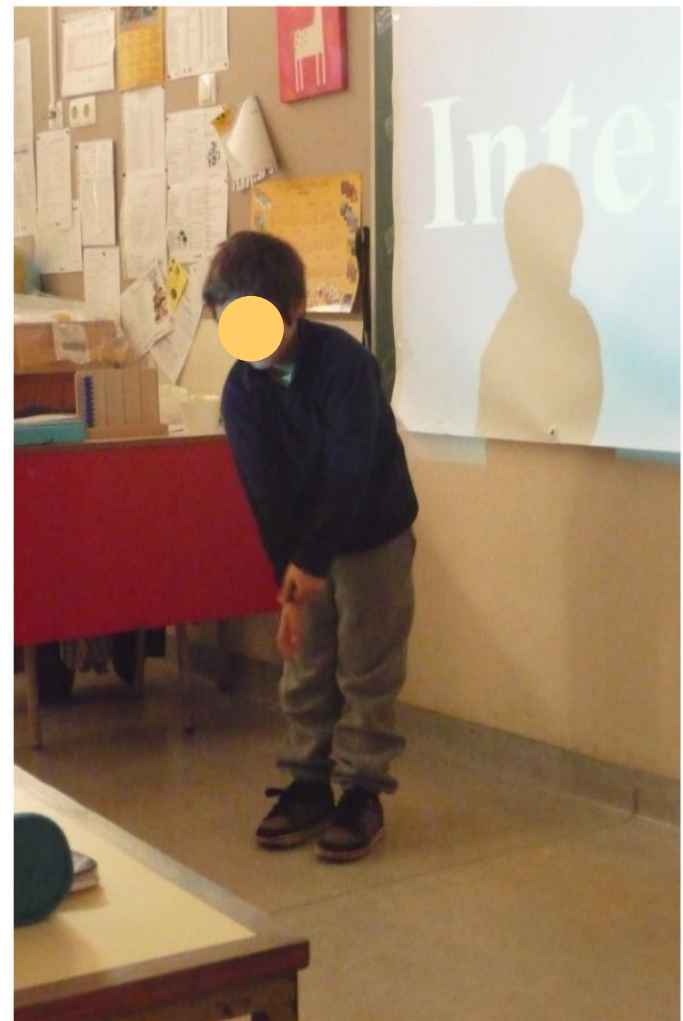
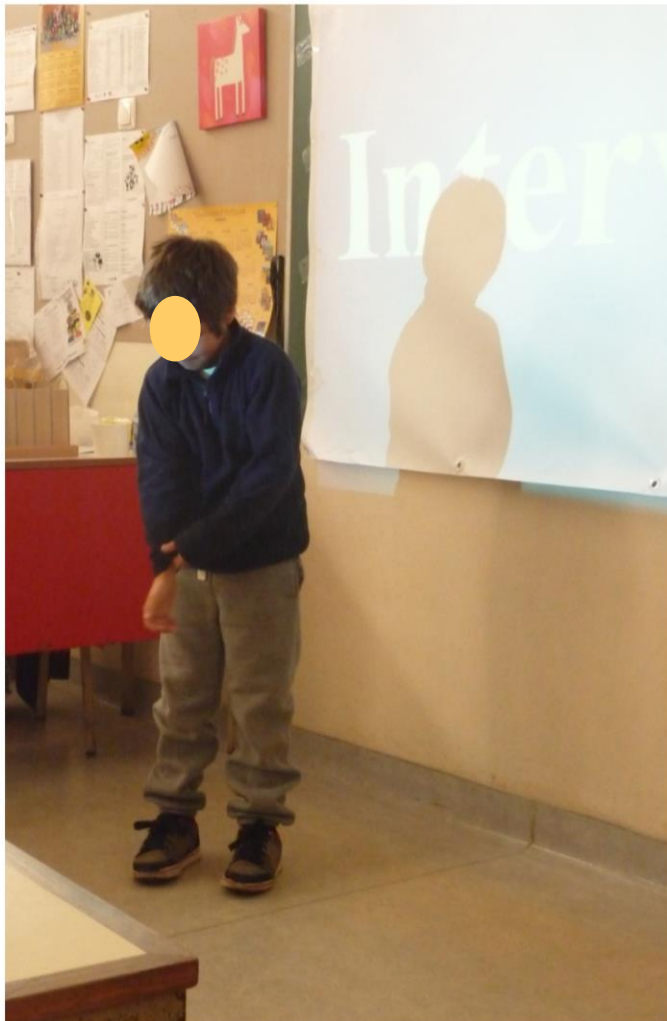




**Dia 19 de novembro
estivemos a
relembrar os
sinais de
acentuação.**



No dia 26 de novembro, o A. através da mímica e da expressão corporal, representou para os colegas.



Durante a tarde do dia 26, o A. participou numa atividade sobre a área vocabular e ainda fez o registo no quadro.



No dia 27 de novembro, o A. ajudou os colegas na separação do lixo pelos diversos ecopontos que existem.



No dia 28 de novembro, o A. depois de uma exploração sobre as informações que compõem uma capa de uma obra literária, criou a capa do seu próprio livro.



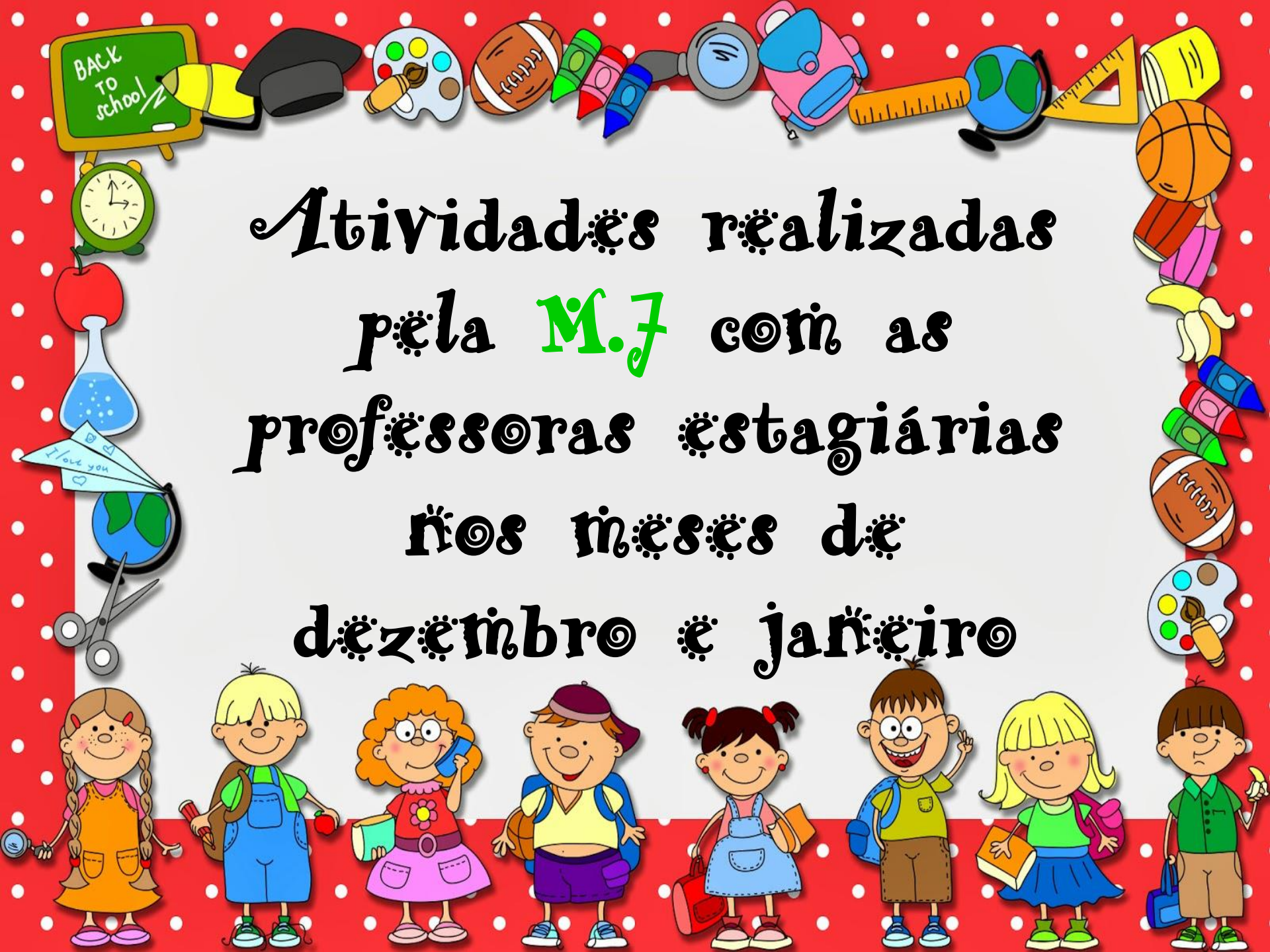
Nesse dia, durante a tarde o A. esteve envolvido na decoração da árvore de natal construída com materiais recicláveis, que ficará exposta na escola.



E como estava concentrado...



ANEXOS 2 TIPO BVII – POWERPOINT ALUNOS (DEZ. - JAN.)

A decorative border surrounds the text, featuring various school and hobby items: a green chalkboard with 'BACK TO school', a yellow highlighter, a black graduation cap, a paint palette, a brown football, a magnifying glass, a pink backpack, a ruler, a globe, a yellow book, a basketball, a banana, a pencil, a red crayon, a green crayon, a blue crayon, a brown football, a paint palette, a pair of scissors, a globe, a blue flask with a heart, a red apple, a green alarm clock, and a yellow book.

Atividades realizadas
pela M.7 com as
professoras estagiárias
nos meses de
dezembro e janeiro





Mês de dezembro

**A M.J
escreveu e
decorou o
convite para
a festa que
iria decorrer
no dia 12 de
dezembro.**



A M.J estava concentrada a aprender os gestos para acompanhar a letra da canção “É sempre assim!”

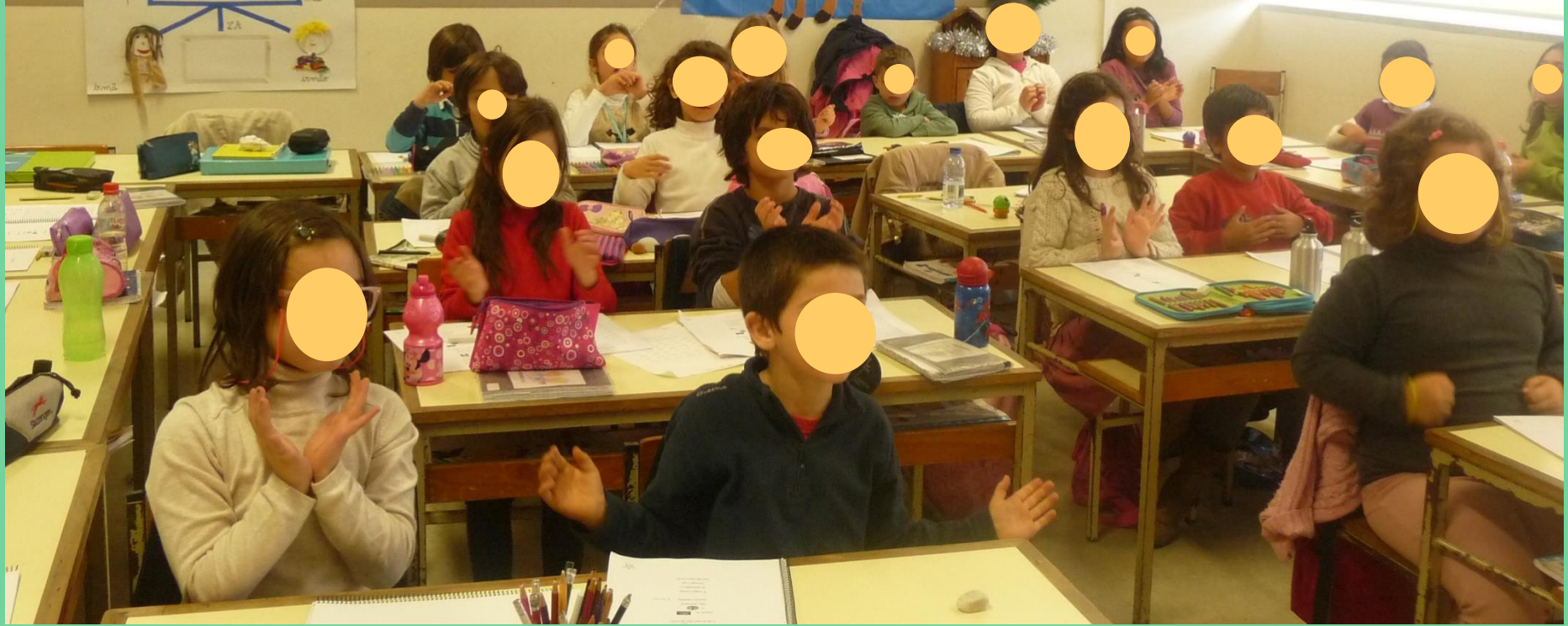


1	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100



DEVEMOS...

Mapa de Comportamento dos Alunos do 2ºA
Dezembro de 2014



Os momentos durante a realização da ordenação da história “A Girafa que Comia Estrelas”



O sorriso da M.J para a câmara...



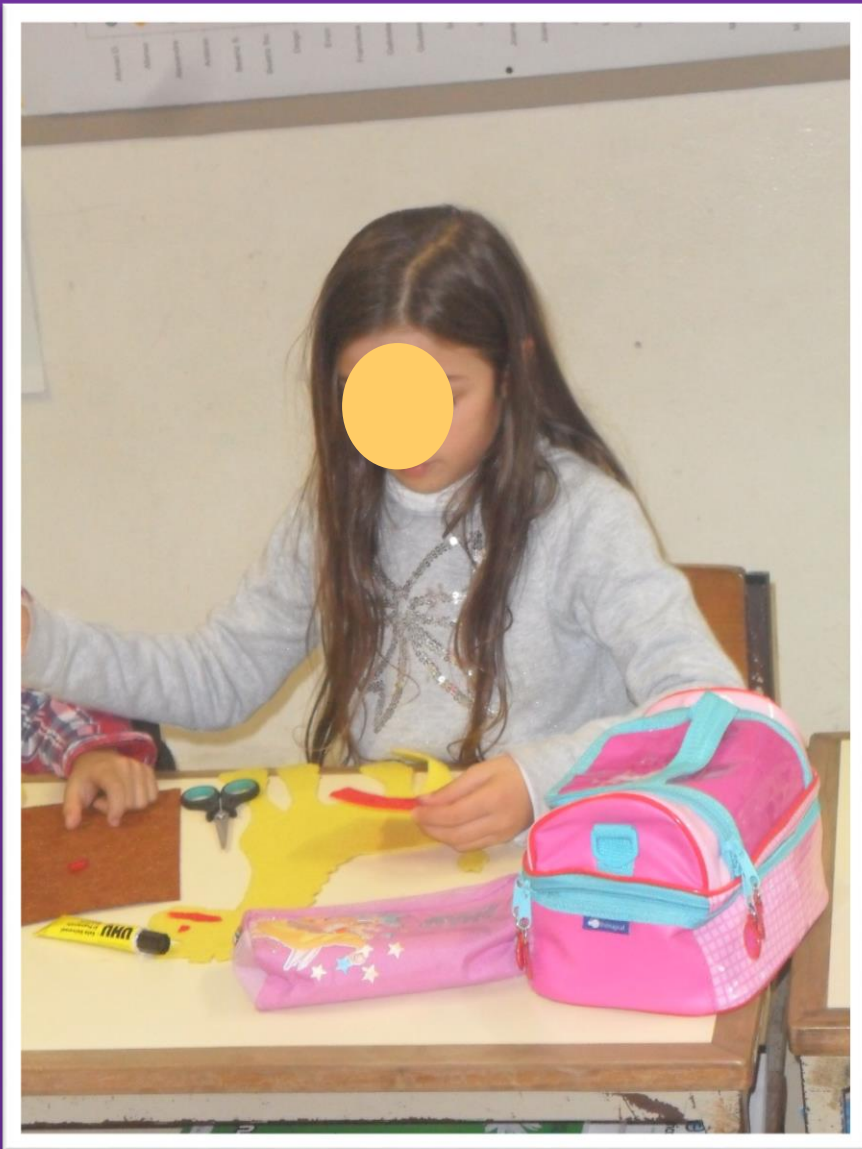
A preparação dos bombons para os pais







A decoração das girafas para a festa



**A concentração da M.J
durante a decoração do
boneco em gesso.**





Atividade realizada no dia 11 de dezembro sobre os sinais de acentuação



Decoração da sala para o dia da festa.



Finalmente chegou o dia 12... a festa para os pais.

















Depois da festa ter terminado, a concentração da M.J é evidente.

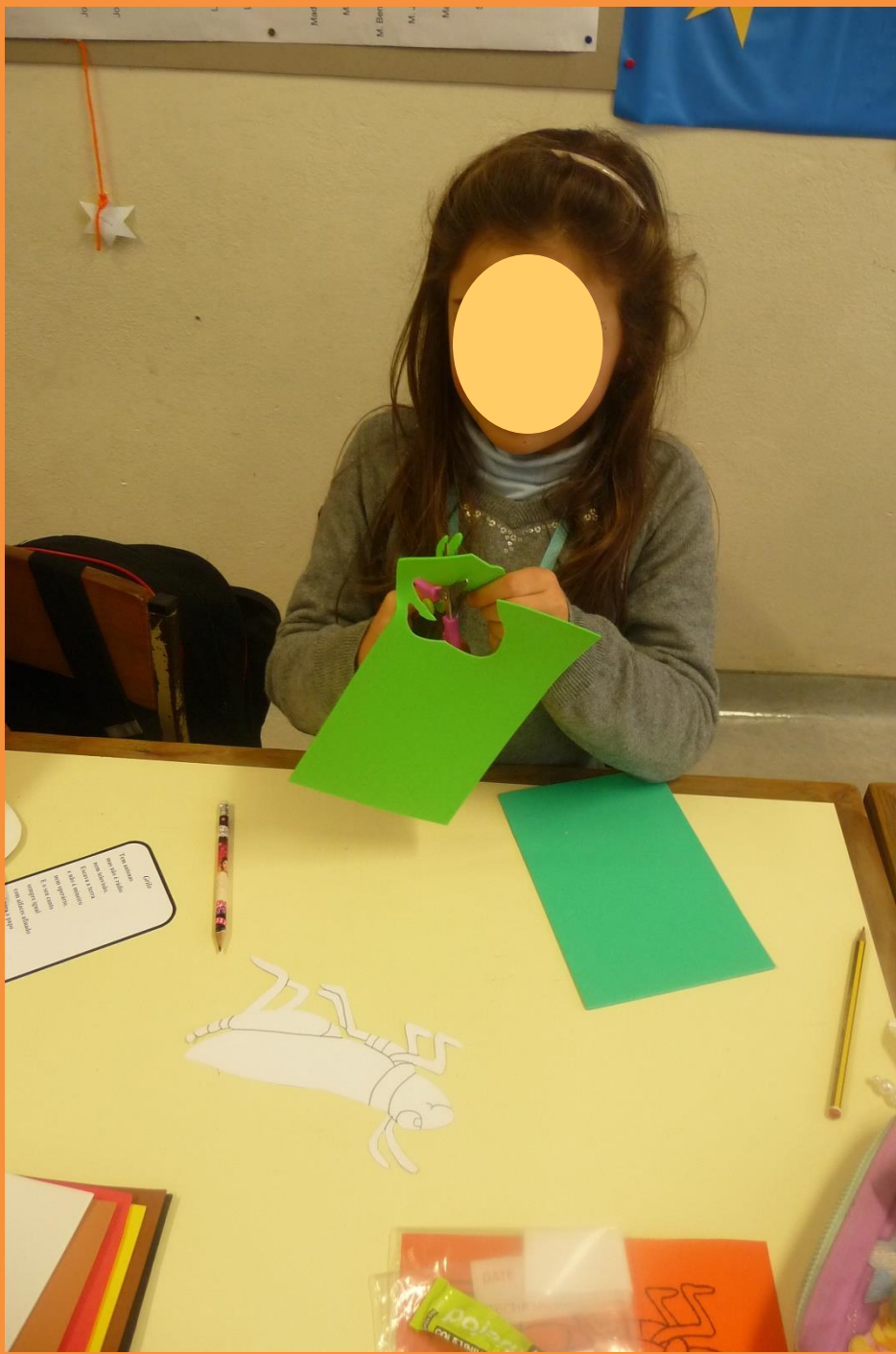




Mês de Janeiro



**A semana para
relembrar...**



**A M.J a preparar
a sua parte da
apresentação para
a visita do escritor
António Mota**

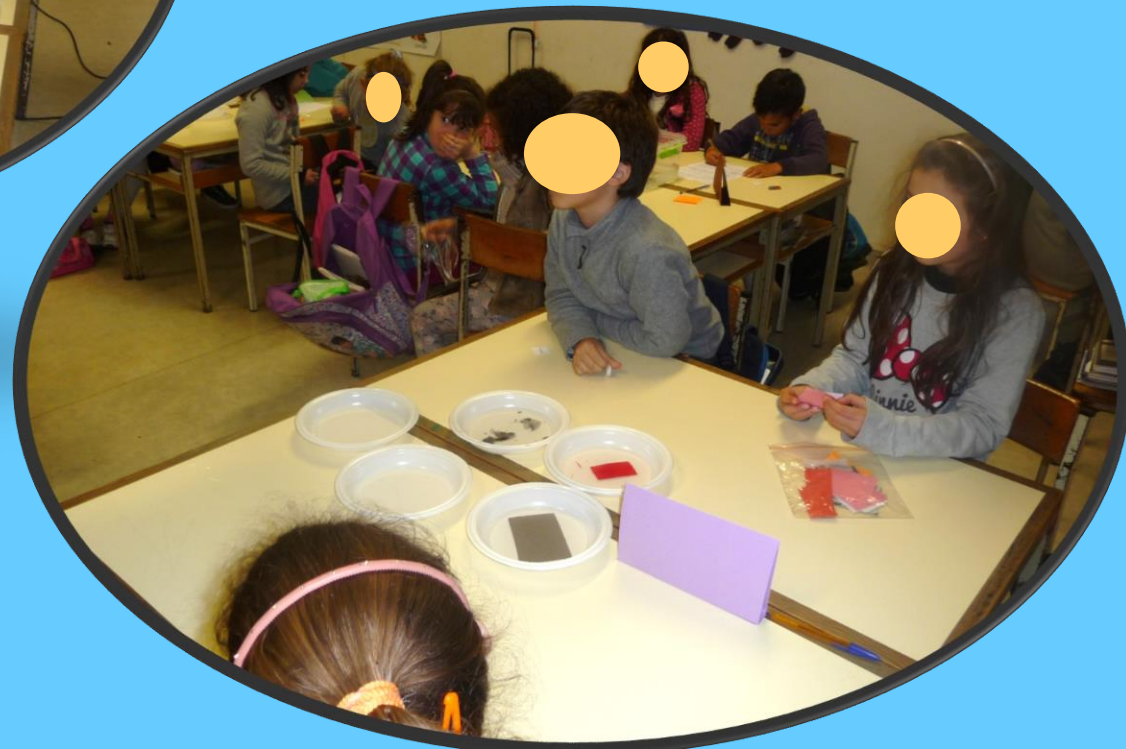
A visita do escritor António Mota







A manhã do dia 14 foi dedicada a atividades experimentais sobre as propriedades de alguns materiais.





Durante a tarde fizemos a decoração da capa e da contracapa do livro “Uma Escola para Todos”.

A M.J está a organizar os azulejos para depois serem colados.

Livro construído, pelos alunos com a ajuda das professoras estagiárias, para a comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas.



As turmas que participaram na construção do livro



2014 / 2015

Atividades de organização da história e dos sinais de pontuação partindo da história "Uma Escola para Todos".





**Preparação dos
materiais
apresentação do
livro “Uma Escola
para Todos”.**

Ensaio da apresentação do livro “Uma Escola para Todos”.



Apresentação do livro “Uma Escola para Todos” às turmas do 2.º ano para a comemoração do Dia do Patrono.



Aula de dança oferecida pela escola de dança “Sabor Latino” para marcar a despedida das professoras estagiárias





**ANEXOS 2 TIPO BVIII – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (COM
COMENTÁRIOS)**

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha

Orientador(a) Cooperante: Professora Laurinda Rita **Turma/Ano:** 2º A

Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral

Estagiária(o) observada(o): Silvana Amaral

Data de observação: 12/11/2014

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Esta atividade surgiu da necessidade de promover dinâmicas diferentes na sala de aula, nomeadamente na promoção do trabalho em grupo. Esta estratégia foi pensada no sentido de mostrar aos alunos as vantagens do trabalho colaborativo, salientando porém que não será um momento de brincadeira dentro da sala mas ^{sim} assim, uma oportunidade de estes promoverem o autoconhecimento e de se envolverem em tarefas cooperativas “que provoquem ^m conflitos sociocognitivos e favoreça ^m a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e agir” (Perrenoud, 2008, p. 63).

Relativamente à organização dos grupos foi planificada numa ótica inclusiva e, desta forma, organizada tendo por base a heterogeneidade dos alunos, ou seja, os grupos foram organizados tendo em consideração as suas diversidades, designadamente as suas características comportamentais, as competências cognitivas e os estilos de aprendizagem, de forma a combater grandes desfasamentos entre grupos (Leitão, 2006). O objetivo não é homogeneizar grupos para que sejam todos iguais mas sim diminuir as assimetrias existentes para melhorar as aprendizagens de todos.

Contudo, como a turma tem muitos elementos, 26 alunos, e alguns deles são bastantes perturbadores prejudicando o funcionamento das aulas, foi trabalhado anteriormente um conjunto de regras de comportamentos a cumprir dentro da sala de aula. Para esta atividade, em particular, foram criadas estratégias adicionais para minimizar essas perturbações, nomeadamente: a “assinatura de um acordo” entre os alunos com a professora estagiária onde se comprometem a respeitar os colegas, os materiais e as professoras da sala; a organização interna do grupo, isto é, as opiniões de cada um ^{serão} será discutida em grupo sendo que depois terão que chegar a um consenso com todos os elementos para que no final seja comunicada à turma pelo porta-voz; e a nomeação do grupo atribuindo-lhe uma identidade que passará a ser única e específica para um conjunto de pessoas (Díaz-Aguado, 2000). Tudo isto no sentido de “viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, segurizante e satisfatório para ambas as partes” (Carita & Fernandes, 2002, p. 19). E, ^{em} em simultâneo, está-se a proporcionar maior autonomia aos alunos e a atribuir-se responsabilidades a cada um.

Segundo Estrela (1992) as atividades e os recursos utilizados na sala de aula condicionam as dinâmicas relacionais criadas na turma (Estrela, 1992). Neste sentido, a professora estagiária planificou as

atividades e organizou os respectivos materiais, no sentido de proporcionar um ambiente rico em interações e na partilha de papéis entre os alunos e entre os alunos e a professora estagiária. ✓

Poderia relacionar as estratégias adotadas como temática a explorar.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-lo?

Considero que o ^{ou dificuldade?} grande obstáculo ^{a gestão do} será mesmo o comportamento dos alunos, assim tentarei de início clarificar bem as regras e, em seguida, envolvê-los nas atividades para que estes sintam que tem um papel ativo na progressão das atividades, ^{tentando} tentado motivá-los com estímulos positivos sempre que seja necessário.

Outro possível obstáculo poderá ser o tema abordado, uma vez que a maioria dos alunos e adultos gostam dos alimentos menos saudáveis que irão ser explorados. Neste sentido, a orientação será dada não para eliminação total do consumo desses alimentos mas sim a diminuição quantitativa do consumo desses alimentos. ^{aumento do consumo de outros alimentos (mais saudáveis)}

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A capacidade da professora estagiária em conduzir a progressão das atividades da turma, a forma como irá fazer, o tipo de interações que irá promover na sala, a qualidade e a pertinência de materiais que selecionou para a atividade e a forma como se relaciona com os alunos. Para finalizar poderá também ser relevante a observação do modo como a professora estagiária ultrapassará os imprevistos que poderão surgir. ✓

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas estão corretamente apresentadas.

Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Sintra. ^{falta a editora}

Perrenoud, P. (2008). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1 da Torrinha	
Orientador(a) Cooperante: Professora Laurinda Rita	Turma/Ano: 2º A
Díade: Rute Zamith e Silvana Amaral	
Estagiária(o) observada(o): Silvana Amaral	
Data de observação: 15/01/2015	

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Em primeiro lugar gostaria de referir que inicialmente a atividade que vai ser alvo de observação, a aprendizagem da estrutura da carta, iria partir da exploração de uma obra literária em particular nomeadamente *O sapo no inverno* de Max Velthuijs. No entanto durante a semana anterior enquanto trabalhávamos na história do Projeto do Freitinhas, que as estagiárias planificaram entre si para implementar na escola da torrinha nas primeiras três semanas de janeiro, surgiu na própria história uma carta por sugestão dos alunos. Assim, considerei que fazia todo o sentido continuar a exploração da história e, conseqüentemente partir dela para trabalhar os constituintes da carta. (D)

A utilização de histórias para trabalhar em sala vai ao encontro das intensas necessidades dos alunos, uma vez que estes se mostram sempre muito recetivos às mesmas. Na minha opinião na literatura encontra-se o que de melhor se faz com a língua e, embora não diretamente, a competência literária influencia a competência comunicativa que constitui o principal objetivo no ensino do português. Por estes motivos, enquanto futura docente devo ser capaz de fomentar o gosto pela leitura. Mas antes disso, gostaria de referir que é importante que os professores detenham um conhecimento profundo e atualizado de obras literárias infantis e juvenis e, acima de tudo, que tenham gosto ou o “bichinho” pelos livros. Assim, desde os primeiros anos de escolaridade até ao 2º ciclo do ensino básico devem ser contadas histórias em voz alta, pois em muitos casos é o único contacto que as crianças têm com uma história e com a leitura realizada por um adulto. contar histórias é diferente de ler livros

Nesta linha de pensamento é de crucial importância a promoção de hábitos de leitura na escola e, segundo Gomes (1996, pp.34-35) “a mestria leitora é um factor determinante no percurso escolar e pessoal de cada criança. (...) A criança necessita de um convívio constante com o livro, que a leve a entusiasmar-se com o brilho das lombadas, com os títulos dourados, com o mundo” que cada livro comporta. A literatura infantil é de facto importantíssima na vida de uma criança, pois esta é capaz de vibrar com a alegria e o sofrimento das personagens que, desta forma, permite que a criança se descentre de si mesma e comece a sentir curiosidade em relação ao que o rodeia (Gomes,1996).

Assim, considero que as salas de aula devem possuir um espaço dedicado à leitura que seja atrativo e cujos livros sejam renovados com frequência e onde seja possível as crianças apropriarem-se dos livros através do “olhar, folhear, (...) para entreterem-se, para brincar, para os ler inteiros [ou não], para olhar as ilustrações, para consultar palavras”, entre outros (Colomer & Camps, 2002, p. 96). Neste ponto gostaria, ainda, de

referir que não é difícil promover os hábitos de leitura nos alunos, basta ter em conta os seus interesses e necessidades e não tornar o livro num “dever escolar” mas sim uma janela aberta para mundo de possibilidades.

Relativamente ao processo de escrita, escrever é uma atividade sempre orientada para um fim, ou seja, tem sempre um objetivo. Neste caso o objetivo será compreender e aprender como se estrutura uma carta bem como todo o processo até à chegada da carta às mãos do destinatário. Contudo, para iniciar este processo o professor tem que ter consciência e conhecimento sobre a fase de desenvolvimento em que se encontram os seus alunos, no meu caso os alunos encontram-se na segunda fase, ou seja, na fase de consolidação. Esta etapa caracteriza-se pela automatização das aprendizagens efetuadas acerca da motricidade e da ortografia. O aluno já não precisa de indicações específicas acerca da forma como deve escrever, esses conhecimentos já foram adquiridos, este momento distingue-se pelo aperfeiçoamento da escrita (Croll, 1995).

Contudo, dentro do processo de escrita temos três etapas essenciais: a planificação, a textualização e a revisão. Segundo Amor (2006) durante a etapa da planificação gera-se o tema e afere-se as representações que os alunos têm sobre o tema. O aluno recorre à sua enciclopédia, ao seu conhecimento do mundo, aos protótipos de texto que tenha gravados na memória. No nosso caso, será a fase em que se mostrará as entrevistas e os diferentes tipos de cartas e só depois será possível pedir, por exemplo que os alunos identifiquem as diferenças entre a carta e o convite trabalhando anteriormente, indo assim buscar os conhecimentos armazenados na memória (idem). É, ainda nesta etapa, que os alunos irão familiarizar-se com a estruturação específica da carta (local, data, saudação, assunto despedida, assinatura). A etapa da textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita, do material selecionado e organizado na etapa anterior (idem). Assim, na prática da sala será o momento em que os alunos selecionarão as partes corretas da estrutura da carta, do conjunto de cartas disponíveis e darão início ao registo escrito da mesma. A última etapa corresponde à revisão que consiste na releitura do texto e no aperfeiçoamento e correções do mesmo, contudo gostaria de referir que para esta atividade a textualização e a revisão ocorrerão em simultâneo, uma vez que a construção da carta vai ser realizada com grande grupo e por etapas (idem). Serão distribuídos pelos alunos cinco exemplos de cartas, para além disso os cinco exemplos estarão divididos de acordo com a sua estrutura e cabe aos alunos identificarem por exemplo das quatro saudações que têm disponíveis qual será a mais indicada para a carta que irão fazer.

Caraterizando a carta como um tipo de texto considere pertinente criar um ambiente com significado para os alunos no sentido de facilitar esta tarefa complexa da abordagem do texto na vertente compreensão e produção (Sousa & Cardoso, 2011). Assim, houve o cuidado em organizar a atividade tornando-a mais lúdica para ser mais fácil de perceber e menos monótona. Por outro lado a opção em grande grupo tem como intuito os alunos colaborarem, partilharem as dúvidas. À medida que progredem na atividade, os estudantes acabarão por se socializar com o texto (carta) atribuindo-lhe sentido e pertinência (Sim- Sim, 2001).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-lo?

Julgo que a parte inicial da atividade não apresentará grandes dificuldades, ^{uma vez que a} a leitura de uma história é sempre um momento muito apreciado pelos alunos. Em relação à estrutura da carta, tal como já referi anteriormente, sendo esta um tipo de texto específico requer da parte dos alunos uma grande atenção para a sua compreensão. O que se torna mais complicado durante as tardes, assim a minha grande preocupação será a ^{captção} da motivação constante dos alunos para atividade.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A capacidade da professora estagiária em conduzir a progressão das atividades da turma, a forma como o irá fazer, o tipo de interações que irá promover na sala, a qualidade e a pertinência de materiais que selecionou para a atividade e a forma como se relaciona com os alunos. Para finalizar poderá também ser relevante a observação do modo como a professora estagiária ultrapassará os imprevistos que poderão surgir.

Deveria desenvolver e fundamentar / justificar os aspetos que considera importantes para o momento de observação e reflexão pós-ação.

Referências bibliográficas:

- Colomer, T., & Camps, A. (2002). O Planeamento da Leitura na Escola. Em T. Colomer, & A. Camps, *Ensinar a ler, ensinar a compreender* (pp. 89- 99). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Sim- Sim, I. (2001). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2011). *Desenvolver Competências em Língua - Percursos didáticos*. Lisboa: Colibri.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Murralha.
- Amor, E (1993). *Didática do Português – Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

italico

ANEXOS 2 TIPO BIX – NARRATIVA INDIVIDUAL (COM COMENTÁRIOS)

Narrativa Individual

A narrativa é uma espécie de discurso que tem como objetivo relatar um evento ou uma sucessão de eventos e é, frequentemente, observada em histórias, notícias podendo, assim, numa análise geral ser realizada por qualquer pessoa. No entanto, se focarmos a nossa objetiva na formação docente podemos assegurar que esta estratégia é fundamental para que o professor reflita e consiga detetar possíveis erros ou incoerências nas suas práticas, que necessitam de ser alteradas no sentido de melhorar a sua práxis futura.

Sendo, o professor, uma personagem da sua própria história, através das narrativas desenvolve um processo de introspecção, isto é, de autoconhecimento, de retrospeção e de prospeção sobre a sua profissionalidade e, consequentemente, sobre a sua vida enquanto pessoa. Tudo isto ocorre inserido num contexto temporal e espacial (Santos, 2008).

A mestranda está a desenvolver o seu estágio pedagógico na escola EB1 da Torrinha, na sala do 2ºA. Esta turma comporta 26 alunos, estando classificada como a turma mais numerosa da escola. As primeiras semanas de estágio ficaram reservadas para a observação das aulas e das práticas do professor cooperante, uma vez que a observação em sala de aula permite aceder “às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas, ao currículo implementado e às interações entre professores e alunos” (Reis, 2011). Durante a primeira semana foi possível observar várias situações, nomeadamente a dificuldade em manter a calma dos alunos durante as tardes, uma vez que estes, durante esta parte do dia, estão por natureza mais agitados e menos predispostos a trabalhar. Outra dificuldade observada foi o ruído que o grupo fazia tendo a professora que pedir, constantemente, para estes estarem calados e concentrados na tarefa que estavam a desenvolver. A díade observou ainda que dentro da turma existe grandes assimetrias, existindo um grupo bastante rápido e empenhado, que não apresenta grandes dificuldades cognitivas; outro grupo que, apesar de não apresentar grandes dificuldades cognitivas, são muito vagarosos no cumprimento das tarefas que lhes são propostas, ocorrendo sistematicamente a necessidade de permanecerem na sala durante o intervalo da manhã ou durante a hora do almoço para as concluírem; e finalmente um grupo que apresenta dificuldades cognitivas quer ao nível do raciocínio matemático quer ao nível da compreensão escrita, estando portanto inseridos no apoio escolar que a escola disponibiliza. Este apoio ocorre durante o tempo letivo e os alunos em questão têm que se ausentar da sala para se dirigirem à sala do apoio que é dado por outro professor. Esse docente, apesar de manter um contacto com a nossa professora cooperante, realiza um trabalho completamente diferente do

Comentado [S1]: Poderia colocar algum autor que fundamente a importância da narrativa na formação de professores

Esta estratégia não é importante apenas para detetar possíveis erro ou incoerências. É uma visão um pouco redutora deste instrumento

Comentado [S2]: importante

Comentado [S3]: existem

Comentado [S4]: outro grupo de alunos

(para justificar o vagarosos)

Comentado [S5]: Inserido

(o sujeito é o grupo e não os alunos)

que é realizado na nossa sala, quer pela professora quer pela díade. Esta situação acaba por tornar difícil a integração desses alunos quando regressam à sala, porque tal como acontece à quinta-feira os alunos estão ausentes toda a manhã, quando chegam à sala para trabalhar depois do almoço é preciso integrar e explicar às crianças todo o trabalho que se realizou durante a manhã. O que, por vezes, se torna muito complicado devido à complexidade dos conteúdos e à falta de tempo em voltar a explicar tudo o que foi exposto durante as atividades da manhã. Mediante estas observações realizadas pela díade durante as primeiras semanas foi, então, possível detetar os focos que mereciam mais atenção, nomeadamente, a integração dos alunos do apoio, a tentativa de minimizar o barulho dos alunos, a necessidade de incentivar os alunos mais vagarosos e a intensão de desenvolver atividades mais lúdicas para a parte da tarde, altura em que os alunos estão mais cansados.

Relativamente à integração desses alunos, inicialmente tentamos perceber se era possível manter os alunos na sala, uma vez que esta passaria a conter três adultos (três vezes por semana) que poderiam proporcionar o apoio necessário a este pequeno grupo desenvolvendo um ensino diferenciado com “o objectivo [de] ajudar cada aluno a desenvolver-se o máximo possível quer relativamente a capacidades gerais, quer a talentos específicos” (Tomlinson, 2008, p. 44). Contudo não foi possível manter os alunos na sala e estes frequentam o apoio diariamente, porém a docente estabeleceu uma certa flexibilidade e dependendo da pertinência das nossas atividades, os alunos vão mais tarde para o apoio ou algumas vezes ficam na sala a trabalhar com o restante grupo. Sempre que estamos com esses alunos dentro da sala, temos o cuidado de os incluir em todas as tarefas dando-lhes o apoio que estes necessitam para que aprendam “a resolver problemas de forma construtivista e a abordar [as questões] (...) sem fazer com (...) que se sintam inferiorizado[s] (Tomlinson, 2008, p. 43).

Desde o início das nossas intervenções sentimos o barulho que os alunos faziam como uma consequência de um trabalho pouco rico e estimulante que tinha como efeito a dispersão que, por sua vez, culminava em ruído. Nesse sentido, a díade tem recorrido a várias estratégias para tentar combater esse barulho. Contudo, depois de partilhar e ouvir relatos de colegas e da supervisora sobre outros contextos, considero que a díade tem dado demasiado enfoque e porventura supervalorizado o comportamento da turma. A justificação para esta supervalorização pode facilmente ser entendida pela falta de experiência da díade e pelo desconhecimento da realidade de outros contextos que, efetivamente apresentam evidências de mau comportamento. Pois o mau comportamento ou a indisciplina é algo muito grave “que perturba o professor (...) afecta[ndo-o] emocionalmente (...) [pois este sente-se] desconsiderando, desprezado, questionado enquanto pessoa (Carita & Fernandes, 2002, p.

Comentado [S6]: Há vantagens e desvantagens na realização, no apoio educativo, um trabalho semelhante ou diferente do que é realizado com o grupo turma.

Comentado [S7]: Depende do tipo de barulho. Nem sempre o barulho é sinónimo de algo negativo na aprendizagem

Comentado [S8]: Intenção

Comentado [S9]: Faz uma boa e sintética mobilização dos dados recolhidos pela observação

Comentado [S10]: Boa sugestão

Comentado [S11]: Talvez seja necessário para estes alunos um trabalho diferenciado, para além do apoio facultado

Comentado [S12]: Ou para tentar apresentar alternativas a esse tipo de trabalho que classifica como “pouco rico e estimulante”?

Comentado [S13]: Penso que tem feito realmente uma sobrevalorização do comportamento destas crianças que, por vezes, pode ser menos adequado, mas não me parece de todo que seja ao nível da indisciplina. A aposta que tem feito na diversificação de estratégias, de recursos, de gestão dos ritmos diferenciados de trabalho é, com certeza, uma resposta que trará os frutos que pretende, ao nível do comportamento dos alunos.

Comentado [S14]: E da falta de pesquisa e reflexão sobre o que os autores da especializada considera como “indisciplina” ou “mau comportamento”

15). Para além disso é importante salientar que o conceito de indisciplina é **subjectivo** e, como tal, não pode ser visto e analisado por si só mas tem que ser examinado e compreendido no contexto em que ocorre. Assim, de acordo com Carita e Fernandes (2002), é “ no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum acto como sendo indisciplinado e (...) ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito” é implicado todo o contexto pedagógico e não só o sujeito que praticou determinado ato (p.17). Corrigido o enfoque no comportamento da turma, **não se pode colocar de parte todo a trabalho** realizado até ao momento, uma vez que algumas das estratégias mostraram-se ser um bom auxílio, como é exemplo disso, as placas com o sinal verde e vermelho. Para além disso, as regras de comportamento que foram trabalhadas com a turma são importantes para a **formação dos alunos enquanto pessoas pertencentes a uma sociedade, que se rege por regras.** Assim sendo, considero que o relembra das regras estabelecidas em aula são fundamentais bem como o seu cumprimento pois “as crianças estão tão conscientes da fragilidade das regras quanto da sua necessidade e [rapidamente aprendem] como manipular o professor” (Estrela, 1992, p. 91).

No que diz respeito ao ritmo de **alguns alunos, a díade tem tentado “acelerá-los” através de incentivos e reforços positivos celebrando sempre os momentos em que estes** alunos acompanham a turma. Esta estratégia tem resultado e a consequência disso é que os alunos não têm ficado no intervalo a terminar tarefas que ficaram atrasadas. Tal como já foi referido anteriormente, estes alunos não apresentam dificuldades cognitivas apenas demoram muito tempo a realizar as tarefas.

Proferindo, agora, um pouco sobre as atividades mais lúdicas pensadas para as tardes estas nem sempre resultam, isto é, já foram realizados trabalhos de expressão plástica que correram muito bem, recorrendo ao trabalho a pares. E já ocorreram trabalhos de expressões plásticas que correram menos bem. Sucederam-se, também, **momentos de trabalho mais formal onde os alunos estiveram muito empenhados, e o inverso também já se verificou.** Dito isto, julgo que não há atividades específicas para serem realizadas de tarde ou de manhã, ou como já foi referido várias vezes em aula “não existem receitas”, o que é fundamental que aconteça é uma boa articulação entre os conteúdos a abordar e as estratégias para o dia, existindo, desta forma, um investimento da díade na variedade de materiais para que sejam estimulantes e que surpreendem constantemente a turma.

Gostaria de partilhar uma outra estratégia utilizada, pela díade na sala de aula, que diz respeito ao trabalho de grupo. Por todos os motivos que ao longo da narrativa foram referidos, a díade estava com muitas reservas em recorrer ao trabalho de grupo. Contudo, a professora cooperante referiu que raramente tinha oportunidade de se organizar dessa forma, e que a

Comentado [S15]: Não tão subjetivo assim

Comentado [S16]: A página deve ser colocada sempre após a data

Comentado [S17]: Nem se pretende que o façam

Comentado [S18]: sim

Comentado [S19]: relacionar esta questão com o nível de desenvolvimento próximo de Vygotsky

Comentado [S20]: muito boa constatação. Nem sempre o lúdico é sinónimo de motivação e nem sempre o “formal” é sinónimo de desmotivação. Muito bem Silvana. O equilíbrio, a diversificação e o conhecimento do grupo são a resposta

nossa presença na sala seria a oportunidade ideal para experimentar este tipo de organização. Assim, a díade organizou e planificou uma actividade conjunta onde organizou a turma por grupos. O resultado final foi muito positivo e o *feedback* dos alunos foi muito importante e positivo, ficando o par pedagógico com informações concretas sobre a receptividade da turma em trabalhar durante um dia inteiro em grupo se as atividades tiverem bem organizadas e os grupos estiverem equilibrados.

A vantagem em recorrer a esta estratégia justifica-se pois, teoricamente o trabalho de grupo proporciona o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos substituindo a individualidade pelo coletivo. Assim sendo, com o trabalho de grupo a competição e as possíveis rivalidades entre pares findem-se e passa-se para a cooperação entre os elementos do grupo, aumentando o desempenho escolar e melhorando as interações entre eles (Sanches, 2005). Para além disso, a aprendizagem cooperativa assenta no conceito de zona de desenvolvimento proximal que Vygotsky define como “a distância entre o nível de desenvolvimento actual, tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como esta determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados” (Aguado, 2000, p. 136). De acordo com a mesma autora, “a conduta de ajuda tem consequências psicológicas muito positivas para a pessoa que a emite” ou seja, o aluno ao ajudar outro colega melhora a própria auto-estima e sentido de auto-eficácia (Aguado, 2000, p. 133).

Outro ponto fundamental da organização dos trabalhos de grupo é a formação de grupos heterogéneos, tendo em consideração variáveis como a competências académicas, sociais, o género, etnia e a cultura, entre outros (Leitão, 2006). Tendo como intenção salvaguardar a heterogeneidade dos grupos, a díade agrupou os alunos formando os grupos com elementos mais fortes em algumas áreas e menos fortes noutras, alunos com ritmos diferentes, uns mais rápidos e outros mais lentos equilibrando os grupos nos diferentes domínios (Tomlinson, 2008). Todavia, em dois grupos de trabalho o equilíbrio não correu como o previsto e numa atividade posterior, também em grupo, houve necessidade de se efetuar alguns ajustes na formação desses grupos em particular, uma vez que a díade à data ainda não possuía conhecimento suficiente sobre os alunos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Gostaria, ainda, de reforçar a importância e a pertinência desta estratégia na sala de aula pois através das aprendizagens cooperativas “a escola e a sala de aula, verdadeiros microcosmos da sociedade, abraçam a vivência de processos democráticos na forma como as decisões são tomadas e aplicadas e no tipo de relações que os alunos adotam entre si” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 125). Assim, a escola além das aprendizagens das áreas curriculares cria um contexto favorável para o desenvolvimento dos alunos e para a vida em sociedade.

Comentado [S21]: E o trabalho que vocês têm levado a cabo na gestão dos ritmos diferenciados de trabalho, também se relaciona com este conceito chave

Deve retomar esta ideia de forma explícita no seu relatório

Comentado [S22]: Deve evitar usar o mesmo autor seguido. Sempre que o fizer deve usar a expressão id, ibid ou idem, consoante o caso

Ver o ppt que a professora Paula Flores disponibilizou sobre as normas para as referências bibliográfica

Comentado [S23]: Muito bem

Comentado [S24]: As atitudes e os comportamentos também são aprendizagens

Finalmente queria salientar a oportunidade que me está a ser disponibilizada nesta formação inicial. É certo que estes cinco anos de estudos científicos, psicológicos e pedagógicos, e de algumas horas de práticas pedagógicas não são suficientes para me dotar de todas as competências necessárias para a minha futura carreira. Para além disso, o professor na sua essência ensino o que é e o que sabe, portanto, como o ser humano é um aprendente da vida, as suas práticas também se desenvolvem e se enriquecem ao longo dos anos. Sendo assim, considero este meu momento como (a formação inicial) o primeiro degrau de uma grande escadaria que é a vida profissional de um professor (Landsheere, 1994). Contudo, a formação inicial, é, também, um momento precioso de experimentação, onde temos a possibilidade de experimentar, errar, reflectir, melhorar e voltar novamente a experimentar beneficiando da “partilha de responsabilidades de formação” entre formador e formandos (Cró, 1998, p. 51).

Referências bibliográficas:

- Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, pp. 123-147.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto : Porto Editora.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Lisboa: Edições Asa.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do empenho docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-242.

Comentado [S25]: Bem

Reforçar esta ideia coma formação contínua e com a aprendizagem ao longo da vida

Comentado [S26]: Gralha

Comentado [S27]: Silvana, a sua narrativa centra-se em aspetos fundamentais da ação educativa em contexto do 1º CEB e está bem escrita e organizada.

Revela um conhecimento adequado da turma, bem como conhecimento pedagógico que procura colocar em prática no seu estágio até ao momento. O equilíbrio entre teoria e prática é evidente.

Gostaria apenas que tivesse realizado, talvez, nesta parte final da sua reflexão, um balanço do seu desenvolvimento pessoal e profissional de forma mais explícita, talvez focando um olhar retro e prospetivo

Comentado [S28]: Nos artigos em revistas não se coloca pp. Apenas nos capítulos de livros
Bibliografia pertinente

Santos, S. (maio/junho de 2008). A narrativa como estratégia de formação e de reflexão sobre a prática docente. *Teoria e Prática da Educação V.11*, pp. 207-217.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS 2 TIPO BX – PROJETO FREITINHAS

Projeto Freitinhas

O grupo de estagiárias que está na escola EB1 da Torrinha decidiu entre si, após tomar conhecimento que no final do mês de janeiro de 2015 seriam reservados uns dias para a comemoração do patrono do agrupamento (Rodrigues de Freitas), participar na comemoração de uma forma diferente. Então, as professoras estagiárias reuniram-se e decidiram construir um livro dedicado ao Rodrigues de Freitas com a colaboração das turmas em que estão inseridas (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano). A temática deste livro será o patrono nos seus dias de escola e o problema com que se vai deparar ao encontrar uma menina que, apesar de ter muita vontade em ir para a escola, não o pode fazer porque para além das escolas femininas serem ainda muito escassas, naquele tempo, a criança não tinha possibilidades económicas para a frequentar. Este eixo central da história que será construída foi pensado para que as crianças das quatro turmas imaginem como era o ensino na altura que o Rodrigues de Freitas era criança e as dificuldades que as crianças, daquela altura, estavam sujeitas para terem direito ao acesso à educação.

A 1.ª semana de janeiro será dedicada à construção da história onde cada turma terá uma participação específica como mais adiante será explicado. A 2.ª semana será ocupada com a construção do livro físico, ou seja, as ilustrações, a capa e contracapa e a escrita da história no livro que será do tamanho de uma cartolina. A 3.ª semana será dedicada à apresentação do livro à escola, isto é, a turma do 1.º ano apresentará o livro, na biblioteca, para todas as turmas do 1.º ano, a turma do 2.º ano apresentará as todas as turmas do 2.º ano e assim sucessivamente com as outras turmas. A forma como cada díade irá executar as respetivas tarefas estará evidente nas planificações semanais.

🌀 1.ª Semana

- O mote para este projeto será dado, no dia 7 de janeiro, de forma personalizada para cada nível de ensino a partir da biografia da personalidade em questão que é comum a todas as estagiárias. - Cada turma será responsável por uma das partes dos constituintes da narrativa (espaço, tempo, personagens e ação – situação inicial, desenvolvimento e situação final):
- O 1.º ano ficará com a criação e caracterização das personagens;
- O 2.º ano ficará com a criação dos espaços e dos tempos;
- O 3.º ano ficará com a criação das ações;
- O 4.º ano ficará responsável pela redação da história partindo dos constituintes que as outras turmas construíram, ou seja, a construção do plano de texto;

- Cada turma dará um título que depois será submetido a votação para a seleção do título da seguinte forma:

- No dia 8 de janeiro a história será lida às quatro turmas para que de cada uma delas resulte a escolha de um título;

- No dia 9 de janeiro cada turma vai ter conhecimento da escolha que as outras três fizeram e recorrendo à votação vão eleger o título que for da sua preferência. Cada turma só poderá votar nas três opções elegidas pelas outras turmas, não podendo votar na sua própria escolha.

- Desta forma, no final da primeira semana a história em homenagem ao patrono estará redigida e com o respetivo título.

🌀 2ª Semana

Na segunda semana o texto criado anteriormente será escrito no material final do livro, isto é em cartolinas, ao mesmo tempo que são realizadas as ilustrações.

A **escrita** do texto decorrerá da seguinte forma:

- O texto, dividido em partes pelas estagiárias, é distribuído pela turma do 3º e do 4º ano envolvidas no projeto, ficando o mesmo número de páginas para cada uma;

- Em cada turma, são escolhidos aleatoriamente alguns alunos para escreverem o texto, sendo que cada aluno escreve uma página a caneta preta;

- Seguidamente, o texto é ilustrado;

- No verso de cada página encontrar-se-á presente a tradução em braille, devido ao número de crianças invisuais na escola. Esta tradução será realizada pelo aluno invisual da turma do 3ºD.

As **ilustrações** do texto serão realizadas da seguinte forma:

- As ilustrações são divididas igualmente pelas turmas do 1º, 3º e 4º ano;

- São utilizadas técnicas comuns a todas as turmas na ilustração das diversas páginas: contorno dos desenhos a marcador, pintura a lápis de cor e colagens de diversos materiais como eva, feltro, cartolinas coloridas, algodão, palitos e outros materiais recicláveis;

- Podem ser utilizadas outras técnicas, pelo que as estagiárias não vão limitar as criações das crianças. No entanto, as técnicas acima referidas deverão estar sempre presentes por forma a criar ilustrações com semelhanças entre páginas, tal como numa obra comum;

- A capa e a contracapa serão realizadas pelo 2º ano.

🌀 3.ª semana

Terminadas as fases anteriores de criação do texto narrativo sobre Rodrigues de Freitas e da construção do livro, procede-se, nesta terceira semana, à apresentação oficial do mesmo às restantes turmas da EB1/JI da Torrinha, que se realizará na quinta-feira, dia 22 de janeiro de 2015.

Dos preparativos a ter em conta para a concretização da apresentação referida, destacam-se a divulgação e a assinatura das folhas de autógrafos, que serão efetuados na quarta-feira, dia 21 de janeiro.

Para a divulgação, serão enviados quatro alunos (um de cada turma envolvida no projeto) a todas as salas da escola, para convidar alunos e professores a assistir à apresentação do livro na Biblioteca. Os quatro alunos enviados entregarão um convite a cada turma, no qual constará a capa do livro e o dia, a hora e o local da sua apresentação.

Ainda nos preparativos a concretizar na quarta-feira, serão entregues, a todos os alunos envolvidos no projeto, algumas folhas de autógrafos onde deixarão impressas as suas assinaturas como autores do livro construído. Esta pequena folha de autógrafo, que contará, ainda, com a imagem da capa do livro e uma pequena dedicatória, será distribuída, no momento da apresentação oficial do livro, a cada aluno e professor da escola, como recordação de um dos autores do livro.

A decoração prévia do espaço da Biblioteca para o momento da apresentação ficará à responsabilidade da turma do 1.º ano. Na eventualidade da Biblioteca escolar estar ocupada, e não ser possível esta apresentação, a mesma ocorrerá numa sala vazia da escola, previamente requisitada e decorada. Cada turma envolvida no projeto apresentará, aos restantes colegas do mesmo ano, o livro construído, ou seja, a turma do 1.º ano apresentará o livro a todas as turmas do 1.º ano e assim sucessivamente. Face a isto, é possível verificar que existirão cinco momentos de apresentação ao longo do dia: um para cada ano de escolaridade e outro para o pré-escolar e as crianças da UAEM. A apresentação às turmas ocorrerá mediante uma escala ainda a definir, consoante a disponibilidade dos professores das diferentes turmas.

Todos os alunos das turmas envolvidas no projeto terão uma tarefa durante todo o seu momento de apresentação. Entre as diversas tarefas realçam-se as seguintes: apresentar o livro e explicar o seu processo de construção; contar a história; segurar o livro e folheá-lo; receber as turmas na entrada da Biblioteca; fotografar; distribuir biscoitos; distribuir a folha de autógrafos; circular pelo meio do público para “controlar” o ruído. Os alunos a quem serão dadas as diferentes responsabilidades vão variando conforme os diferentes momentos de apresentação e os anos responsáveis.

Estima-se que cada sessão de apresentação demorará cerca de 45 minutos, sendo que 30 minutos são para apresentação e os restantes 15 minutos para a entrada e saída da Biblioteca, por parte das diferentes turmas. Neste sentido, ocorrerão três apresentações de manhã e duas na parte da tarde. Para aligeirar o processo, a turma que estiver a apresentar o livro, cerca de cinco minutos antes de acabar, deverá telefonar para a turma seguinte para que esta se possa preparar.

Uma Escola para Todos

No tempo em que as meninas não podiam ir à escola, o Freitinhas e os seus amigos, o Oliveira Martins, o Basílio Teles, o Sampaio Bruno e o Jaime Moniz, estavam a brincar no recreio da sua escola.

Quando tocou, Freitinhas e os seus amigos foram para a sala de aula. A sala de aula era espaçosa e as paredes, brancas e grandes, estavam repletas de mapas do mundo e de Portugal. No centro da parede, avistava-se uma cruz de madeira. As mesas estavam todas alinhadas e, em cada uma, havia uma pena e tinta especial para escrever. Na secretária do professor, existia um globo e um calendário de 1846.

Enquanto o professor escrevia na sua ardósia, os meninos segredavam entre eles, mas Freitinhas, que era um aluno brilhante, estava atento e concentrado no seu trabalho.

Algum tempo depois, o sino tocou, indicando a hora do recreio, e todos se animaram. Porém, o Freitinhas não ficou tão contente quando chegou ao recreio, porque a sua amiga e vizinha, Teresa, não o esperava fora das grades grossas e de metal do recreio, como era habitual. Ele olhou pelas grades e viu a mesma rua estreita e sinuosa de sempre, com poucas casas e carroças puxadas por cavalos.

Os amigos chegaram perto dele e perguntaram-lhe o que se passava:

- Freitinhas, porque estás triste?

- Porque a minha amiga Teresa não apareceu – respondeu ele.

- Mas claro que a tua amiga Teresa não pode vir à escola, ela é uma menina!

O Freitinhas e os seus amigos continuaram a esperar pela Teresa, no recreio, junto ao muro de pedra cinzenta que tinha teias de aranha e lagartixas. Procuraram, também, na parte mais bonita do recreio, onde estavam rodeados de árvores e flores, mas não a encontraram.

Tendo em conta que a Teresa não apareceu, Freitinhas e os amigos reuniram-se para tomar uma decisão e tiveram uma ideia esplêndida:

- Vamos fazer uma manifestação! – disse o Basílio Teles.

- Boa ideia! – responderam os amigos em coro.

Nesse momento, Freitinhas disse:

- Amanhã de manhã começamos a manifestação à porta do gabinete do diretor. Tragam as ardósias.

No dia seguinte, entraram na escola com os materiais que precisavam e encontraram-se no lugar combinado.

- DEIXEM AS MENINAS VIR À ESCOLA!

- AS MENINAS TAMBÉM TÊM DIREITO A APRENDER, PARA PODEREM SABER.

O diretor abriu a porta e disse:

- Não vão conseguir nada de mim. Não sou eu que mando, mas sim a Rainha de Portugal, D. Maria II. A única coisa que podem fazer é enviar uma carta à Rainha.

Os amigos reuniram-se e juntos escreveram uma carta onde se pronunciavam sobre o assunto, explicando os motivos porque as meninas também deveriam ir à escola. Passaram-se 20 anos sem terem qualquer resposta, certamente, por serem ainda muito novos.

Freitinhas era agora adulto, magro e alto, de bigode e barba, mas com o mesmo cabelo e olhos castanhos de criança. Vestia-se com calças e camisa e sempre com o seu laçarote preto no pescoço. Sendo político, tinha já influência em algumas decisões e, deste modo, conseguiu que as meninas fossem à escola.

Um certo dia, quando ele estava a caminho de casa, cruzou-se com cinco mulheres, que lhe agradeceram por já poderem ir à escola. Uma delas era a sua amiga e vizinha de infância Teresa. E José Joaquim Rodrigues de Freitas tornou-se um professor de renome. Casou-se com a Teresa e tiveram cinco filhos, três meninas e dois rapazes, que já podiam ir todos juntos para a escola.

Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos 1.º ano que assistiram a apresentação)

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre a apresentação do livro *Uma Escola para Todos* que realizamos na semana das comemorações do Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste da história que ouviste?	
Agradaram-te as ilustrações do livro?	
Gostaste da forma como foi apresentado o livro?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

Obrigado pela tua participação!



**Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos que participaram no projeto,
2,3,4.º anos)**

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre o Projeto Freitinhas que realizamos convosco durante o mês de janeiro, para comemorar o Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste das atividades em que participaste?	
Participaste com interesse e motivação nas atividades propostas?	
Agradou-te o momento de criação da história sobre Rodrigues de Freitas?	
A construção do livro foi um momento que te deu prazer?	
O resultado final do livro correspondeu às tuas expectativas?	
Gostaste de apresentar o livro às outras turmas?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

Qual a atividade que mais gostaste neste projeto? Porquê?

O que aprendeste?

Obrigado pela tua participação!



Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos que assistiram à apresentação, 2, 3, 4º anos)

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre a apresentação do livro *Uma Escola para Todos* que realizamos na semana das comemorações do Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste da história que ouviste?	
Agradaram-te as ilustrações do livro?	
Gostaste da forma como foi apresentado o livro?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

O que aprendeste com esta história?

Obrigado pela tua participação!



Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Alunos do 1.º ano que participaram no projeto)

As professoras estagiárias gostariam de saber a tua opinião sobre o Projeto Freitinhas que realizamos convosco durante o mês de janeiro, para comemorar o Dia do Patrono do Agrupamento.

Lê as perguntas e pinta as tuas respostas da seguinte forma:

Verde – Sim

Amarelo – Mais ou menos

Vermelho - Não

Gostaste das atividades em que participaste?	
Participaste com interesse e motivação nas atividades propostas?	
Agradou-te o momento de criação da história sobre Rodrigues de Freitas?	
A construção do livro foi um momento que te deu prazer?	
O resultado final do livro correspondeu às tuas expectativas?	
Gostaste de apresentar o livro às outras turmas?	
Gostarias de participar num projeto como este?	

Obrigado pela tua participação!



Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Comunidade Escolar)

As professoras estagiárias gostariam de aferir a opinião da comunidade escolar sobre a apresentação do livro *Uma Escola para Todos*, realizado no âmbito do Projeto Freitinhas, que decorreu na semana de comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento.

De acordo com a indicação abaixo, classifique as afirmações que se seguem:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

	1	2	3	4
O livro foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.				
A história criada promoveu conhecimentos sobre os ideais defendidos por Rodrigues de Freitas.				
As estratégias para a apresentação do livro foram pertinentes.				
O livro é aprazível, esteticamente.				
O livro foi construído de forma adequada para os alunos invisuais.				

O que considera mais positivo na atividade de apresentação do livro *Uma Escola para Todos*, desenvolvida no âmbito do projeto “Freitinhas?” Porquê?

Obrigado pela participação!

Avaliação do Projeto Freitinhas – Inquérito (Professores Cooperantes)

As professoras estagiárias gostariam de aferir a opinião dos orientadores cooperantes sobre o Projeto Freitinhas, nas suas diversas etapas realizadas durante o mês de janeiro, no âmbito da comemoração do Dia do Patrono do Agrupamento.

De acordo com a indicação abaixo, classifique as afirmações que se seguem:

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3 – Bom 4 – Muito Bom

	1	2	3	4
O projeto foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.				
As etapas do projeto foram geridas de forma eficaz.				
As diferentes estratégias e atividades foram adequadas.				
A distribuição das tarefas pelas quatro turmas envolvidas foi adequada.				
Os alunos participaram com interesse e motivação nas atividades propostas.				
Promoveu-se o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras.				

Qual o momento do projeto mais significativo para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Dê a sua opinião sobre as potencialidades e as limitações que possa ter encontrado neste projeto.

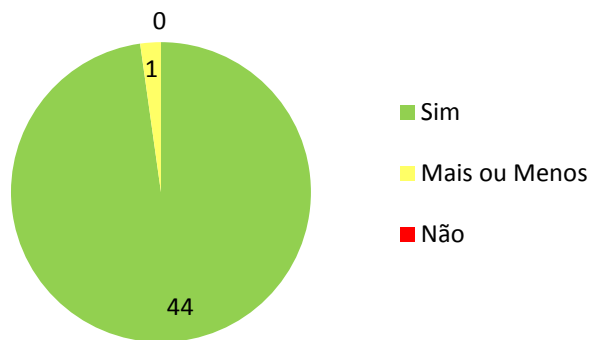
Obrigado pela participação!

Anexo 2BX- Resultados dos Inquéritos

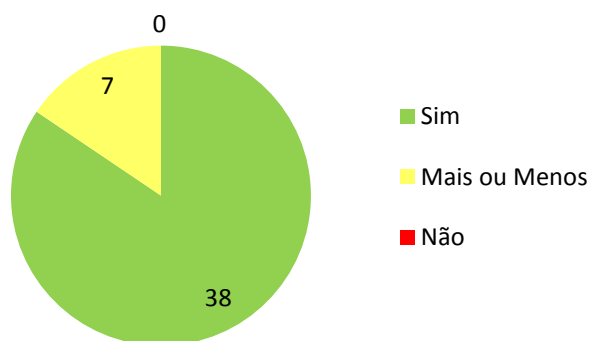
☼ **Comunidade Escolar (Alunos convidados)**

Foram distribuídos 50 inquéritos (5 amostras por turma). Foram recolhidos 45 inquéritos.

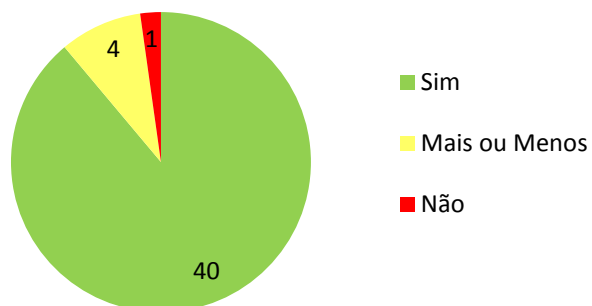
1 – Gostaste da história que ouviste?



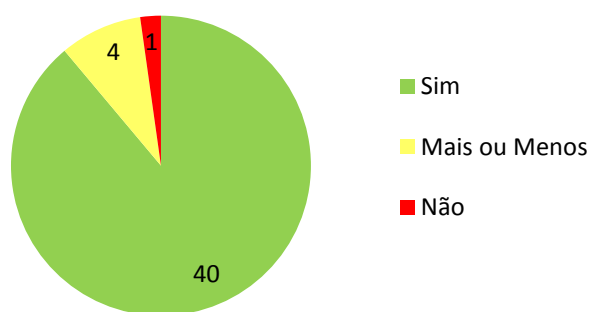
2 – Agradaram-te as ilustrações do livro?



3 – Gostaste da forma como foi apresentado o livro?



4 – Gostarias de participar num projeto como este?



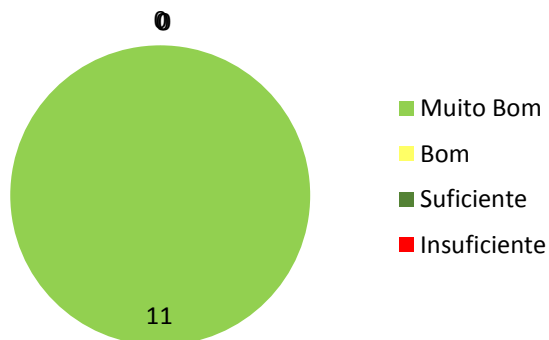
O que aprendeste com esta história:

- Que a escola é para todos porque todos temos os mesmos direitos.
- Aprendem os quem foi o Rodrigues de Freitas e o que ele fez de importante para a educação.
- Que existem diferenças na educação de antigamente com a atual, nomeadamente os castigos, as roupas e as crianças terem de se levantar quando tinham de responder a uma pergunta.

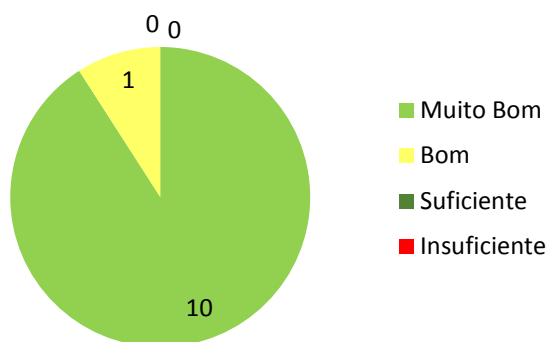
☀ **Comunidade Escolar (Professores Convidados)**

Foram distribuídos 12 inquéritos (1 por cada turma que assistiu à apresentação da livro + 2 diretora e coordenadora do pedagógico). Foram recolhidos 11 inquéritos.

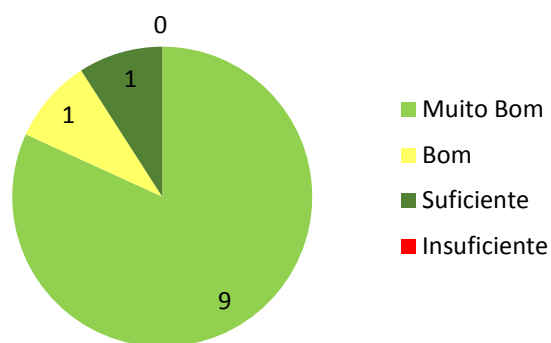
1 – O livro foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.



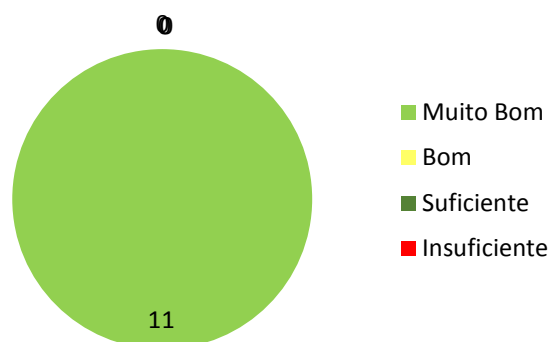
2 – A história criada promoveu conhecimentos sobre os ideais defendidos por Rodrigues de Freitas.



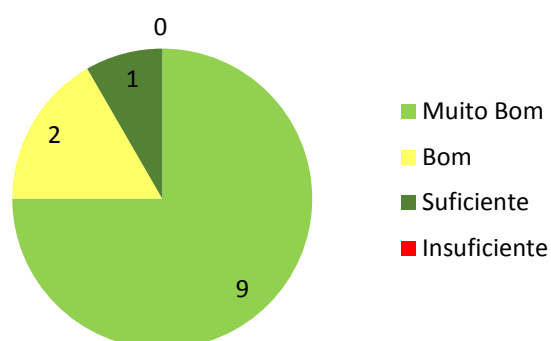
3 – As estratégias para a apresentação do livro foram pertinentes.



4 – O livro é aprazível, esteticamente.



5 – O livro foi construído de forma adequada para os alunos invisuais.



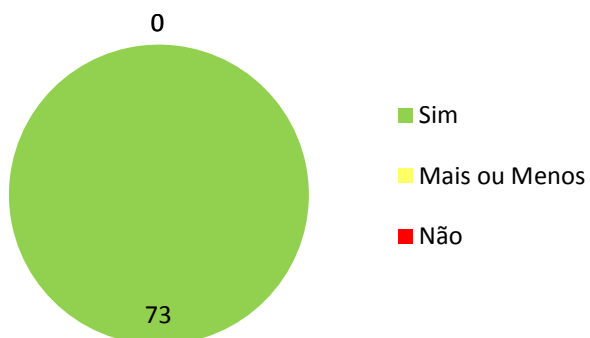
O que considera mais positivo na atividade de apresentação do livro *Uma Escola para Todos*, desenvolvida no âmbito do projeto “Freitinhas”? Porquê?

- Envolvimento das turmas;
- A forma apelativa com que o tema foi trabalhado;
- A qualidade estética do livro;
- O conhecimento de aspetos da vida e obra do Rodrigues de Freitas;
- O facto de o livro ser inclusivo (braille);
- A mensagem transmitida “Uma escola para todos”.

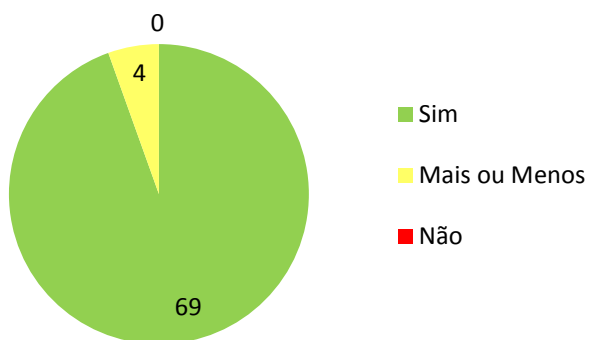
✿ **Alunos que participaram no projeto**

Foram distribuídos 89 inquéritos pelas quatro turmas que tiveram estagiárias.
Foram recolhidos 73 inquéritos.

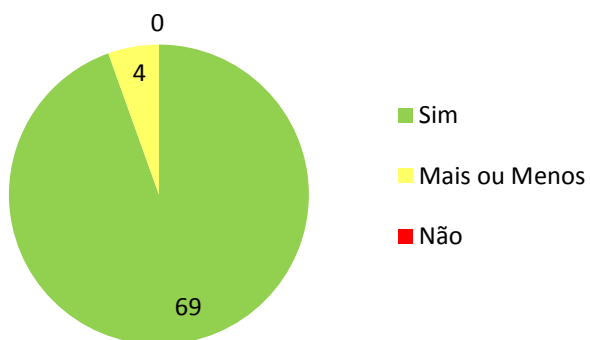
1 – Gostaste das atividades em que participaste?



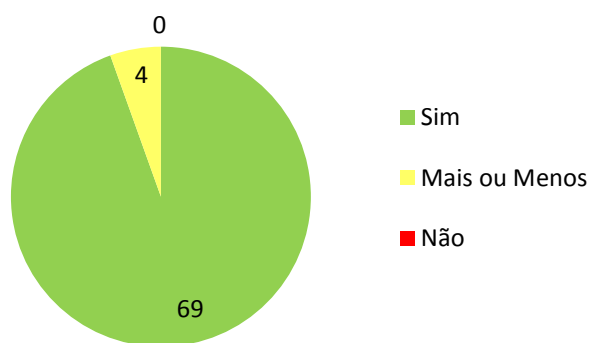
2 – Participaste com interesse e motivação nas atividades propostas?



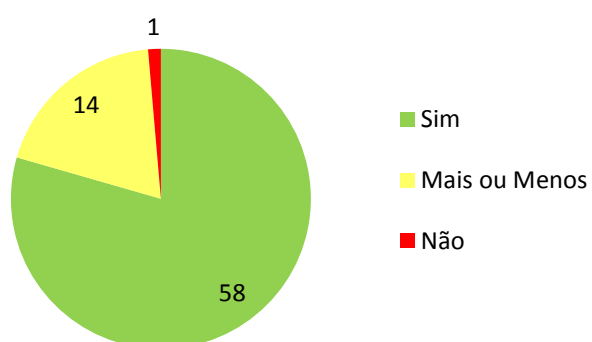
3 – Agradou-te o momento de criação da história sobre o Rodrigues de Freitas?



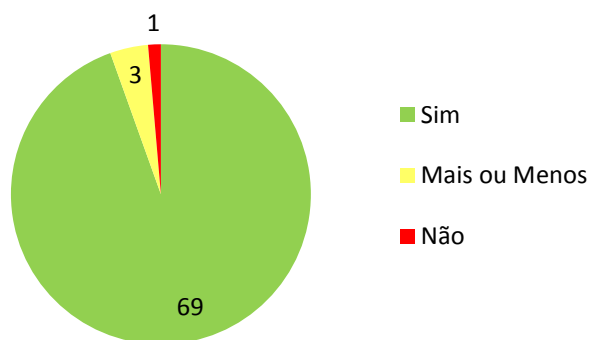
4 – A construção do livro foi um momento que te deu prazer?



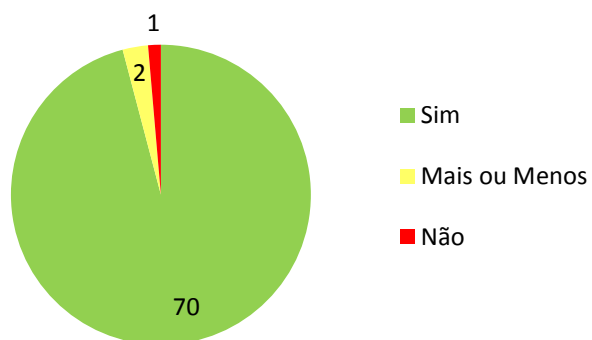
5 – O resultado final do livro correspondeu às tuas expectativas?



6 – Gostaste de apresentar o livro às outras turmas?



7 – Gostarias de participar num projeto como este?



Qual a atividade que mais gostaste neste projeto? Porquê?

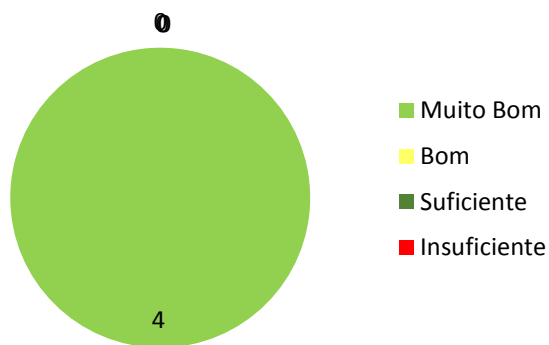
- A construção da história e do livro em geral;
- As ilustrações;
- O trabalho em equipa;
- Gostei de tudo;
- Apresentação da história;
- Gostaram de assumir diferentes tarefas na apresentação do livro (eg. vigilante, fotógrafo, entrega dos autógrafos e segurar no livro).

O que aprendeste?

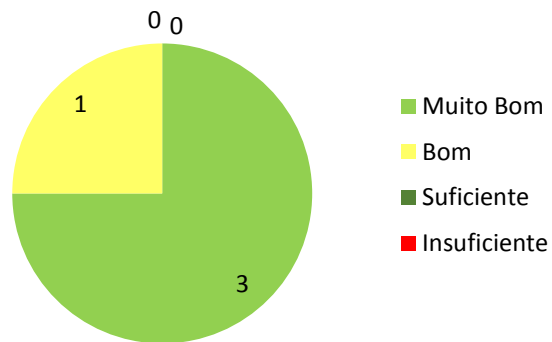
- Importância da amizade;
- Trabalho em equipa;
- A construir uma história e um livro;
- A apresentar um livro;
- A importância de uma escola para todos;
- Contributos do Rodrigues de Freitas na educação;
- Profissões do Freitinhos;
- Coisas sobre o Freitinhos.

✿ **Professores Cooperantes (4)**

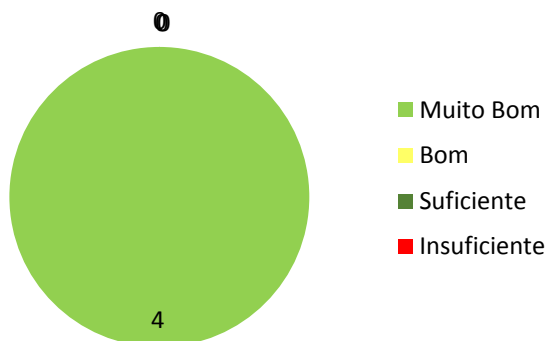
1 – O projeto foi pertinente para a comemoração do Dia do Patrono.



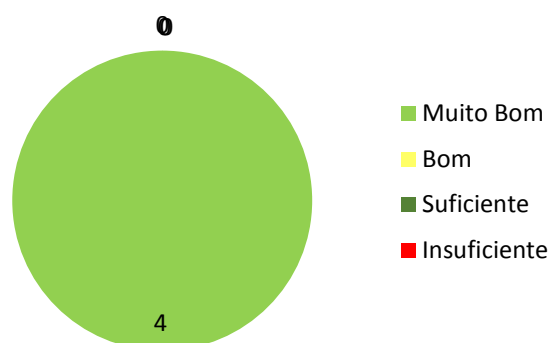
2 – As etapas do projeto foram geridas de forma eficaz.



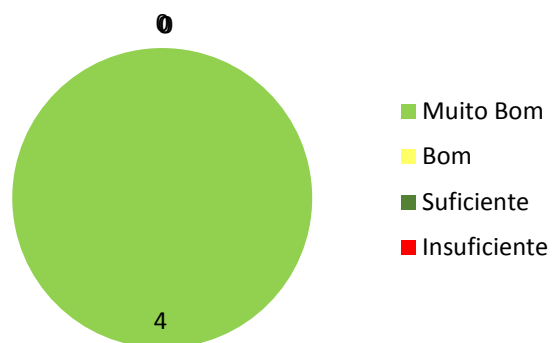
3 – As diferentes estratégias e atividades foram adequadas.



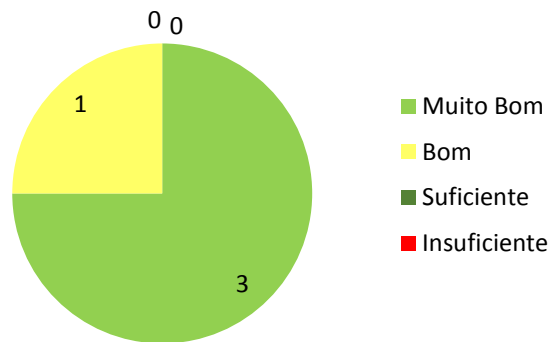
4 – A distribuição das tarefas pelas quatro turmas envolvidas foi adequada.



5 – Os alunos participam com interesse e motivação nas atividades propostas.



6 – Promoveu-se o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e socializadoras.



Qual o momento do projeto mais significativo para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

- Proporcionou o desenvolvimento geral dos alunos;
- A construção da história e das ilustrações;
- Expressão plástica no momento da criação das personagens.

Dê a sua opinião sobre as potencialidades e as limitações que possa ter encontrado neste projeto.

- Versatilidade para a conjugação dos diferentes anos de escolaridade nas tarefas;
- Valorização da partilha entre todos, o que contribuiu para o sucesso do projeto;
- Proporcionou aprendizagens significativas nos alunos;
- Pertinência para a comemoração do Dia do Patrono;
- Sucesso para a exposição no agrupamento.