



Orientação

*À minha afilhada, Mafalda, por todas as brincadeiras que ficaram pendentes este ano e por, mesmo sem o saber, me ter inspirado com o seu sorriso.*



## **AGRADECIMENTOS**

A todos os profissionais das instituições de estágio com quem colaborei, de um modo particular às professoras cooperantes Alexandrina Silva, Liliana Valente, Lurdes Sá e Sandra Peixoto, pelo acolhimento, pelo apoio, pela colaboração e pela disponibilidade sempre presentes. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram, por tudo o que partilhamos e que me fez crescer nesta profissão.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de interagir, por me darem a oportunidade de aprender tanto com elas. Por todo o carinho, dedicação e por todos os sorrisos que me fizeram acreditar que estava a seguir o caminho certo.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação, em especial, ao professor Doutor Alexandre Pinto, à professora Doutora Carla Ribeiro, à professora Doutora Cláudia Maia, à professora Doutora Cristina Maia, à professora Doutora Paula Flores, à professora Doutora Susana Sá, à professora Ana Isabel Pinto e à professora Elisa Sousa, por sempre me incentivarem o rigor e a busca pelo conhecimento e me ajudarem a crescer pessoal e profissionalmente.

A todos os colegas que enriqueceram este percurso de formação, de um modo especial, à Fili e à Ana Maria, amigas e companheiras de licenciatura, por terem sido as primeiras a construir comigo os primeiros saberes desta profissão. Ao Paulo, à Lili, à Rita, à Xana, à Andreia e ao Fábio, colegas e amigos na minha primeira experiência universitária, por me encorajarem a seguir este sonho e continuarem a acompanhar-me de pertinho.

À professora Doutora Dárida Maria Fernandes, pela orientação deste relatório. Por ter caminhado comigo, por ser exemplo da polissemia desta profissão e por me amparar nos momentos mais instáveis, fazendo-me acreditar sempre num futuro risonho.

À Belita por ser exemplo e inspiração já há dezanove anos. Aos meus meninos do 8.º ano de catequese, por todos os domingos me recarregarem energias com os seus sorrisos, por acreditarem em mim e por me proporcionarem tantos momentos felizes. “Somos um!”

À Helena, meu par pedagógico, por ter sido a maior (e melhor) surpresa destes cinco anos de formação. As palavras não me chegam para lhe agradecer a amizade, a colaboração, a partilha, o crescimento, as lágrimas, as gargalhadas, enfim, por termos caminhado lado a lado e termos sido, de facto, sempre “uma só”.

A todos os meus amigos pela amizade e preocupação constantes, especialmente, à Célia, ao Gonçalo, ao Rui, à Inês, ao Henrique e aos meus “Breaks”, pelas várias histórias que nos ligam, por todas as gargalhadas e pelo apoio e compreensão que sempre demonstraram neste ano de maior agitação e ausência.

À minha família, pelos momentos de descontração, pela força e por me terem proporcionado sempre um crescimento feliz. À Mónica e ao Vítor que, sendo apenas primos, me dão o seu ombro amigo, a partilha de irmãos e o amparo de pais.

À minha afilhada, Mafalda, por me encher de alegria nestes cinco anos e por me demonstrar todos os dias que as crianças, são de facto, o melhor do mundo!

À minha mãe, pela alegria constante e por me ensinar todos os dias a encarar a vida dessa forma. Ao meu pai, pelo máximo exigido e por ser, tantas vezes, a voz da razão. Este sonho só foi alcançado graças ao apoio e amor incondicionais que me enchem de forças para que lhes possa ver no olhar o orgulho que sentem por mim.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio tem como propósito principal refletir criticamente sobre o percurso de desenvolvimento profissional da estudante durante os momentos de prática pedagógica integrada na Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio inserida no 2.º ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste período de prática pedagógica foram desenvolvidas competências pessoais e profissionais associadas ao saber planear, agir em ação, exigindo um quadro conceitual rigoroso, adaptado às características dos contextos educativos. Neste processo formativo, foi necessária uma constante atitude crítica e reflexiva devidamente articulada com referentes teóricos e legais que possibilitaram à formanda agir com intencionalidade pedagógica, refletir sobre essa ação com vista à melhoria das suas práticas profissionais e do sucesso harmonioso das aprendizagens das crianças.

Neste *continuum* formativo, atribui-se um especial significado a todos os momentos de reflexão colaborativa e à entreajuda, especialmente, com o par pedagógico bem como através da supervisão pedagógica que propiciou reflexões mais profundas e a partilha de saberes e experiências.

Por tudo isto, o Relatório de Estágio em análise, assume-se como um documento formativo imprescindível que evidencia criticamente os desafios e os obstáculos que caracterizaram a experiência da mestranda no desenvolvimento da sua prática pedagógica e que se revelaram como determinantes para a contínua construção da sua identidade profissional.

**Palavras-chave:** Colaboração pedagógica; Desenvolvimento pessoal e profissional; Prática Educativa; Reflexão.



## **ABSTRACT**

The main purpose of this Training Report is to critically reflect on the student's development of their professional course during the pedagogical practice integrated in the subject Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, part of the 2nd year of the Master's Degree in Ensino do 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico.

During the pedagogical practice, personal and professional skills were developed regarding planning and acting in action, always requiring a rigorous conceptual framework, adapted to the characteristics of the educational contexts. The formative process required a constant critical and reflexive attitude, properly articulated with theoretical and legal references that allowed the trainee to act with pedagogical intention and reflect on those actions, in order to improve their professional practices and the harmonious success of the children's learning.

This formative continuum gave a special meaning to all the moments of collaborative reflection and mutual help, especially with the pedagogical pair and through the pedagogical supervision that allowed a deeper reflection and the sharing of knowledge and experiences.

Therefore, the Training Report on analysis, assumes itself as an indispensable formative document, critically highlighting the challenges and obstacles that characterized the experience of the graduate student in the development of their pedagogical practice and proved to be critical to the continued construction their professional identity.

**Keywords:** Pedagogical collaboration; Personal and professional Development; Educational practice; Reflection.



*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.*

(Marthin Luther King)



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. FINALIDADES E OBJETIVOS	3
2. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL	5
2.1. Formação e dimensão académica	5
2.2. Formação e dimensão profissional	9
2.2.1. Ciclo de Aprendizagem: o professor investigador e reflexivo	11
2.2.2. Gestão Curricular: o professor como gestor do currículo	16
2.2.3. Trabalho colaborativo: formação e prática docente	21
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	27
3.1.1. Agrupamento de Escolas do Cerco	27
3.1.2. Escola Básica/Jardim de Infância do Falcão	30
3.1.3. Escola Básica e Secundária do Cerco	32
4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO	35
4.1.1. Matemática	35
4.1.2. Português	52
4.1.3. Ciências Naturais e Físicas (Estudo do Meio e Ciências Naturais)	66
4.1.4. Ciências Humanas e Sociais (Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal)	81
4.1.5. Articulação de Saberes	93
4.1.6. Outras dinâmicas	104
5. <i>(DES)CONSTRUIR PARA IGUALAR: DIMENSÃO INVESTIGATIVA</i>	111
REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	155

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desarticulação do ensino	93
-------------------------------------	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência de conteúdos matemáticos explorados nas regências	41
Quadro 2 – Questão-problema, objetivo geral e objetivos específicos do estudo	1 17
Quadro 3 – Plano das sessões do projeto	120
Quadro 4 – Categorias de análise	121

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação 1.º CEB	157
Anexo 2 – Planificação “Kandinsky e as suas linhas” - regência supervisionada de Matemática (1.º CEB)	165
Anexo 2.1 – Quadro <i>Composição VIII</i> , de Wassily Kandinsky (1923)	168
Anexo 2.2 – Quadros de Wassily Kandinsky expostos no <i>placard</i> da sala de aula	168
Anexo 2.3 – Folha de tarefas Já conheço as linhas poligonais e não poligonais...	169
Anexo 2.4 – Grelha de avaliação da regência supervisionada de Matemática – 1.ºCEB	170
Anexo 3. – Planificação “Visita de Estudo a Bragança” - regência supervisionada de Matemática (2.º CEB)	171

Anexo 3.1 – Boletim de voto	174
Anexo 3.2 – Folha de tarefas Descubre as diferenças: os gráficos do 5.ºA	174
Anexo 3.3 – Folha de desafios <i>As turmas do autocarro n.º1</i>	175
Anexo 3.4 – Construção da tabela de contagem <i>Tally Chart</i> : registo fotográfico	176
Anexo 4 – <i>Tabela do 100</i> : registos fotográficos	176
Anexo 5 – Representações das crianças na tarefa investigativa relacionada com o sentido aditivo da multiplicação	177
Anexo 6 – Tarefa de investigação: da área do retângulo à área do paralelogramo	178
Anexo 7 – Motivação/Problematização da tarefa investigativa relacionada com os critérios de divisibilidade por 3, por 4 e por 9.	179
Anexo 7.1 – Exploração dos critérios de divisibilidade por 4: registos fotográficos	179
Anexo 8 – Organização dos conteúdos da Unidade Didática <i>No fundo...100 mistérios</i>	180
Anexo 9 – Planificação “Palavraria” - regência supervisionada de Português (1.º CEB)	183
Anexo 9.1 – Exercício de escuta ativa: folha de registo	187
Anexo 9.2 – Texto criado por Francisco Duarte Mangas para a turma do 2.º A	188
Anexo 9.3 – Texto e apresentação construídos com a turma do 2.º A para Francisco Duarte Mangas	188
Anexo 9.4 – Grelha de avaliação da regência supervisionada de Português – 1.ºCEB	193
Anexo 10 - Exercício de escuta ativa: poema “Fundo do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen	194
Anexo 11 – Painel - reconto com recurso às ilustrações da obra <i>No Dia da Criança</i> , de Luísa Ducla Soares	194
Anexo 12 – Planificação “Qual é o rio que só tem uma margem?” – 1ª aula da Unidade Didática de Português	195

Anexo 12.1 – Baú que continha as obras literárias utilizadas na Unidade Didática	198
Anexo 12.2- <i>Bilhete de Identidade</i> de Mia Couto	198
Anexo 13 – Barcos de papel utilizados no contexto de leitura criado para exploração da obra <i>O Beijo da Palavrinha</i> , de Mia Couto.	199
Anexo 14 – Planificação “Exploradores do fundo do mar” – regência supervisionada de Português: 2.º CEB	200
Anexo 14.1 – índice da revista <i>Visão Júnior</i> n.º123. agosto de 2014	202
Anexo 14.2 – Texto informativo inicial da reportagem “Exploradores do fundo do mar”	203
Anexo 15 – Convite escrito em grande grupo: registo fotográfico	204
Anexo 15.1 – Guiões utilizados na exploração da estrutura do convite	204
Anexo 16 – Transcrição das palavras utilizadas no acróstico da palavra “mar” no programa <i>Tagxedo</i>	205
Anexo 17 – Narrativa multimodal	206
Anexo 18 – Planificação “Os materiais e a água” - regência supervisionada de Ciências Naturais e Físicas (Estudo do Meio - 1.º CEB)	217
Anexo 18.1 – Folha de previsões	221
Anexo 18.2 – Previsões dos estudantes relativamente à adição de arroz à água	222
Anexo 18.3 – Registos fotográficos	222
Anexo 19 – Notícia “748 milhões de pessoas sem acesso a água potável”	223
Anexo 20 – Caderno Investigando os sentidos	223
Anexo 21 – Imagem utilizada na construção do conceito de biodiversidade	224
Anexo 22 – Planificação “Como proteger a diversidade animal das ações humanas” – regência supervisionada de Ciências Naturais: 2.º CEB	225
Anexo 22.1 – Contexto C&T: notícia	228
Anexo 22.2 – Gráfico relativo à diminuição de Lobos após a construção das autoestradas	228
Anexo 22.3 – Organizador gráfico	229
Anexo 22.4 – Maquete simulatória do ecossistema em estudo	230

Anexo 23 – Trabalho de grupo sobre locomoção e regimes alimentares dos animais	231
Anexo 23.1 – Exemplo de guião de um dos grupos	232
Anexo 24 – Planificação “Aproximando-nos” – regência supervisionada de Ciências Sociais e Humanas (Estudo do Meio): 1.º CEB	233
Anexo 24.1 – Carta	236
Anexo 24.2 – PowerPoint – Os meios de comunicação pessoal	236
Anexo 24.3 – Guião de Exploração do <i>PowerPoint</i>	239
Anexo 24.4 – Folha de tarefas Como posso comunicar?	241
Anexo 24.5 – Materiais utilizados na correção da folha de tarefas	242
Anexo 24.6 – Palavras-Cruzadas	242
Anexo 25 – Planificação “Um Mundo por descobrir...” – regência supervisionada de História e Geografia de Portugal: 2.ºCEB	243
Anexo 25.1 – Teatro de sombras chinesas	246
Anexo 25.2 – Guião de Exploração <i>Um golpe do destino...a descoberta do Brasil</i>	247
Anexo 25.3 – PowerPoint: Um golpe do destino...a descoberta do Brasil	248
Anexo 25.4 – Planisfério e Quadro-resumo: <i>A expansão marítima</i>	249
Anexo 25.5 – Tira de consolidação: O que já sei...A Descoberta do Brasil	250
Anexo 26 – <i>Bilhete de Identidade</i> da Batalha de Aljubarrota	250
Anexo 27 – Bingo das profissões	250
Anexo 28 – Jogo de tabuleiro <i>Um mundo por descobrir...</i>	251
Anexo 29 – Planificação “A maior flor do mundo” – regência supervisionada de Articulação de Saberes: 1.º CEB	252
Anexo 29.1 – Folha n.º 2: Jogo Quem quer compreender melhor... A maior flor do mundo?	256
Anexo 29.2 – Sinalizador em forma de flor	256
Anexo 29.3 – Folha n.º3: <i>Agora somos nós os autores</i>	257
Anexo 29.4 – Folha n.º4: Respeito a natureza de todos	257
Anexo 29.5 – Kit com os materiais necessários para semear uma flor	258
Anexo 30 – Avatar “Kiovy” criado no programa Voky	258

Anexo 31 – Direitos e deveres construídos no Dia Internacional dos Direitos das Crianças	259
Anexo 32 – Apresentação da canção pelas turmas para a comunidade escolar	260
Anexo 33 – Peça de teatro <i>O amor do Soldadinho</i>	260
Anexo 34 – Desfile de Carnaval	261
Anexo 35 – Atividade de Expressão Musical dinamizada na UAE	261
Anexo 36 – Dramatização <i>O Príncipe Nabo</i>	262
Anexo 36.1 – Ensaios para a apresentação	262
Anexo 37 – Dramatização <i>A Menina do Mar</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen	263
Anexo 38 – Jogo de tabuleiro: Matemática e Ciências Naturais...Para saber mais!	264
Anexo 39 – Questionário 1.º CEB	265
Anexo 40 – Questionário 2.º CEB	267
Anexo 41 – Planificação da 1ª sessão do projeto	269
Anexo 41.1 – Descrição da 1ª sessão	272
Anexo 42 – Planificação da 2ª sessão do projeto	273
Anexo 42.2 – Descrição da 2ª sessão	276
Anexo 43- Planificação da 3ª sessão de projeto	277
Anexo 43.1 – Descrição da 3ª sessão de projeto	280
Anexo 44 - Gráficos com comparação das respostas à questão <i>Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens</i> – Questionários 1.ºCEB	281
Anexo 45 – Gráfico das respostas à questão <i>Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens</i> – Questionários 2.ºCEB	282
Anexo 46 – Gráficos com comparação das respostas à questão <i>As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador</i> – Questionários 1.ºCEB	282
Anexo 47 - Gráficos das respostas à questão <i>As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador</i> – Questionários 2.ºCEB	283

## **LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS**

PES – Prática de Ensino Supervisionada  
UC – Unidade Curricular  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
CREC - Complemento Regulador Específico do Curso  
PEA – Projeto Educativo de Agrupamento  
PAA – Plano Anual de Atividades  
PTT – Plano de Trabalho de Turma  
AECe – Agrupamento de Escolas do Cerco  
EB/JI – Escola Básica/Jardim-de-Infância  
EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco  
UAE - Unidade de Apoio Especializado  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
HGP – História e Geografia de Portugal  
PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico  
PPEB – Programa de Português do Ensino Básico  
MCPEB - Metas Curriculares de Português do Ensino Básico  
UD – Unidade Didática  
CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente  
C&T - Científico e Tecnológico  
GIS - Gabinete de Inserção Social  
EIG – Educação para a Igualdade de Género



# INTRODUÇÃO

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada surge no âmbito da Unidade Curricular de *Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio*, do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, sendo a sua realização fundamental para a conclusão deste ciclo de estudos que profissionaliza para a docência.

“(Des)Centralizar: Dicotomia de uma profissão polissémica” pretende dar a conhecer parte do trabalho desenvolvido ao longo dos dois níveis de ensino que integraram a Prática Educativa desenvolvida no Agrupamento de Escolas do Cerco, sustentada numa atitude crítico-reflexiva e dialogada entre teoria e prática. Para além disto, este é o reflexo do desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda bem como do aprofundamento de diversas temáticas basilares à construção e à melhoria da prática docente na qual se procurou descentralizar o trabalho docente apostando em práticas colaborativas, tendo sempre como foco central as aprendizagens dos estudantes, compreendendo-se, assim, a dicotomia existente nesta profissão multifacetada.

No fundo, este relatório vai ao encontro do que Moreira (2010) defende pois alcançar práticas com qualidade crescente pressupõe o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática sendo que esta transformação tem por base uma atitude de questionamento, sustentada por referentes teóricos, pela vontade de melhor conhecer, melhor agir e pelo domínio de metodologias apropriadas. Neste sentido, este relatório de estágio, que se organiza em cinco capítulos, espelha os questionamentos da formanda, os pressupostos que levaram ao seu planear e agir e a análise sobre as práticas levadas a cabo, no sentido de compreender e, conseqüentemente, de melhorar a sua ação.

Assim, no primeiro capítulo, apresentam-se as Finalidades e Objetivos da elaboração deste relatório e, no segundo capítulo, traça-se o Enquadramento Legal deste mestrado, no qual se encontram plasmadas em diversas referências que suportam a dimensão profissional do docente, nomeadamente, o ciclo de aprendizagem, a gestão curricular e o trabalho colaborativo.

O terceiro capítulo, enquadra a caracterização dos contextos educativos onde se desenrolou a Prática de Ensino Supervisionada, em quatro turmas distintas: uma do 2.º ano e três do 5.º ano de escolaridade. Sendo o capítulo número quatro de cariz teórico-prático, nele tecem-se os aspetos relacionados com a intervenção em contexto educativo, recordando os momentos vivenciados ao longo do ano letivo e refletindo sobre as referências teóricas da didática de cada uma das áreas de formação (Matemática, Português, Ciências Naturais e Físicas e Ciências Humanas e Sociais) bem como a Articulação destes Saberes que se constituiu uma preocupação constante de toda a prática. Ainda neste capítulo, denota-se o desenvolvimento da orientação educativa das turmas bem como o envolvimento da formanda em diferentes projetos do contexto educativo.

Por sua vez, o quinto capítulo, integra uma súmula de um projeto denominado de *(Des)Construir para Igualar*. Este estudo apresenta uma dimensão com características investigativas, centrada na Educação para a Igualdade de Género e a Leitura, que foi suportada pelo desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto educativo, aproximando-se, por isso, de uma verdadeira prática docente uma vez que o professor deve envolver-se neste tipo de projetos (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Por fim, nas Reflexões e Considerações Finais, tal como o nome indica, é realizada uma reflexão geral de todo o caminho percorrido, retomando os objetivos e finalidades iniciais que nortearam todo o processo educativo.

Importa também referir que, ao longo do documento encontrar-se-ão referências a planificações, a materiais e instrumentos construídos e, não menos relevante, as produções dos estudantes que, conjuntamente, modelaram toda a Prática Educativa. Como tal, organizou-se uma lista de anexos que obedecem à ordem com que são referidos.

Assim, espera-se que este relatório, que “fecha” a conclusão desta formação inicial, seja reflexo da (re)construção da ação da mestranda enquanto futura professora e que nele seja perceptível a transformação do saber em saber-fazer e em *saber-ser* bem como do *saber-ser* relacionado com o *saber-fazer* alicerçado por todo o conhecimento construído ao longo desta formação.

## **1.FINALIDADES E OBJETIVOS**

Após se apresentarem os temas que serão abordados ao longo deste relatório, é chegado o momento de dar a conhecer as finalidades e os objetivos que acompanharam toda a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e que se finda com a realização deste documento que é requerido para a concessão do grau de mestre, tal como é explanado no artigo 17º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro e, mais recentemente, no artigo 20º do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Neste sentido, percebe-se que as finalidades deste relatório se prendem com a contribuição para a avaliação individual da mestranda através da redação deste documento que demonstra o percurso individual de formação sustentado na articulação entre os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial de professores e aplicados no contexto concreto da formação (CREC, 2014) bem como alicerçado na capacidade reflexiva e investigativa que foi sendo desenvolvida ao longo deste ciclo formativo.

Sendo este relatório parte integrante da Unidade Curricular (UC) de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, obedece, também ele, aos objetivos delineados pela mesma. Assim, através dos objetivos que de seguida se expõem, compreende-se o que é esperado da formação inicial de professores:

- Aplicar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares;
- Utilizar instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica e autónoma em contexto profissional;
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação;

- Disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas.

Para além disso, a formanda estabeleceu mais objetivos de ordem pessoal com vista a desenvolver o crescimento e a aprendizagem no decorrer da PES, a seguir enunciados:

- Desenvolver competências e estratégias de observar, planificar a ação de uma forma fundamentada, cooperativa e provida de intencionalidade pedagógica;
- Intervir de forma adequada, articulando diferentes áreas do saber com vista à promoção de aprendizagens significativas;
- Avaliar sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem;
- Analisar, refletir, avaliar e reformular a ação pedagógica em função dos dados recolhidos pela formanda ou fornecidos por outros intervenientes;
- Colaborar ativamente na caracterização e resolução de problemas educativos.

## **2. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

A Educação é, hoje em dia, profundamente marcada pelas mudanças evidentes das sociedades, confrontando-se, por isso, com inúmeros desafios para os seus atores. Contudo, Gadotti (2007, p.62) afirma que ser professor atualmente não é “nem mais difícil nem mais fácil do que era algumas décadas atrás”, como tal, é fundamental que se reflita sobre todo o enquadramento que sustenta a formação de professores e que se analisem os alicerces que sustentam esta profissão para que se possa compreender o que é afinal ser professor atualmente.

Neste sentido, o presente capítulo pretende apresentar os pressupostos teóricos e legais que sustentaram e regularam as práticas educativas da mestrandia nesta formação inicial e que se relacionam diretamente com a estrutura e funcionamento do atual sistema educativo nacional, assim como a organização deste mestrado profissionalizante, em particular, a PES.

Num segundo momento, de forma a descobrir-se o que é então ser professor, realizar-se-á uma breve abordagem a alguns fundamentos teóricos e didático-pedagógicos que se consideram fundamentais para a construção de saberes e competências profissionais e que, por isso, nortearam as ações da professora-estagiária.

### **2.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA**

*“Uma nova visão da profissão docente pressupõe uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante actualização e construção de conhecimento”*  
(Roldão, 2007 citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.6)

Tal como referido anteriormente, as mudanças que vão surgindo no sistema educativo exigem novos desafios para os seus intervenientes e, como tal, a formação inicial também tem vindo a sofrer ajustes e alterações para enfrentar todas as reformas que têm vindo a ser sentidas. Neste contexto, convém ter presente que as instituições de formação inicial, a par das exigências sociais inerentes a esta profissão, devem tomar particular atenção que, tal como afirmam Alonso (1988, p.57 citado por Formosinho, Machado, & Mesquita (2015, p.24),

o «conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução» e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como «indivíduos passivos, recipientes vazios, seres sem experiência, mas [como] pessoas em crescimento e, portanto, ativos, criativos, com experiência e individualidade próprias»

Compreende-se, assim, a necessidade de, neste momento, se refletir sobre a formação inicial de professores à luz dos quadros legislativos que vão sendo alterados, nomeadamente, o atual enquadramento legal e académico do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB para se perceber a necessidade de formar professores com características opostas aquelas acima descritas.

A Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) assume, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (art. 26º, ponto 2), que “a educação deve visar [entre outros] a plena expansão da personalidade humana”. Na mesma linha, surge a 14 de outubro de 1986, o documento que viria a regulamentar e estabelecer o quadro geral do sistema educativo português: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este documento traduzido no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Ora, sendo o grande objetivo político do sistema de formação de professores a contribuição para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos através de uma atuação provida de uma constante atitude reflexiva e investigativa (Formosinho, 2009b), justifica-se a integração da componente de Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro).

Mais tarde, a LBSE alterada pelo Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (artigo 33º), perspectivava vários princípios gerais sob os quais a formação de professores se deveria desenvolver e dos quais a formanda destaca os seguintes: a “formação integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática” e a “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”. Este último, vai ao encontro do que é previsto pelo Processo de Bolonha que, atualmente, está na base da formação inicial de professores e, por este motivo, considera-se relevante realizar uma abordagem sobre o mesmo aludindo a sua essência com a deste mestrado.

O tão discutido Processo de Bolonha, tem a sua génese em junho de 1998, com a declaração de Sorbonne, assinada em Bolonha, e visa harmonizar as estruturas do ensino superior com o intuito de conduzir “a uma Europa da ciência e do conhecimento e, mais concretamente ainda, a um espaço comum europeu de ciência e de ensino superior, com capacidade de atracção à escala europeia e intercontinental” (DGES, 2008, s/p) com vista à promoção da qualidade, mobilidade e comparabilidade de graus académicos e formações. Assim, foi necessário reestruturar o sistema de ensino superior que passou a estar organizado por ciclos de formação, nomeadamente, a Licenciatura que representa o primeiro ciclo de estudos, sem especialização e com uma duração de três anos e a segunda etapa de formação, o Mestrado, com o propósito de especialização, com a duração de dois anos.

Em Portugal, este novo modelo de organização do ensino superior foi aprovado em 2006 através do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, sendo, à luz deste Processo, o presente relatório um pré-requisito para a obtenção do grau conferido pelo segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, considerando que o primeiro foi, anteriormente, obtido pela Licenciatura em Educação Básica.

Os ciclos supramencionados referentes a esta formação, têm a sua origem no Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, com o propósito de melhorar a qualificação e formação para a docência. Assim, com este documento, estabelece-se a titularidade de habilitação para a docência generalista, alargando a habilitação conjunta, neste caso específico, para o 1.º e 2.º CEB. Estas alterações foram inicialmente realizadas para que os professores com esta formação pudessem acompanhar os estudantes por um maior período de

tempo, flexibilizando a gestão de recursos humanos inerente ao sistema educativo e, também, o próprio percurso profissional. Para além disso, esta nova organização valoriza, de forma particular, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional, sendo que esta última se assume como um momento privilegiado “de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas” de acordo com os contextos educativos (*idem*).

No caso específico do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, este profissionaliza os formandos para a docência em todas disciplinas presentes na matriz do 1.º CEB bem como para o 2.º CEB, nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal. Porém, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, a partir do próximo ano letivo, proceder-se-á ao “desdobramento” deste mestrado na medida em que se se separará “a formação de docentes do 2.º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais” cujos objetivos desta alteração se prendem com o reforço da qualificação dos professores, nomeadamente, nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Assim, a figura do professor generalista no 2.º CEB deixa de integrar o novo regime jurídico, o que, na opinião da mestranda, contribuirá, ainda mais, para o afastamento de práticas transdisciplinares.

Claro está que estas alterações suscitaram algumas inseguranças na formanda relativamente a esta formação que está a concluir. Contudo, o 29º artigo do documento legal supramencionado, salvaguarda as habilitações dos profissionais formados sob o abrigo da legislação anterior garantindo que “aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido”.

Esta formação inicial é, sem dúvida, o período de iniciação do futuro profissional pois é aqui que os formandos experimentam a primeira etapa do *ritual de passagem* de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995 citado por Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015). Esta é considerada

uma preparação “intencional de formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009b, p. 104) apresentando-se como o primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015 ). A pertinência desta fase é destacada no Complemento Regulador Específico do Curso (CREC) – documento que apresenta as linhas que orientam e caracterizam o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB – sendo-lhe atribuída a denominação de Prática Educativa (CREC, 2014).

De acordo com o estipulado pelo CREC (2014), a Prática Educativa compreende três fases fundamentais: a observação, colaboração/cooperação e regência, sendo que este último se enquadra no ciclo de supervisão que engloba, igualmente, três momentos: a pré-observação, a observação e a pós-observação. Aqui, a mestranda considera pertinente destacar os momentos de avaliação que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, é da responsabilidade do docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela UC em questão. Porém, não se pode menosprezar a avaliação do professor orientador cooperante pois também contribuir para este processo de avaliação contínua e formativa (CREC, 2014). Apesar de a avaliação ser, normalmente, encarada com um momento de maior tensão, a verdade é que devido ao seu carácter contínuo e ao ambiente colaborativo estabelecido entre professores supervisores institucionais, professores orientadores cooperantes e par pedagógico, estes momentos tornaram-se de grande aprendizagem e crescimento pessoal e profissional devido à partilha de saberes e às reflexões realizadas.

Após este esclarecimento sobre os documentos legais e teóricos que orientam esta formação, importa reter que, apesar das mudanças constantes no sistema educativo, a educação apresenta-se como fundamental para a humanidade (Delors et al., 1996) e, por esse motivo, é essencial que o professor possua um espírito crítico e reflexivo permanente no exercício desta profissão.

## 2.2. FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

*“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (Nóvoa, 1992, p.25)*

A educação assume-se como um processo complexo e multidimensional, sendo necessário integrar e articular os diferentes conhecimentos, com vista a tornar o processo de ensino e aprendizagem o mais eficaz e significativo possível. Consequentemente, também a profissão docente revela uma natureza multifacetada que exige diversas competências, quer pessoais quer profissionais. Desta forma, considera-se importante conhecer alguns dos princípios intrínsecos a esta multidimensionalidade da profissão docente indo ao encontro do Perfil geral de desempenho profissional do professor, explanado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

De acordo com o documento supramencionado, o professor é um profissional de educação que tem como função específica ensinar. Desta forma, existem várias dimensões que devem estar sempre ancoradas à sua prática: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, ainda, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Para além disso, a sua prática deve suportar-se na investigação, na reflexão fundamentada e partilhada e procurar fomentar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tendo por base uma pedagogia diferenciada com vista à inclusão crítica na sociedade. Por seu lado, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta-se um perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência, nomeadamente, a do professor do ensino básico.

Acima de tudo, é fundamental que o professor regule a sua prática tendo por base valores aliados ao rigor e à seriedade profissional e social. Assim, de forma a compreender-se de que forma estas várias facetas exigidas a um profissional de educação se conseguem conjugar, nos subcapítulos seguintes, refletir-se-á sobre alguns aspetos teóricos relacionados com o que é ser professor,

nomeadamente, o ciclo de aprendizagem, a gestão curricular e, ainda, a importância do trabalho colaborativo nesta profissão.

### 2.2.1. Ciclo de Aprendizagem: o professor investigador e reflexivo

*“Foi assim que a escola me ajudou: forçando-me a pensar ao contrário dos meus próprios pensamentos”*

(Rubem Alves)

Tal como já foi referido, as circunstâncias socio-históricas e culturais dos tempos atuais exigem à escola um enorme desafio (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, e porque na escola se entrecruzam as diferentes condições sociais, é fundamental uma investigação e um questionamento constantes, com vista a encontrar soluções que permitam tornar o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativo para os estudantes (*idem*). Reconhecendo-se a importância do professor no processo educativo, torna-se crucial que o mesmo (re)construa constantemente o seu conhecimento praxeológico, pois este permite uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional (Gonçalves, 2006).

Percebe-se, então, a urgência de promover outros modos de educar, sendo para isso essencial que o docente assuma uma postura crítica, reflexiva e consciente do processo desde o planear ao agir. Ser profissional reflexivo, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14) é, entre outros aspetos, “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui”. Esta triangulação praxiológica entre valores, teorias e prática, apesar de exigente, é possível se se suportar numa metodologia com características de investigação-ação, que se revela de grande importância na formação do docente reflexivo (*idem*) pois auxilia-o a encontrar resposta aos desafios e problemas com que é confrontado na prática.

Neste sentido, considera-se importante ter em conta as influências de Dewey e de Lewin, encarados como “pais” da investigação-ação. Para Dewey (1989), o professor é um agente reflexivo, que necessita de um estado de dúvida e de um ato de investigação, para encontrar respostas para essas incertezas. Por outro lado, Lewin (1946, citado por Máximo-Esteves, 2008) destaca as especificidades que caracterizam esta metodologia: o carácter participativo (vertente interativa), a democracia emergente e o contributo para a mudança social.

Compreende-se, assim, o facto de Kemmis & McTaggart (1988) afirmarem que a investigação-ação seja uma forma de investigação *introspectiva coletiva* realizada por indivíduos em situações sociais cujo objetivo é perceber e aperfeiçoar as suas práticas através de um envolvimento ativo, de uma colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática.

De acordo com Fisher (2001), este processo engloba diferentes fases: planear com flexibilidade (reflexão sobre as experiências, observação dos alunos, avaliação das práticas); agir (pesquisa no terreno); refletir (análise crítica das observações); e, ainda, avaliar e dialogar (partilha de pontos de vista). Desta forma, assume-se como um processo dinâmico, interativo e flexível, pois permite reajustes provenientes da análise dos fenómenos que se encontram em estudo (Elliot, 1993). Da mesma forma, Lewin afirma que o conhecimento se constrói, de forma progressiva, através da mudança que se realiza através de uma evolução em espiral de ciclos de investigação-ação: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Máximo-Esteves, 2008; Silva, 1996).

Dada a complexidade do processo educativo, é essencial que o professor, desde o início, investigue a todos os níveis com o objetivo de conhecer pormenorizadamente pois, só assim, poderá intervir nos contextos de forma fundamentada (Estrela, 1990). Assim, o docente tem que “saber observar e problematizar (...) interrogando a realidade e construindo hipóteses” (*ibidem*, p. 27) criando uma articulação entre teoria e prática de forma a que a observação realizada seja reflexiva e propícia a mudanças favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Observar consiste, então, em utilizar todos os sentidos direcionados para um objeto ou situação, com vista a determinar um conhecimento claro e preciso, que após a sua análise, mediante determinados critérios, permita uma intervenção mais adequada ao contexto educativo (*idem*).

Sendo a observação “o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário” (*idem*), numa primeira fase da PES, a formanda focou-se no processo de observação visando a recolha sistemática de informação pertinente (sobre o meio, grande grupo, pequenos grupos, aluno, sala, recursos, projetos, metodologias), que permitisse desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas. Neste sentido, o processo de observação exigiu a definição clara de objetivos, metodologias e uma seleção rigorosa dos instrumentos a utilizar, que variam de acordo com as formas e meios de observação selecionados (Estrela, 1990; Trindade, 2007). No que diz respeito à situação ou atitude do observador, ao longo da PES praticou-se uma observação participante, participada, intencional e, em alguns momentos, espontânea, quando surgiam situações para as quais o plano de observação não estava inicialmente direcionado (Estrela, 1990). Quanto ao processo de observação, este consistiu numa observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta (consulta de documentos e conversas informais), armada e desarmada (notas de campo e memória) (*idem*). No que diz respeito ao campo de observação, foi realizada uma observação molar e molecular (comportamentos gerais e específicos), verbal e gestual, individual e grupal (Estrela, 1990; Trindade, 2007).

Após a recolha dos dados obtidos pela observação, procede-se à sua análise e reflexão, que neste caso particular, se realizou de forma conjunta entre o par pedagógico e as professores orientadores cooperantes, tornando-se imprescindíveis para a obtenção de uma representação holística do contexto observado e a dinamização de práticas fundamentadas, contribuindo para a construção de um perfil profissional o mais adequado possível (Ribeiro & Moreira, 2007).

Este conhecimento do contexto permite ao docente adequar metodologias e planear estratégias (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), levando à melhoria das práticas e ao seu desenvolvimento profissional. De facto, de acordo com Estrela (1994), a observação constitui a base do planeamento, que se pretende que seja, segundo Diogo (2010), coerente, contextualizado, flexível e diversificado.

Segundo Diogo (2010), a planificação é um processo essencial para uma prática profissional mais adequada pois, tal como defende Arends (1995), o ensino planificado apresenta uma maior qualidade do que aquele que se baseia simplesmente em acontecimentos e atividades que não são direcionados.

Planificar é, então, utilizar certos instrumentos que permitem uma previsão e uma maior organização nas ações a desenvolver posteriormente.

A planificação deve ter em consideração diversos fatores, nomeadamente, obedecer a uma determinada coerência, estando adaptada ao funcionamento geral da escola; deve estar contextualizada, tendo em conta as características da turma onde se vai realizar; ser flexível para que se possa adaptar às circunstâncias e acontecimentos, cobrindo assim algum imprevisto; e, também, deve ser diversificada, acolhendo vários processos e técnicas, diversificando a estrutura das situações formativas (Diogo, 2010).

Para além disto, a intervenção deve basear-se nos interesses e necessidades de cada criança, procurando-se apostar numa diferenciação pedagógica que promova aprendizagens significativas (Pettersson, 2003), defendendo a LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que tudo isto valoriza a dimensão humana pois contribui para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade. De facto, só assim é que os estudantes se sentem valorizados, incluídos e motivados, levando-os a participarem ativamente nas construções dos seus próprios conhecimentos sendo, por isso, de grande importância que o professor adote uma postura construtivista (Coll, et al., 1999).

De facto, a planificação é um processo essencial para o sucesso de qualquer aula e o professor deve estar consciente que esta deve ter como principal função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Zabalza, 2001, p. 54), como se poderá compreender a sua pertinência no próximo subcapítulo.

Neste processo, considera-se também relevante destacar-se a avaliação das práticas do professor com vista à evolução mediante as exigências que lhe são propostas. Neste parâmetro, integrado na metodologia de investigação-ação referida, o professor deve socorrer-se de indicadores de desempenho, como, por exemplo, nos *feedbacks* dos alunos, privilegiando-se uma avaliação formativa, tal como é frisado pelo Despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. Neste sentido, há a possibilidade de, em cada momento, haver reformulação da estratégia inicial, tendo em conta a sua adequação às necessidades e interesses da turma (Barbier, 1990) ao invés de se centrar o processo avaliativo em situações de avaliação sumativa, tal como é comum acontecer, não resultando a

avaliação num “processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar educativo” (Peterson, 2003, p. 88), como se deveria esperar.

Desta forma, ao questionarem e refletirem constantemente sobre as suas práticas nas diferentes dimensões explanadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, os professores constroem novos significados, que levam a tomadas de decisões cada vez mais conscientes e fundamentadas.

Posto isto, compreende-se que a prática docente deve aproximar-se do que Schön e outros autores defendem (Alarcão, 1996): a atividade docente deve ser uma atividade onde se cruzam “o pensamento e a acção”, onde o professor deve ser investigador e reflexivo, “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que o capacitam para o exercício de uma actividade complexa como é a docência” (Formosinho & Machado, 2009, p.160).

Face ao descrito, verifica-se que a metodologia de investigação-ação possui inúmeras vantagens, perspetivando-se na valorização do diálogo e partilha de informação, bem como na procura de soluções para os problemas, através do confronto das teorias com os resultados da investigação efetuada sobre a prática (Elliott, 1993). Importa ainda referir que este processo, ao estar orientado para a resolução de problemas, deve ser composto por vários ciclos, que se devem aperfeiçoar continuamente (Lewin, 1946, citado por Máximo-Esteves, 2008).

De um modo geral, “melhorar a nossa capacidade de criticar as nossas práticas, à luz das nossas convicções e estas, à luz das nossas práticas, constitui a base da investigação e da inovação em educação” (Stenhouse, 1975, citado por Silva, 1996, p.261). Assim, ressalva-se a importância do professor encarar um papel de investigador em duas vertentes: social, para compreender a realidade em que se insere, e educacional, para analisar, interpretar e refletir sobre as suas práticas, com vista a adapta-las às características do contexto, de modo a potenciar a aprendizagem e a mudança social (Carvalho & Diogo, 1994).

Para finalizar, e como afirma Ponte (2002, p.6), a base da educação deve ser a atividade investigativa enquanto atividade problematizadora, inquiridora, questionadora e fundamentada, constituindo-se esta como um “elemento decisivo da identidade profissional dos professores”.

## 2.2.2. Gestão Curricular: o professor como gestor do currículo

*“Liberdade é poder agir de acordo com a escolha”*

(John Dewey, 1931)

Tal como referem Diogo & Vilar (1999), não é possível abordar esta questão da gestão do currículo sem clarificar, primeiramente, os significados que atribuímos à palavra currículo. Este termo apresenta-se como sendo portador de uma grande ambiguidade e complexidade por existirem numerosas definições, daí que Carvalho & Diogo (1994, p. 72) afirmem que, “evidentemente, não há uma definição única e acabada de currículo”, sendo esta perspetivação do currículo, também, reflexo da evolução da educação em Portugal.

De acordo com o explanado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (capítulo I, art.2º), entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino”. Zabalza (2001, p.12), por sua vez, acresce que o currículo deve assumir-se, apenas, como o conjunto “dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão [nesse sentido]”, não devendo ser encarado como um plano completamente definido, mas como um todo estruturado em função do contexto e dos saberes, crenças, valores e atitudes que os intervenientes trazem consigo, tal como afirma Pacheco (1996), valorizando-se, deste modo, os elementos intrínsecos que também definem o currículo (Ribeiro, 1999).

Para além disso, e considerando a evolução histórica da educação e a ambiguidade do termo em questão, Vilar (1994) defende que o currículo é cultural, histórico e socialmente determinado, ou seja, é, “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos” (Roldão, 1999, p.23).

Este reconhecimento de que a educação de qualidade é um direito de todos, obrigou a que se introduzissem alterações curriculares que levaram a uma mudança da escola. Efetivamente, muitas das questões educativas atuais centram-se

na diversidade dos alunos, tornada visível no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola e dos professores às funções socialmente esperadas (Roldão, 2003, p.9).

Neste sentido, a escola de massas veio colocar em causa a construção de significados comuns, o que, na opinião da formanda, foi um passo necessário para a consciencialização de questões essenciais na educação pois era, de facto, impensável continuar a conceber a prática curricular segundo lógicas uniformes, centralistas e prescritivas. Deste modo, tal como refere Vilar (1994), percebe-se a existência de duas relações comuns às diversas definições de currículo: a relação entre “currículo” e “prática” e a relação entre “prática” e “currículo” pois, tal como menciona o mesmo autor, o currículo é “simultaneamente projecto e prática” definindo-se, por isso, na “concretização numa “prática”, de um determinado “projecto” (Vilar A. , 1994, p. 15).

Compreende-se, assim, que esta abordagem ao currículo está intimamente relacionada com as práticas educativas e, obviamente, com a escola. Verifica-se, assim, a necessidade crescente de flexibilizar o currículo, ou seja, compreender as configurações curriculares desejáveis para um enquadramento comum e, posteriormente, adapta-las aos contextos (Diogo & Vilar, 1999) daí Roldão (1999, p.21) afirmar que o currículo é “principalmente, aquilo que os professores fizerem dele”. Portanto, é fundamental que, atualmente, os docentes compreendam que o carácter funcional da educação escolar está a mudar, devendo-se hoje privilegiar a construção de um currículo assente num “percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar”, preparando os alunos para a vida em sociedade (Roldão, 1999, p. 28).

Estes aspetos estão inerentemente relacionados com o conceito de diferenciação curricular, exigindo especial atenção. Estas preocupações com as características dos estudantes, surgem com tendências progressistas, por volta das décadas de 80 e 90 do século XX. Isto levou a uma concetualização mais sólida no que diz respeito à diversidade dos indivíduos, à individualidade dos percursos de aprendizagem e ao papel das necessidades, do interesse e da pertinência dos conteúdos curriculares (Bruner, 1965 citado por Roldão, 2003), resultando na procura da dinamização de estratégias pedagógicas diferenciadas,

com vista a dar respostas com um maior grau de intencionalidade específica (Tavares & Sanches, 2013). Deste modo, considera-se importante mencionar a avaliação curricular, assegurando que a mesma constitua um elemento de referência para a sistematização do que se ensina e do que se aprende (Castro D. , 2009).

Falar de flexibilização do currículo, remete para um aspeto que, na opinião da formanda, lhe está intrínseco: a autonomia das escolas. A autonomia, tal como é explicitada no Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril (capítulo II, art. 8.º, ponto 1) reporta-se à

faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Importa referir que, anteriormente, já a LBSE (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro) deixou marcas significativas no que diz respeito à descentralização dos órgãos, das estruturas e das ações educativas, contribuindo “ainda que apenas no plano legal, para uma visão de escola mais participada e articulada” (Castro & Souza, 2012, p. 4). Contudo, foi através do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, posteriormente reformulado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que se reforçou a autonomia e flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, enquanto condições essenciais para a melhoria da educação. À semelhança dos decretos supramencionados, é publicado o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que visa, também, o aumento e o reforço do espaço de decisão dos agrupamentos e das escolas, contribuindo-se, desta forma, para a promoção da cooperação e colaboração entre os docentes dos mesmos agrupamentos.

Não há dúvidas que a “Escola está cheia de diversidade(s)” e, como tal, é basilar que se adapte o currículo e as condições em que o mesmo se desenvolve ao contexto em que cada agrupamento está inserido e aos interesses e necessidades de cada estudante com o intuito de promover o seu sucesso educativo (Diogo & Vilar, 1999, p. 20). Deste modo, assiste-se, também, a uma mudança na prática da profissionalidade docente, ou seja, na relação que o professor estabelece diretamente com o currículo (Barroso, 2006).

Assim, é importante que o professor deixe de constituir um “peão, que leva a cabo as previsões feitas por outros” (Zabalza, 2001, p. 12) para organizar o seu conhecimento científico e educativo, com o intuito de dinamizar estratégias de operacionalização do currículo, tornando-se decisor e gestor do mesmo, com base num processo colaborativo e reflexivo (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho; Barroso, 2006). Esta visão vai ao encontro do que se encontra patente nos Decretos-Lei n.º240/2001 e n.º241/2001, de 30 de agosto, que vieram reforçar “as ideias de flexibilização e articulação curricular entre os diferentes níveis educativos, bem como a adequação de instrumentos de gestão às distintas realidades” (Castro, 2010, p. 28). Assim, o professor deve desenvolver o currículo num contexto democrático, encarando os estudantes como elementos centrais em torno dos quais deve organizar a sua ação.

Ora, tudo isto cria a necessidade de a escola refletir sobre o que é encarado como currículo relevante e, por este motivo, surgem documentos que auxiliam a regular práticas educativas, dos quais se destacam: o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Plano de Trabalho de Turma (PTT). De acordo com Carvalho e Diogo (2001), o PE é um documento que permite a planificação da ação educativa, apresenta um caráter integral e natureza geral e estratégica, que esclarece “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) e, por isso, é fundamental que o professor oriente as suas práticas educativas pelo referido documento. Porém, para que este se estabeleça como um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, o docente deve ainda participar ativamente na sua construção, desenvolvimento e avaliação (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Por sua vez, o PAA, tal como o nome sugere, refere-se a uma planificação anual das atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo, destinando-se, por isso, a um período de tempo mais curto do que o PE (Carvalho & Diogo, 2001). Apesar das diferenças, o PAA relaciona-se com as metas, valores e missão que integram o PE. O PTT, por fim, é um documento que possibilita a estruturação de modos particulares de organização e gestão curricular, através da definição de opções e intencionalidades próprias (Roldão, 1999). Deste modo, assume-se como um documento que está adaptado à turma e ao contexto que a envolve, devendo, por isso, ser construído pelo professor (Gonçalves J. A., 2009).

No que toca à atividade docente, Pacheco (1996) refere que o professor, ao nível curricular, possui uma certa autonomia, existindo, por isso, uma grande diferença entre o docente que apenas cumpre um programa, acomodando-se de materiais já elaborados, e aquele que se arrisca na “tarefa de construir materiais novos ou de adequar os existentes às necessidades reais da situação em que vai desenvolver o ensino” (Zabalza, 2001, p.12). Assim, o professor deve ter em atenção os recursos que utiliza, refletindo e investigando sobre os mesmos, com o intuito de selecionar aqueles que são coerentes com os seus objetivos pedagógicos e ajustando-os ao currículo.

Por seu lado, os manuais escolares são recursos que carecem de diversas interpretações do currículo. Como tal, estão legalmente previstos na LBSE (Lei n.º46/86, de 14 de outubro) como sendo “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”. Neste âmbito, considera-se necessário o professor encontrar um equilíbrio na sua utilização, evitando que a sua competência educativa seja substituída por estratégias descontextualizadas e pré-estabelecidas por outros (Roldão, 2009).

Surge então, uma questão fundamental: “o que ensinar”? ou, de uma forma mais particular, que conhecimento precisam, atualmente, os estudantes?

Para dar resposta a estas questões, Diogo & Vilar (1999) apontam o *currículo nuclear* que se traduz num compromisso entre o currículo prescrito e o *currículo traduzido*, isto é, o equilíbrio entre “as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo” (*currículo prescrito*) e a “planificação curricular e consequentes programações pedagógico-didáticas” (*currículo traduzido*) (ibidem, p.7). Simultaneamente, este deve ter em atenção as necessidades reais, quer pessoais quer sociais não devendo, por isso, centrar-se apenas num leque de conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas.

Isto leva-nos a uma outra questão: o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender. Ainda que com algumas exceções, os saberes científicos são organizados em disciplinas, que funcionam em espaços e tempos completamente díspares. Deste modo, a mestrandia considera fulcral criar uma cultura inter e transdisciplinar, que exige uma reorganização dos campos curriculares de forma a que relação entre as disciplinas seja harmoniosa e não sejam encaradas como várias peças soltas (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). Neste sentido, Ribeiro (1999, p.85) defende a necessidade de criar “ligações ou «pontes» entre as várias áreas do saber”, o que seria favorecido pelo

trabalho colaborativo entre docentes, como se poderá entender a sua relevância no subcapítulo seguinte.

Claro está que isto vai ao encontro do que se encontra estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, nomeadamente para o professor do 1.º Ciclo, que deve construir o seu próprio currículo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, bem como “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2). Neste sentido, no caso do 1.º CEB, a gestão do currículo compete ao professor titular da turma e, no caso do 2.º CEB, esta gestão é realizada pelo professor da disciplina em articulação com o conselho de docentes.

Para concluir, resta salientar que saber lidar de forma eficaz com a diversidade dos públicos que entrecruzam os caminhos da escola é, sem dúvida, um grande desafio. Como tal, cabe ao professor ser capaz de tirar partido do seu saber docente fruto de um conjunto de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, para encarar a diversidade como um potencial de enriquecimento para a sua ação, dinamizando práticas pedagógicas diferenciadas, que permitam a aprendizagem significativa e o sucesso efetivo de todos os estudantes. Assim, espera-se uma descoberta do currículo, contextualizando-o de forma a elevar a uma melhoria da realidade educativa no geral.

### 2.2.3. Trabalho colaborativo: formação e prática docente

*“É porque se integra – na medida em que se relaciona, e não apenas se acomoda – que o Homem cria, recria e decide.” (Paulo Freire, 1979)*

A escola é, sem dúvida, uma organização bastante complexa formada por relações sociais que estruturam as experiências diárias e pessoais dos

estudantes o que, conseqüentemente, se reflete em diversas faces, várias vozes e várias justiças. Deste modo, Estêvão (2009) apresenta uma imagem de uma escola que o próprio denomina de *escola sócio-crítica*. Nesta, predominam valores de justiça e democracia que são refletidos na profissionalidade e na autonomia dos docentes na medida em que implicam que os mesmos pratiquem uma *autonomia social e comunitária*, dando particular ênfase às relações entre a trilogia educação-escola-sociedade em que teoria e prática surgem articuladas.

Ora, falar de autonomia social e comunitária implica colocar de parte o isolamento profissional, abrindo portas para momentos de interação através do diálogo, da partilha de experiências, perspectivas, informações e sentimentos de questões emergentes da prática pedagógica com vista a procurar respostas educativas contextualizadas (Formosinho & Machado, Equipas educativas para uma nova organização da escola, 2009). Depreende-se, assim, a necessidade de uma formação e ação docente que se desenvolvam a partir de um princípio de colaboração com os outros, através de uma cultura colaborativa que perspetive que “os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209).

Segundo Hoyle (1980, citado por Day, 2001, p. 22), um professor amplo “preocupa-se em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores”. Neste ponto, a mestrandia considera necessário esclarecer algumas noções, nomeadamente, as de colaboração e cooperação pois, tal como menciona Hargreaves (1998), existem cooperações disfarçadas de colaboração.

De facto, tal como afirma Costa (2005 citado por Damiani, 2008, p. 214), embora colaborar e cooperar possuam o mesmo prefixo (*co-*) que tem como significado “ação conjunta”, a verdade é que os termos são diferentes pois o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* enquanto o verbo colaborar deriva de *laborare*. Também Boavida & Ponte (2002, p. 46) fazem a mesma distinção argumentando que “‘operar’ é realizar uma operação” e “‘trabalhar’ é desenvolver uma actividade para atingir determinados fins; é pensar, preparar, refletir, formar, empenhar-se”.

Tendo em conta estas ações, compreende-se o motivo por que vários autores consideram a colaboração essencial para o desenvolvimento profissional docente (Roldão, 2007; Day, 2001; Hargreaves, 1998). É que este processo

envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo que as experiências e conhecimentos de cada um são potenciados neste tipo de trabalho e revelam-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional. Uma cultura colaborativa visa, normalmente, relações de trabalho espontâneo, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento num clima de comunicação e diálogo para tomadas de decisões conjuntas que se esperam de aprendizagem para todos os seus intervenientes.

De uma forma geral, Roldão (2007, p.27) refere que o trabalho colaborativo se estrutura

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Esta noção de colaboração pressupõe, então, um processo que não limita o poder a um só indivíduo. Contudo, nesta clarificação é necessário ter em conta um aspeto que, tal como afirmam Pinto & Leite (2014), pode parecer uma dicotomia: a ideia de que a competitividade e o individualismo são prejudiciais às culturas de colaboração pode causar a interpretação de que este tipo de trabalho exige a uniformização do pensamento e a supressão das individualidades. Pelo contrário, o confronto de saberes e conceções pedagógicas é essencial à participação num projeto coletivo pois se se valorizar humildemente o próprio conhecimento e experiência estes podem melhorar a educação permitindo que a contribuição individual possa favorecer uma construção coletiva e o enriquecimento desse encontro colaborativo (Alarcão & Canha, 2013; Silva, 2000).

Portanto, se um grupo de trabalho colaborativo participa voluntariamente, acredita-se que esta troca e o aumento de saberes e de conhecimentos entre todos levem o profissional a construir a sua própria personalidade, ou seja, a sua identidade, conduzido ao seu crescimento profissional (Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido, se todos têm a intenção de atingir objetivos comuns, a colaboração contribui, significativamente, para o aumento da motivação de cada um dos elementos para encarar esta profissão (Arends, 1995).

Esta disposição e disponibilidade para acolher o saber e experiência de outros, exige mudanças profundas ao nível das atitudes e crenças profissionais e pessoais e, até mesmo, organizacionais pois implicam uma atitude reflexiva, praticamente sistemática. Consequentemente, um ambiente de trabalho desta natureza entre profissionais de educação é uma mais valia na melhoria da qualidade das aprendizagens “e desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que trabalham, do sistema educativo, da didática enquanto área de atividade” pelo reforço do conhecimento e das competências destes (Alarcão & Canha, 2013, p. 46).

Na opinião da formanda, é basilar que os docentes, para além de adotarem esta atitude colaborativa, também a inculquem aos seus estudantes, promovendo a coesão global da turma de forma a que esta trabalhe em conjunto para alcançar os mesmos objetivos pois, tal como Perrenoud (2000) e Freire (1979) defendem, a aprendizagem é feita com os outros. Só assim se desenvolve uma escola que se organiza, se interroga e se adapta a uma nova sociedade, ou seja, só assim se constrói uma *escola sócio-crítica*, como se referiu inicialmente. Suportada também nesta ideia, Leite (2000, 2003 citado por Pinto & Leite, 2014) desenvolve o conceito de *escola curricularmente inteligente* na qual a responsabilidade pelo processo de estruturação do ensino e a construção da aprendizagem são compartilhadas e as decisões críticas são tomadas conjuntamente entre professores e estudantes, compreendendo-se que o objetivo comum é, então, a formação integral das crianças em que “a aprendizagem e a ampliação do êxito são as metas” (Pinto & Leite, 2014, p. 148).

Legalmente, também é destacada esta necessidade e importância de se incrementar a colaboração entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, como se ilustra nos Princípios de autonomia pedagógica e organizativa que integram o Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho que, recente, reformulou o Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho. Na opinião da formanda, nesta que é uma formação generalista, este trabalho colaborativo torna-se bastante útil na medida em que permite um maior conhecimento dos ciclos de ensino e a sua articulação, o que favorece a visão do conjunto de aprendizagens que os estudantes devem realizar ao longo de todo o Ensino Básico.

Segundo Nóvoa (2009, p. 40), esta emergência do professor coletivo é uma das principais realidades deste século e, como tal, “a formação de professores

deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão”. A par disto, surge, conseqüentemente, o conceito de supervisão, tão cúmplice da colaboração. Recordando que o nome da UC, para a qual está a ser redigido este relatório, se designa por *Integração Curricular: Prática Educativa Supervisionada e Relatório de Estágio*, transparece, imediatamente, a integração do conceito de supervisão na formação de professores, tal como se encontra patente no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e, mais recentemente, no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Assim, para Alarcão & Canha (2013, p. 19) a supervisão é “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”, destacando-se o supervisor como alguém cuja principal função é “facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes” (Alarcão, 2002, p. 232) sem que seja necessária uma relação hierárquica (Alarcão & Roldão, 2010).

Efetivamente, esta relação de colaboração existente na supervisão pedagógica contribuiu, sem dúvida, para uma formação pessoal, social e profissional mais adequada da mestranda através de constantes reflexões conjuntas, quer com os professores supervisores institucionais quer com os professores orientadores pela partilha de saberes e experiências que favoreceram a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tal como era objetivado.

Neste ponto, a mestranda não pode deixar de referir aquela que, foi de facto, a maior relação de colaboração que existiu ao longo do ano: o trabalho com o par pedagógico. Para além da cultura colaborativa que se estabeleceu ao longo de toda a PES, esta foi, também, o que Day (2001) denomina de *amizade crítica*. Através desta, foi possível estabelecer e reforçar os laços de amizade já existentes e encarar com maior facilidade este ano de formação graças aos constantes momentos de apoio e partilha de “ideias, percepções, valores e interpretações (...) bem como de sentimentos, de esperança e de medos” (*ibidem*, p.158) mas, acima de tudo, pela reflexão conjunta cujo foco foi sempre o aperfeiçoamento e adequação das práticas com vista ao desenvolvimento de uma atitude profissional que visou sempre o sucesso de todos os estudantes.

Desta formação, este é um dos aspetos que a formanda mais terá presente nas suas práticas futuras. E, se algum dia sentir que se está a deixar absorver

pelo isolamento profissional, procurará recordar-se das palavras de Nóvoa (2009, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. (...) São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA**

De acordo com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), os indivíduos são influenciados e influenciam o seu contexto histórico e social ao longo do seu desenvolvimento através das interações ativas que estabelece com este e, conseqüentemente, o processo de ensino e de aprendizagem é, também, influenciado.

De forma a conhecerem-se as especificidades do contexto educativo no qual se desenvolveu a PES decorrida entre os dias 27 de outubro de 2014 e 12 de junho de 2015, realizar-se-á, ao longo deste subcapítulo, uma caracterização do mesmo. Assim, apresentar-se-á, primeiramente, o Agrupamento de Escolas do Cerco (AECe) e, posteriormente, cada uma das instituições formais de 1.º e 2.º CEB, respetivamente, a Escola Básica/Jardim-de-Infância (EB/JI) do Falcão e a sede deste agrupamento - a Escola Básica e Secundária do Cerco (EBSC) - assim como as turmas nas quais a ação pedagógica se desenrolou.

#### **3.1.1. Agrupamento de Escolas do Cerco**

O AECe, localizado na freguesia de Campanhã, concelho no Porto, vê a sua origem no ano letivo de 2006/2007, como consequência da constituição e regulamentação dos Agrupamentos de Escolas, instaurados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

*Passo a passo... Construindo o futuro* dá o nome ao PEA, em vigor desde 2013, e nele são visíveis as características que conduziram a que o contexto no qual se desenrolou a PES, integrasse o Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritárias (TEIP3) (AEC, 2013). Este programa, surge na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às

expectativas dos estudantes, apresentando como objetivos centrais: a melhoria da qualidade das aprendizagens e respetivo sucesso dos estudantes; o combate à indisciplina, ao abandono escolar e ao absentismo; a transição qualificada da escola para a vida ativa; e, ainda, a promoção da articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação existentes no contexto (Decreto-Lei n.º 20/2012, de 3 de outubro), que, analogamente, são também os quatro eixos organizativos do Plano Plurianual de Atividades do AECe (AEC, 2013b).

Atualmente, o agrupamento é constituído por sete estabelecimentos de ensino: EB/JI Sra. de Campanhã, EB/JI S. Roque da Lameira, EB/JI Corujeira, EB/JI do Lagarteiro, EB/JI do Cerco, EB/JI do Falcão e a Escola Básica e Secundária do Cerco. Circundante a estas escolas, existe a maior parte dos Bairros Sociais e Camarários existentes na cidade (Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu) que transparecerem o motivo pelo qual esta zona se enquadra no perfil *Pegasus*: concentração dos grupos populacionais mais carenciados, com mais habilitações mais baixas e resultados mais fracos (IGEC citado por AEC, 2013).

Pela leitura do PEA, percebe-se que este procura dar resposta “às idiossincrasias do meio”, valorizando “a diferença e a diversidade pela discriminação positiva de alunos que pertencem a contextos socioeducativos particulares” (AEC, 2013, p. 4). Esta particularidade do contexto recai, sobretudo, na presença significativa da comunidade cigana, na elevada taxa de desemprego existente na freguesia (13,7%), os baixos níveis de escolaridade da população (20% não possui qualquer habilitação literária; 30% frequentou apenas o 1.ºCEB, e, menos de 10% possui o 3.ºCEB de escolaridade) (Censos, 2001 citado por AEC, 2013). Em suma, este contexto caracteriza-se pela existência de

uma grande parte da população [que] vive em condições económicas e socialmente desfavorecidas. Um grande número de agregados familiares vive em situação instável, com empregos precários, com práticas de trabalho atípicas, com um rendimento abaixo do salário mínimo nacional, dependendo de subsídios e do RSI (Rendimento Social de Inserção) (AEC, 2013, p.10).

Em parte, isto contribui para que as expectativas dos encarregados de educação face ao sucesso escolar dos seus educandos sejam baixas o que, conseqüentemente, se reflete na ausência de interesse pelo processo de ensino

e aprendizagem. Como tal, os professores adquirem um papel, ainda mais, relevante e influente uma vez que, para colmatar estas carências, “alguns alunos procuram na escola e nos educadores/professores quadros de referência” (idem).

Para além dos professores, a restante comunidade educativa, nomeadamente, não docentes e órgãos da direção, desenvolve um trabalho intensivo orientado para a prevenção e combate aos comportamentos perturbadores e menos ajustados, como é o caso da indisciplina (dentro e fora da sala de aula) e a ausência de hábitos de assiduidade e pontualidade, principalmente sentidos na escola-sede. Assim, o AECe aposta no trabalho cooperativo e colaborativo para a preparação de “cidadãos intervenientes e críticos que assumam o saber como um percurso/desafio para a vida” (AEC, 2013, p. 4), tendo também sido este o propósito do projeto de intervenção implementado pela formanda.

Posto isto, importa referir algumas das ações dinamizadas no âmbito das dimensões que visam promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e aumentar a motivação dos estudantes e que maior influência tiveram ao longo da PES. Desta forma, no que diz respeito ao eixo de apoio à melhoria das aprendizagens, destaca-se, para o 1.º CEB, o Projeto *Incluir para Emergir* que se caracteriza pelo desenvolvimento, em contexto de sala de aula, de assessorias de docentes nas disciplinas de Português e Matemática. Já no caso do 2.º CEB, a potencialização do sucesso educativo é reforçada pelo Projeto *Turmas Ninho* que consiste na “criação de grupos homogêneos de alunos com significativas dificuldades de aprendizagem, nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa (Português e Matemática)” (AEC, 2013, p. 33). Importa referir que as práticas colaborativas existentes nestes projetos foi considerada pela Inspeção Geral da Educação como um dos pontos fortes do AECe (IGEC, 2013).

Após esta breve caracterização do AECe e da exposição dos principais princípios que norteiam o PEA, apresentar-se-á, de seguida, as características mais específicas de cada uma das escolas e das turmas onde se desenvolveu a PES.

### 3.1.2. Escola Básica/Jardim de Infância do Falcão

Tal como referido anteriormente, o estágio realizado no 1.º CEB decorreu, no 1.º semestre do ano letivo, na EB/JI do Falcão. De acordo com o PEA, esta localiza-se próxima do Bairro do Falcão que, quando comparado com outros da freguesia de Campanhã, é caracterizado por apresentar um “«ambiente social» «bom» «muito bom» e «bom»” (AEC, 2013, p. 9).

Apesar da existência do edifício desde 1975, a escola sofreu remodelações no ano de 2007. Atualmente, a escola possui quatro salas para a educação pré-escolar e sete salas para o 1.º CEB; dispõe também de uma biblioteca, de um refeitório, de um salão polivalente e de um espaço exterior que é utilizado como recreio que, na opinião da mestranda, é pequeno considerando o número de crianças da escola. É importante salientar que a escola integra, ainda, uma Unidade de Apoio Especializado (UAE) para a educação de crianças com multideficiência e surdocegueira congénita.

Relativamente à turma do 2.ºA na qual se desenvolveu a PES, esta é constituída por 25 estudantes com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. No início do ano, a turma contava apenas com 23 estudantes, no entanto, no início e no decorrer do 2.º período, integraram na turma mais duas crianças, tendo o par pedagógico tido pouco contacto com estas. O número reduzido inicial de estudantes, deve-se ao facto de a turma apresentar na sua constituição uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que não acompanhava a turma, realizando as suas atividades na UAE com o apoio de professores e terapeutas especializados. Contudo, já em meados do 2.º período, reconhecendo-se o direito à singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro), foi estabelecido um horário que possibilitou a este estudante a integração na turma nos momentos dedicados às Expressões.

No decorrer do período de observação, foi preenchida uma Grelha de Observação (Cf. Anexo 1) que permitiu registar informações pertinentes sobre a turma e escola que suportará a exposição seguinte.

Assim, no que concerne à turma, a maior parte apresenta carências sócio-económicas, refletindo-se isso no benefício do apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). De uma forma geral, apresentam um comportamento razoável

tendo em consideração a sua idade, são estudantes interessados e participativos e assiste-se a um clima favorável de respeito e interajuda entre todos os elementos. Porém, destacam-se alguns problemas detetados relacionados com a falta de pontualidade, sendo que existem três estudantes com atrasos frequentes de 10 a 30 minutos. Além disto, uma das estudantes apresenta alguma dificuldade em controlar as suas intervenções e a realização de trabalho individual em silêncio.

Importa referir que, no abrigo do Projeto *Incluir para Emergir* apresentado anteriormente, três dos estudantes da turma usufruíam, por vezes, deste apoio pedagógico. No entanto, um desses alunos apresentava um Plano Educativo Individual por apresentar bastantes dificuldades, nomeadamente, no domínio da leitura.

No que diz respeito à caracterização da sala de aula, através da análise da grelha de observação, percebe-se que o espaço da sala de aula é bastante iluminado, apresentando uma grande incidência de luz natural e apresenta um ponto de água que se reveste de grande importância para as atividades no âmbito da Expressão Plástica mas, acima de tudo, para o desenvolvimento do projeto de saúde oral no qual a turma participa. A disposição das mesas está, habitualmente, organizada de forma tradicional (mesas em filas), no entanto, devido à área ampla da sala a modificação desta distribuição é facilitada. Como aspeto menos positivo e que influenciou bastante a prática educativa do par pedagógico, realça-se a inexistência de quadro interativo e projetor, existindo, ainda, um quadro em ardósia. Neste sentido, sempre que se pretenda mobilizar este tipo de material tecnológico, é necessário requisitar um projetor e uma escola, sendo que estes são únicos.

Por fim, resta referir as atividades e projetos em que a turma se encontra envolvida. Distinguem-se, então, os projetos anuais: *Horticultando* no qual a turma participa juntamente com um grupo do pré-escolar, estando responsável pela horta pedagógica; a *Hora do Conto*, realizada, semanalmente, na biblioteca da escola; o projeto *Mundo a Sorrir* que incute a lavagem diária dos dentes, em sala de aula, após o almoço e a administração tópica de fluor; a oficina *Uma História por Correio*, dinamizada pelo projeto *O Porto a Ler*; o programa *Porto...de Crianças*, promovido pelo Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto (IPATIMUP), no âmbito das Ciências Naturais e Físicas; e, ainda, a oferta complementar de Atividades de

Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, Expressão Motora e Expressão Musical.

### 3.1.3. Escola Básica e Secundária do Cerco

A PES realizada no 2.º semestre, desenvolveu-se em contexto de 2.º CEB na sede do AECe: a EBSC. Esta escola apresenta diferentes valências de ensino, nomeadamente, 3.º CEB; ensino secundário; cursos vocacionais de 2.º CEB e 3.º CEB; cursos no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos de Educação e Formação (CEF); e, ainda, ensino profissional, o que revela, desde logo, a heterogeneidade existente neste contexto.

A EBSC viu findadas as intervenções de requalificação no âmbito do programa Parque Escolar no ano letivo de 2010/2011 (AEC, 2013), pelo que o espaço educativo apresenta instalações modernas, em boas condições e todas as salas de aula se encontram equipadas com computador, projetor, tela e dois quadros brancos que, em conjunto, permitem a mobilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que auxiliam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A escola está organizada em pavilhões autónomos no lado Poente, no qual se desenrolam as atividades letivas (salas de aula, laboratórios e espaços oficiais), os serviços administrativos e as áreas sociais. No lado Nascente, por sua vez, é possível encontrar dois pavilhões definidos para os espaços desportivos.

A prática educativa desenvolveu-se com três turmas distintas de 5.º ano: as turmas A, C e F e, como seria de esperar, cada uma delas apresenta características peculiares que se apresentarão de seguida.

Assim, no que respeita à turma do 5.º A, na qual se desenvolveu a prática de ensino de Português, esta é constituída por 21 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, a frequentar 5.º ano de escolaridade pela primeira vez e sendo que oito destes jovens pertencem à comunidade cigana. No entanto, nas aulas de Português, o par pedagógico apenas contactou com 18 estudantes que os restantes se encontravam ao abrigo do projeto *Turmas Ninho* nesta disciplina. Salienta-se a existência de três jovens com NEE que usufruem de adequações ao processo de avaliação e de programas de apoio pedagógico personalizado (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) no âmbito

das disciplinas de Português e Matemática. Destes três estudantes, um apresenta problemas ao nível da fala; outro apresenta surdez bilateral simétrica muito acentuada, dificuldades nas funções da atenção e articulação de alguns fonemas, no entanto, tende a fazer leitura labial, pelo que a localização na sala de aula tem de ser estratégica, por forma a compensar, pelo menos em parte, a escassa audição; e, outro jovem, possui dislexia (disgrafia e disortografia). Apesar das características apresentadas, estes estudantes acompanham, sem muitas dificuldades, a turma em todas as disciplinas.

No geral, os professores das restantes disciplinas, apresentam bastantes reclamações da turma, nomeadamente, ao nível da ausência de hábitos de estudo, de comportamento inadequados em sala de aula e fraca pontualidade, como se percebe pelo Plano de Atividades da Turma. Porém, nas aulas das formandas isto raramente foi sentido, tendo o par pedagógico consciência de que se devia ao facto de a professora ser a Diretora de Turma. Neste sentido, apesar da linguagem restrita, fruto do ambiente sócio-cultural e familiar pouco estimulador, a turma demonstrou-se sempre motivada para a aprendizagem da língua materna.

A turma do 5.ºC, foi acompanhada pelo par pedagógico disciplinas de Matemática e Ciências. Esta era, inicialmente, constituída por 19 estudantes, sendo que, no início da PES neste contexto, apenas constavam 16 elementos, de entre os quais dois de etnia cigana. Porém, um dos três jovens com NEE, apresenta elevados níveis de absentismo e, por este motivo, nunca compareceu às aulas. Os outros dois estudantes com NEE apresentam apenas adequações ao processo de avaliação e apoio pedagógico especializado nas disciplinas de Português e Matemática. De uma forma geral, esta é uma turma que revela interesse pelas atividades e preocupação pelo seu desempenho escolar, sendo que duas estudantes pertencem ao quadro de Honra da escola. Os encarregados de educação procuram participar na vida escolar dos educandos e, na sua maioria, demonstram preocupação neste processo.

Esta é uma turma que, no geral, apresenta um comportamento exemplar, contudo, existem três estudantes que se destacam pela participação inoportuna, pela dificuldade de atenção e ausência de sentido de responsabilidade. Na área da Matemática, alguns estudantes apresentam fraco cálculo mental e comunicação matemática pouco desenvolvida; por sua vez, ao nível das Ciências

Naturais, a turma revelou-se bastante participativa, curiosa e possuidores de diversos conhecimentos nesta área.

Resta caracterizar a turma do 5.ºF, na qual se desenvolveu a prática educativa no âmbito da História e Geografia de Portugal (HGP). Esta turma é constituída por 20 elementos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. O estudante mais velho da turma, já repetente, não participou em nenhuma das atividades desenvolvidas pelo par pedagógico devido ao seu elevado absentismo. A turma apresenta dois estudantes com NEE que, tal como nas anteriores, apenas requerem de adequações ao processo de avaliação e apoios pedagógicos especializados. De acordo com o Plano de Turma, do ponto de vista comportamental, a turma não apresenta casos graves, no entanto, quatro estudantes são considerados menos estáveis devido à dificuldade de controlo e organização na participação. Outros problemas detetados relacionam-se com a ausência de hábitos de trabalho e estudo, a falta de bases e de pré requisitos e algum desinteresse pela HGP.

Face às fragilidades que caracterizam cada uma destas turmas e que, de um modo geral, são transversais às restantes deste contexto, é essencial tomar em consideração as estratégias prioritárias de intervenção estabelecidas nos Planos de Atividades da Turma bem como no Plano de Melhoria do AECe, tais como, motivar e incentivar os alunos para a importância da escola; fomentar e promover atitudes de cidadania e socialização; estabelecimento de regras disciplinares; incutir um maior sentido de responsabilidade; desenvolver hábitos e métodos de estudo; desenvolver competências no âmbito do uso correto da língua materna, para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; melhorar o cumprimento das regras da sala de aula e a participação organizada; entre outros.

Perante estas realidades, o AECe criou o projeto *CerCool* que visa reforçar positivamente comportamentos adequados, através de pontos ganhos pela turma, pelo cumprimento da assiduidade, da pontualidade, do respeito pelas regras de sala de aula. Salientam-se, ainda, os projetos Clube de Ciências *Pequenos Einsteins*, o Projeto *Escola de Artes*, entre outros.

Termina-se este capítulo com a certeza de que possibilidade de estagiar em escolas integradoras do projeto TEIP que, primeiramente, suscitou alguma ansiedade, se revelou uma experiência totalmente desafiadora mas carregada de aprendizagens!

## 4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

*“Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática...”*  
(Fernando Pessoa, 1926)

Todo este corredor formativo foi alicerçado numa constante relação entre teoria e prática e, como tal, é essencial que se reconheça e compreenda os diversos pressupostos teóricos que orientaram toda a prática educativa e, simultaneamente, foram colocados em prática, adaptando-se ao contexto.

Neste sentido, ao longo do presente capítulo, será analisada de forma crítico-reflexiva toda a intervenção em contexto educativo, constando diferentes momentos da prática educativa em sala de aula nas diferentes disciplinas lecionadas, assim como diversas atividades realizadas fora do espaço de sala de aula que favorecem a integração no contexto educativo e a criação de uma relação significativa com os vários intervenientes.

### 4.1.1. Matemática

*“Um ensino da matemática que atenda exclusivamente ao aspecto demonstrativo, desprezando as intuições, o método heurístico e as aplicações concretas, pode tornar-se altamente deformativo, em vez de formativo que pretende ser.”* (Sebastião e Silva, 1975)

#### Enquadramento da Educação Matemática

Ser professor de Matemática exige, atualmente, muito mais do que uma mera transmissão de conteúdos, de demonstrações e regras, mas formar todos os estudantes com o desígnio de permitir-lhes compreender e utilizar a Matemática não só durante a escolaridade mas ao longo da sua vida pessoal e profissional. Contudo, e como afirmou recentemente Carvalho e Silva, em Portugal “a utilidade é desprezada na educação”, sendo esta considerada “muito teórica” e centrada no professor (Lusa, 2015).

Neste sentido, é urgente que o docente promova a atividade da criança durante a aula com vista ao desenvolvimento do sentido crítico, relacionado com outras competências, para que esta consiga enfrentar os vários desafios que surgem diariamente. Deste modo, compreende-se que a educação matemática é de larga importância, não só para estruturar o pensamento humano mas, também, por dar um contributo significativo no “desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (Fernandes, 1994, p. 34).

Tal como se encontra patente na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Matemática constitui parte integradora do património cultural da humanidade e um modo de pensar, sendo, por isso, um direito de todos (NCTM, 2008). Como tal, esta deve ser acessível a todos, devendo o docente criar expectativas altas e apoiar equitativamente todos os estudantes no seu processo de construção de conhecimentos, com vista à sua integração numa sociedade democrática, o que vai ao encontro do que é preconizado pelo *princípio da equidade* (*idem*).

Isto só é possível, se se propiciar um processo de ensino e aprendizagem que responda aos interesses pessoais dos estudantes e aos seus conhecimentos prévios, implicando que lhes seja atribuído um papel ativo na sala de aula na construção dos seus próprios conhecimentos (Fernandes, 1994). Para tal, é necessário, antes de mais, que se deixe de encarar a Matemática como uma ciência desligada da realidade (Caraça, 2000), sendo imprescindível que se criem conexões entre a Matemática e o real pois estas revelam uma abertura para a construção de “pontes” entre: “a Escola e a vida que acontece para além das suas fronteiras; (...) as diferentes áreas do saber, valorizando a sua complementaridade;” e, ainda, “o professor de Matemática e os seus pares (Canavarro, 2003, citado por Fernandes, et al., 2015, p.268), compreendendo-se a relevância deste lado globalizante e aglutinador da educação matemática (Fernandes, 2006).

Cabe, portanto, ao professor desta disciplina o papel fundamental na condução de aprendizagens eficazes e significativas tendo por base práticas socioconstrutivistas (*idem*). Deste modo, é urgente ter em atenção aos seguintes aspetos durante as práticas: a escolha das tarefas matemáticas deve estimular o interesse e a inteligência dos estudantes, aprofundando a compreensão matemática; a utilização de diversos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos devem auxiliar na resolução de problemas e investigações; o discurso do professor deve ser científica e pedagogicamente correto para que a construção das competências matemáticas não se formem a partir de ruído; a organização de trabalho deve ser tida em conta consoante a tarefa (individual, grupos pequenos ou grande grupo); a comunicação é um ponto a trabalhar diariamente, para procurar, não só respostas, mas novas perguntas; por fim, e não menos importante, é a valorização do esforço, da autonomia e evolução dos estudantes, tendo em atenção os reforços positivos que são potenciadores de estudantes mais motivados para a aprendizagem (Oliveira, Pereira, & Alves, 1997; Kami, 2005; NCTM, 2008; Duque, Mariz, & Fernandes, 2010).

Compreende-se, desta forma, Bragança, Ferreira e Pontelo (2008 citado por Fernandes, et al., 2015), quando afirmam que existe uma dinâmica própria neste processo de ensinar e aprender tendo o professor que definir metas e estratégias que se reflitam em verdadeiras oportunidades de aprendizagem. Assim, é essencial que o educador também considere as orientações legais fornecidas pelo Ministério da Educação através do Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) (Damião, et al., 2013) e das Metas Curriculares de Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012) que, respeitando a uma ordem de continuidade de aprendizagens progressiva, o professor deve rever e identificar os descritores de acordo com “a necessidade, a pertinência e as características próprias de cada grupo de alunos” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012, p. 2).

Estes documentos orientadores da prática letiva, apontam três grandes finalidades para o Ensino da Matemática: *a estruturação do pensamento*, *a análise do mundo natural* e *a interpretação da sociedade* (Damião, et al., 2013). Estas estão intrinsecamente relacionadas com: *o conhecimento de factos e de procedimentos*; *a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático*; *a comunicação* (oral e escrita) adequada à Matemática; a

*resolução de problemas* em diversos contextos; e, ainda, a visão da *Matemática como um todo articulado e coerente* (*idem*).

É de facto, importante reconhecer esta importância da comunicação matemática em sala de aula pois a criança quando partilha os seus raciocínios com os colegas desenvolve novas formas de pensar e de criar novo conhecimento (Fernandes, 1994).

Por seu lado, também a resolução de problemas permite aos estudantes adquirirem novas formas de pensar, atitudes de persistência e de confiança em várias situações problemáticas que se reveem de grande utilidade dentro e fora da sala de aula (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). Desta forma, é necessário valorizar na educação matemática um conjunto de processos como testar e provar conjecturas, formular, argumentar e usar procedimentos de natureza metacognitiva (Abrantes *et al*, 1996, citado por Jesus & Serrazina, 2005) pois, tal como defende Sebastião e Silva (1975), os estudantes precisam de ter espírito de investigação.

Comum aos dois documentos legais referidos, é o desenvolvimento do gosto pela Matemática e a preocupação na capacidade de apreciar esta ciência que, na opinião da mestrandia, será possível de atingir se a prática letiva obedecer a todos os pressupostos explorados ao longo desta exposição. Porém, e reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem não deva ser meramente de ordem cognitiva, é fundamental ter presente os aspetos afetivos que auxiliam a contribuir para o sucesso da criança (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999). É, portanto, elementar que o professor seja titular de várias crenças pedagógicas que coloque em evidência na sua prática com o objetivo de valorizar, acompanhar, estimular e acreditar nas suas crianças, inculcando o rigor mas amparando sempre todo o caminho com o “colinho” (Duque, Mariz, & Fernandes, 2010).

Todo este enquadramento teórico que norteou toda a ação pedagógica da formanda, pode resumir-se nas palavras de Jesus (2004, p. 25) quando afirma que a aprendizagem é um processo interativo e, por isso, “há que considerar a necessidade de se criar um ambiente onde todos os alunos se sintam confiantes, partilhem pensamentos, troquem opiniões, justifiquem e defendam as suas ideias” pois, só assim, se esbate o ensino mais convencional e tradicional, caminhando no sentido de colocar a criança no centro da aprendizagem.

### Justificativa da Prática Educativa

Os percursos de ensino e aprendizagem realizados em ambos os ciclos procuraram obedecer a uma continuidade na abordagem dos conteúdos, a exploração dos mesmos a partir das vivências e situações do quotidiano das crianças e a promoção de articulação com outras áreas do conhecimento. De forma a demonstrar mais explícita e reflexivamente a prática educativa desenvolvida, a formanda optou por selecionar uma aula de cada um dos ciclos para focar alguns aspetos que devem ser inerentes a uma boa prática do ensino da Matemática. Importa referir que as aulas que se abordarão mais aprofundadamente foram alvo de supervisão pela professora supervisora institucional, no entanto, serão convocados outros momentos de lecionação igualmente ricos em aprendizagem, quer para os estudantes bem como para a professora-estagiária.

No âmbito do 1.º CEB, especificamente na turma do 2.ªA da Escola EB/JI do Falcão, os conteúdos a trabalhar foram definidos de acordo com o compromisso com a planificação da docente titular da turma para a data em questão, justificando-se, assim, a exploração do conteúdo no domínio da *Geometria e Medida*. De forma a criar uma prática integradora de vários saberes (Fernandes, 1994), procurou-se articular a Matemática, mais especificamente, a Geometria, com a vida real e o quotidiano dos estudantes, fazendo a ligação à Arte (Cf. Anexo 2). Isto permitiria não só promover o gosto pela Matemática e a construção de conhecimentos recorrendo a tarefas ativas e diversificadas mas, também, a aproximação a uma cultura à qual a maioria dos estudantes deste tipo de contextos educativos (como se pode perceber através do *Capítulo 3*), não tem acesso: a pintura. Neste sentido, toda a aula desenvolveu-se em torno da obra *Composição VIII* do pintor Wassily Kandinsky de forma a aproximar a turma destas experiências culturais presentes no mundo real.

Relativamente à turma do 5.ºC do 2.º CEB da EBS do Cerco, realizou-se uma abordagem, pela primeira vez neste ciclo, dos conteúdos inerentes à construção de gráficos de barras inseridos no domínio *Organização e Tratamento de Dados* (Cf. Anexo 3). Esta planificação foi, igualmente, concebida de acordo com o compromisso de ordem programática estabelecido com a professora cooperante. Neste sentido, o par pedagógico, com vista à construção de aprendizagens significativas, propôs-se a relacionar a temática com a visita de

estudo a Bragança na qual a turma participou, criando-se um ambiente de ensino e aprendizagem rico uma vez que, segundo o NCTM (2008, p. 205), na abordagem deste domínio e, “neste nível de aprendizagem, os alunos deverão colocar questões sobre si mesmos e o seu ambiente, sobre assuntos relacionados com a escola ou comunidade”.

De forma a ser possível observar os conteúdos matemáticos abordados pela mestrandia nas restantes aulas, apresenta-se o quadro que se segue:

Nível de ensino	Ano de escolaridade	Domínio de conteúdos	Conteúdos
1.º CEB	2.º ano	Números e Operações	Ordens decimais: unidades, dezenas e centenas
			Sentido aditivo da multiplicação
		Geometria e Medida	Linhas poligonais e não poligonais
2.º CEB	5.º ano	Números e Operações	Critérios de divisibilidade por 3, por 4 e por 9
			Mínimo múltiplo comum entre dois números
		Geometria e Medida	Área do triângulo
		Organização e Tratamento de Dados	Tabelas de frequências absolutas e relativas; Construção de gráficos de barras

Quadro 1 – Sequência de conteúdos matemáticos explorados nas regências

### Planificação

A planificação é a primeira das fases da aula de matemática e assume um papel importante no processo educativo, uma vez que o professor pode, através dela, orientar a sua prática, tomando decisões vitais para o ensino e interação das funções executivas do mesmo (Arends, 1995), tais como os pressupostos teóricos referidos anteriormente.

Na segunda fase da aula de matemática, denominada de desenvolvimento da aula é necessário ter em consideração quatro momentos distintos: a motivação/problematização; a ativação do conhecimento prévio; a apresentação das condições de realização da tarefa; e, o acompanhamento na realização da tarefa. Estas fases seguem a linha de pensamento da educação

matemática que “deve ser enquadrada, de forma globalizante e aglutinadora” permitindo o desenvolvimento de tarefas “ativas, significativas, integradoras e diversificadas” (Fernandes, 1994, p. 20).

Para se projetar um verdadeiro ensino da Matemática, deve procurar promover-se sempre uma aprendizagem pela descoberta. Tendo a formanda consciência que é urgente motivar os estudantes para as atividades, sendo este um dos maiores objetivos do ensino da Matemática, é importante tomar-se especial atenção ao momento de motivação/problematização por ser muito importante para desenvolver o *saber matemático* e para proporcionar intencionalidade e eficácia às práticas pedagógicas.

Segue-se o momento da ativação do conhecimento prévio que é primordial numa aula de matemática, uma vez que incita para a necessidade de se compreender a forte relação entre os conteúdos preconizados nos conhecimentos anteriores e da sua utilidade para construir os futuros, favorecendo o seu sucesso na realização das tarefas. Deste modo, o docente deverá ser capaz de desenvolver mecanismos didáticos que o integrem, para que os estudantes “possam descobrir por si próprios o que sabem e o que não sabem, e possam aprofundar assim a compreensão da sua própria aprendizagem”, ou seja, autoavaliarem as suas aprendizagens (Bórras, 2001, p. 189).

Para o desenvolvimento de uma aula de Matemática deve ter-se, também, em conta a forma de apresentação das tarefas. Esta deve ser um momento que permita uma exposição clara das condições para a sua realização (Fernandes, 2014<sup>1</sup>) e o seu sucesso é mais facilmente alcançado se ocorrer a ativação dos conhecimentos prévios. Já o acompanhamento dessas tarefas, é uma fase que merece um grande destaque pois, tal como Duque, Mariz, & Fernandes (2010) referem, acompanhar é uma etapa que o professor deve ter em consideração pois permite-lhe identificar os êxitos e os fracassos da sua turma de forma individualizada. É fulcral que, nesta etapa, o professor auxilie os estudantes na sua autoestima, na promoção de questionamentos, na construção e mobilização de conhecimentos e assinale as estratégias mais interessantes sob o ponto de vista matemático e criativo.

---

<sup>1</sup> Notas de Campo das aulas de Didática da Matemática para o 1.º e para o 2.º CEB II

A sistematização deve ser um instrumento de consolidação dos saberes trabalhados para que os estudantes aprendam melhor e de forma mais sólida. Neste momento, deverá proceder-se ao registo das ideias e conhecimentos mais importantes da aula, refletindo sobre os conteúdos e as diversas tarefas, de forma a se compreenderem os objetivos das tarefas e encadeamento das mesmas.

A última fase da aula de Matemática, a avaliação, constitui uma vertente essencial do sistema educativo por se tratar de um processo regulador de aprendizagens, resultante da agregação de planeamento, recolha de informação, interpretação de resultados e tomada de decisões (NCTM, 2008). Recorde-se que o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, estipula que cabe ao professor avaliar, suportando-se em documentos apropriados, as aprendizagens das crianças em articulação. Como tal, espera-se, acima de tudo, que este momento recaia sobre a ação do estudante mas também na do docente por forma a fornecer informações necessárias à reformulação e reajustamento das suas práticas com vista à melhoria das mesmas.

Realizada esta abordagem referente às fases essenciais de uma aula de matemática, percebe-se que este rigor e organização são fundamentais numa aula pois só assim se poderá promover o envolvimento da turma e potenciar a construção de conhecimentos.

### Desenvolvimento da aula de 1.º CEB

Todas as crianças trazem para a escola os seus conhecimentos geométricos e espaciais. Sendo que é impossível o professor ficar indiferentes a estas conceções prévias, deve ampliá-las através de explorações, discussões e investigações em aula, sobre as formas e estruturas geométricas. Deste modo, objetivou-se para a aula em questão, explorar conteúdos geométricos com recurso à arte por se tratar de uma forma mais intuitiva e lúdica de desenvolver competências matemáticas uma vez que permite levantar diversas questões partindo da observação das obras (Barros, 2012).

Com o objetivo de motivar os estudantes para o desenvolvimento do *saber matemático*, criou-se um ambiente diferente na sala de aula com o propósito de proporcionar intencionalidade e eficácia à prática pedagógica desde o primeiro momento da aula. Para esse efeito, encontravam-se expostos, na sala de aula,

um conjunto de obras do período expressionista do pintor Wassily Kandinsky, tendo em destaque, num cavalete, a obra *Composição VIII* (Cf. Anexo 2.1); para além disto, de fundo, ouvia-se uma peça de Schoenberg – compositor que inspirava o pintor a criar os seus quadros. Este momento foi idealizado com vista a proporcionar, aos estudantes, uma etapa de descoberta, na qual “a imagem precede o pensamento” (Frieda Kahlo, s.d. citado por Vergani, 1993, p. 37), tendo, de facto, criado o efeito esperado, uma vez que a turma se demonstrou muito curiosa acerca da temática da aula pois durante o diálogo, em grande grupo, os estudantes referiam que as obras tratavam ser “*uma arte esquisita*” e, sem nunca se referir que de uma aula de Matemática se tratava, uma das estudantes afirmou “*tem ali formas geométricas*”, aproximando-se da temática que viria a ser trabalhada, pelo par pedagógico da formanda, na aula seguinte sobre os polígonos, demonstrando, assim, esta progressão metodológica e a transversalidade da obra selecionada para as duas aulas.

Como se pode perceber, esta foi uma aula onde vários saberes se relacionaram através da contribuição de diferentes áreas (Matos & Serrazina, 1996). Porém, este não foi um momento interdisciplinar isolado da PES no 1.º CEB, visto que também se recorreu, por exemplo, à articulação com a área do Português através da audição e exploração do poema “Balada das Vinte Meninas Friorentas”, in *O Livro da Tila* de Matilde Rosa Araújo, interpretado pelo grupo *O Bando dos Gambuzinos*, que serviu de motivação para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados com as regularidades da *tabela do 100* (Cf. Anexo 4).

Ora, falar da descoberta de regularidades matemáticas pelas crianças, implica refletir, obrigatoriamente, na importância do desenvolvimento do raciocínio empírico-indutivo pois segundo Fernandes (1994, p. 81), o docente deve ter como grande objetivo da sua prática “trabalhar os conceitos matemáticos ao mais alto nível, em que a abstração e o raciocínio sejam os suportes mentais desejáveis”. Como tal, para além da exploração da *tabela do 100* e das suas regularidades, também se realizaram tarefas investigativas na abordagem do conteúdo relacionado com o sentido aditivo da multiplicação com recurso à manipulação de discos circulares e a desenhos e esquemas dos estudantes para esta exploração (Cf. Anexo 5). Acredita-se que esta e a aula lecionada pelo par pedagógico da formanda sobre o sentido combinatório da multiplicação, contribuíram significativamente para que as crianças

compreendessem com mais facilidade a *tabuada do 2*, posteriormente abordada pela professora cooperante.

Retomando a aula supervisionada, após a motivação, a professora-estagiária focou a atenção da turma para a *Composição VIII* de Kandinsky preparando-se, assim, o momento de ativação de conhecimentos prévios. Este momento tornou-se essencial para o sucesso da restante aula pois, através dele, foi possível recordar, com os estudantes, os conhecimentos anteriores que os mesmos possuíam e que seriam essenciais para a construção de novos no desenvolvimento da aula. Para esta ativação de conhecimentos prévios, foi proposto aos estudantes que observassem o quadro e que partilhassem o que observavam.

Cândido (2012), afirma que os docentes devem explorar o olhar dos alunos, orientando-os e não os limitando uma vez que este tipo de práticas de observação permitem “alargar o pensamento e levar a imaginação das crianças para outros campos” (s.a. citado por Cândido, 2012, p. 4). Porém, a formanda poderia ter desafiado e incentivado mais os estudantes a exprimirem e a indicarem exatamente onde visualizavam tais objetos no quadro pois, como sabemos, cada olhar é subjetivo e, alguns dos estudantes não conseguiram perceber onde estaria certos objetos visualizados. Se a mestrandia tivesse dedicado mais algum tempo de exploração iria permitir que as crianças formulassem hipóteses e se sentissem, ainda mais, motivadas na exploração e no relacionamento dos conceitos geométricos. Apesar desta falha da mestrandia, o questionamento criado permitiu detetar se as crianças estavam a acompanhar o trabalho da aula e motivá-las para participar, tal como é proposto por Ponte e Serrazina (2000).

Durante este momento de *brainstorming*, incidiu-se no facto de um dos estudantes ter referido que via “linhas” para se particularizar a atenção para o tipo de linhas existentes na obra e foi criado um diálogo com a turma. Alguns dos estudantes referiram que viam: “*linhas direitas e tortas*”; “*linhas curvas e linhas réticas*” - ao qual a formanda questionou a restante turma se seria “*réticas*” que a estudante em causa queria dizer, verificando-se que a maioria corrigiu dizendo retas. Após este esclarecimento, a professora-estagiária solicitou que duas estudantes se dirigissem à frente e identificassem uma linha curva e outra reta e as limitassem com fios de lã de cores diferentes, azul e amarelo, respetivamente.

Neste momento, a professora-estagiária sentiu que a restante turma se estava a distrair, tendo proposto que cada estudante delimitasse, no quadro que lhes tinha sido fornecido, as mesmas linhas com cores diferentes. Em reflexão pós-ação, considera-se que esta reflexão na ação da professora-estagiária, foi essencial para que todos acompanhassem, de igual forma, a tarefa que estava a ser realizada não possibilitando a quebra de ritmo de trabalho e empenho por parte dos estudantes de forma a não prejudicar as tarefas que se seguiam. Os estudantes estavam, de facto, bastante empenhados e motivados nesta observação como é possível perceber no comentário de uma estudante que afirmou “*umas linhas são fechadas e outras são abertas*”. Esta abordagem estava planificada mas, por esquecimento da mestranda, no momento da ação, não foi referida; no entanto, aproveitou-se a produção da estudante, facilitando a continuação da aula e comprovando a riqueza do ensino pela descoberta.

Depois destes dois momentos iniciais, foi definida a tarefa a ser realizada pelos estudantes: procurarem, na sala de aula, duas linhas retas e duas linhas curvas e desenhá-las no caderno. A formanda considera que o sucesso desta tarefa só foi possível pelo facto de, na fase anterior, ter-se evocado noções já construídas anteriormente pelos estudantes. Aqui comprova-se esta vantagem da articulação da Arte com a Matemática, defendida por Cândido (2012), uma vez que, pela exploração da obra, foram estabelecidas relações e conexões entre noções e conceitos de geometria que iam ocorrendo no pensamento dos estudantes.

Acompanhar é uma etapa que o professor deve ter em consideração pois permite-lhe identificar os êxitos e os fracassos de forma mais individualizada. De facto, a formanda acredita verdadeiramente na importância desta crença pedagógica (Duque, Mariz, & Fernandes, 2010) que também se traduz numa fase da aula de Matemática. Este acompanhamento realizado pela formanda, quer circulando pela sala a selecionar diferentes estratégias e a dar feedback, quer da valorização dos momentos de diálogo, tornou-se uma mais-valia pois possibilitou mobilizar e construir conhecimentos com a turma. Foi através destes, que a professora-estagiária convocou dois estudantes para apresentarem as suas resoluções e, com toda a turma, se confrontaram ideias de forma a que as crianças clarificassem e organizassem o seu pensamento, desenvolvendo a capacidade de comunicação matemática como foi sempre pretendido pelo par pedagógico.

Foi também neste momento que a professora-estagiária alertou para a função e para a importância da utilização da régua promovendo, nos estudantes já em idade precoce, este rigor exigido pela Matemática. Note-se que a mestranda utilizou uma régua apropriada para o quadro da sala e os estudantes ficaram admirados (*“Essa régua é gigante!” “Nunca tinha visto uma régua tão grande.”*) demonstrando que, muitas vezes, as escolas possuem materiais ricos para a aprendizagem que, infelizmente, não são tão valorizados e utilizados como seria de esperar.

Uma vez que se foram utilizando conceitos como linha curva e linha reta (comum nestas idades), nesta fase da aula foram definidos de forma mais rigorosa cientificamente estes termos e, por encaminhamento da professora-estagiária, introduziu-se o conceito de linha poligonal e não poligonal, tal como sugere o NCTM (2008). Assim, foram criadas, em conjunto, definições para estes dois novos conceitos, tendo os estudantes transcrito para o caderno diário, uma vez que este registo permite desenvolver e estruturar o pensamento das crianças (Pereira, 2002). Apesar de, na planificação, constar que seria explorado e definido, também, o conceito de fronteira tal não aconteceu dado que o tempo destinado à primeira aula estava a chegar ao fim e, a professora-estagiária, optou por explicar através de um desenho.

Sendo a sistematização um instrumento de consolidação dos saberes trabalhados, construiu-se uma Folha de Tarefas denominada de *Já conheço...as linhas poligonais e não poligonais!* (Cf. Anexo 2.3) que aglutinava, de forma progressiva, todos os conceitos e conhecimentos ao longo da aula. No entanto, uma vez que já se ultrapassava o tempo destinado à aula, os estudantes apenas realizaram a primeira tarefa e sistematizaram-se oralmente os principais conteúdos explorados. A folha de tarefas foi então finalizada na manhã seguinte, de forma mais calma, realizando-se a correção em grande grupo e explorando os conhecimentos.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, a avaliação deve regular a prática educativa do professor, devendo este avaliar as aprendizagens dos estudantes com o apoio de instrumentos adequados para esta prática. Uma parte significativa do ensino da Matemática é a verificação, através do *feedback* dos estudantes, para orientar o desenvolvimento posterior de outras experiências de aprendizagem. Todavia, sabendo que a avaliação em Matemática não se deve focar num único momento de aula, optou-se por criar

uma grelha de avaliação que reunia os seguintes pontos: a participação em aula e a construção de conhecimentos através da Folha de Tarefas.

Ainda em situação avaliativa, a formanda não pode deixar de refletir sobre algo que foi sentido desde o momento de pré-planificação com o par pedagógico e que foi verificado durante a implementação: a complexidade e abstração deste tipo de conceitos para explorar com crianças em idades tão precoces. Tudo isto é fruto da entrada em vigor do novo Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013) que exige, cada vez mais cedo, a aquisição de variados conceitos (note-se que no antigo programa, de 2007, os conteúdos explorados nesta aula, eram só explorados nos 3.º e 4.º anos de escolaridade). A utilização da palavra aquisição é propositada pois, como se pode observar, este novo programa recorre, sistematicamente a verbos como *identificar*, *designar*, *reconhecer*, entre outros, promovendo uma visão mais tecnicista do ensino da disciplina. Contudo, a formanda considera que se deve continuar a apostar na visão da Matemática como parte integrante da vida das crianças, daí ter-se planificado nestas bases para que, apesar dos conceitos complexos e abstratos, se continue a promover o gosto por esta disciplina.

### Desenvolvimento da aula de 2.º CEB

A Estatística, particularmente no que diz respeito à organização e análise de dados, constitui um importante instrumento de interpretação do meio físico e social e, como tal, possibilitam uma boa articulação com diversos temas próximos da realidade dos estudantes. Sendo que, como já referido, o professor deve ter em vista a formação de um cidadão integral e crítico, a Estatística deve ser incluída nas práticas educativas desde os primeiros anos de escolaridade pois esta proporciona o “desenvolvimento de competências relacionadas com a utilização e interpretação de dados e a promoção de uma cultura estatística” que devem caracterizar uma cidadania crítica (Batanero, 2013 citado por Veia, Brocardo, & Ponte, 2015, p. 137).

De acordo com Ponte & Serrazina (2000, p. 210), o trabalho a realizar nesta área “deve ter por base temas e questões significativas, que justificam a actividade de recolha e tratamento de dados e às quais se procura dar resposta no final”. Neste sentido, o par pedagógico optou por relacionar esta primeira abordagem, neste ciclo, à *Representação e Tratamento de Dados*, como já se

referiu, com a visita de estudo da turma a Bragança. Favoreceu-se, assim, uma interdisciplinaridade centrada nos jovens e integrada nas suas vivências (Vergani, 1993), tal como se procurou desenvolver ao longo de toda a PES.

A aula iniciou-se com a visualização de um pequeno vídeo com a compilação de registos fotográficos dos locais visitados: Centro da Ciência Viva, Castelo de Bragança, Museu da Máscara e do Traje e Centro de Arte Contemporânea Graça Morais. Este teve como intuito recordar todos os momentos e de os dar a conhecer aos dois estudantes que não tiveram a possibilidade de participar mas, acima de tudo, motivar todos para as atividades que se seguiriam. Após uma partilha entre a turma sobre as experiências vividas, foi lançada a problematização: “*Como podemos saber qual foi o local que os estudantes desta turma mais gostaram ou gostariam de visitar?*” para a qual, automaticamente, se obteve a resposta “*podemos votar!*”. Neste momento, aproveitou-se para convocar outras situações de voto, tendo a turma referido a eleição do delegado de turma e a professora-estagiária ter remetido para outros momentos importantes para a vida em sociedade, tal como, a eleição do Presidente da República.

Posto isto, apresentou-se à turma uma urna de voto, tendo o cuidado de mostrar à turma que esta se encontrava vazia e se manteria fechada até ao final da votação. Assim, recorreu-se à memória do momento da eleição do delegado de turma, relembrou-se os procedimentos de uma votação. Após a votação através do boletim de voto (Cf. Anexo 3.1) fornecido e previamente lido pela professora-estagiária, questionou-se a turma de como poderíamos saber os resultados tendo uma das estudantes afirmado, para espanto do par pedagógico “*Temos que construir uma tabela de frequências*”. De forma a valorizar o conhecimento da estudante, aproveitou-se o momento para propiciar o desenvolvimento da comunicação matemática, desafiando a jovem a explicar para a restante turma o que entendia por frequências.

Comunicar leva as crianças a clarificar e organizar o seu pensamento, bem como a refletir sobre o seu conhecimento e raciocínios, levando-as a confrontar ideias e obter mais informações para progredir nos seus conhecimentos. De facto, isto foi verificado pois, durante este diálogo foi possível entrar na fase de ativação de conhecimentos prévios já planificada, uma vez que uma outra estudante declarou assertivamente “*ah já sei, temos que contar com numeração romana... aqueles tracinhos todos*”. Percebe-se que existia uma certa confusão

dos conceitos matemáticos pois, na verdade, esta jovem queria referir-se à contagem por *Tally Chart* já explorado, certamente, no 1.º CEB, daí esta relevância em saber articular as aprendizagens novas com as anteriormente desenvolvidas, favorecendo a construção de novo conhecimento.

Após esta ativação de conhecimento prévio, solicitou-se a dois estudantes a realização da contagem dos votos. Para a confirmação do número total de votos as professoras-estagiárias procuraram que a turma recorresse a estratégias pessoais de cálculo mental pois, tal como Fernandes (2006) defende, este exercício traz diversas vantagens, nomeadamente no desenvolvimento da segurança das crianças para enfrentar situações-problema de forma mais autónoma. Posteriormente, construiu-se a tabela de contagem de *Tally Chart* (Cf.Anexo 3.4) e, em grande grupo, foi definido o conceito de frequência absoluta.

É fundamental para a educação matemática que as crianças compreendam que as ideias matemáticas se relacionam e se constroem sobre outros conhecimentos de forma a produzir um todo coerente (Fernandes, 2006b). Com este propósito e antecipando a exploração do conceito de frequência relativa, foi lançado um desafio à turma pela professora-estagiária: *“Eu apostei que 60% de vocês diriam que o espaço que mais gostaram de conhecer ou que gostariam de conhecer seria o Centro de Ciência Viva. Será que acertei? Têm 5 minutos para descobrirem!”*. Este tipo de desafio, em trabalho de pares, criou um momento rico de aprendizagens uma vez que exigiu que fossem discutidas estratégias para a resolução do problema e se comunicasse matematicamente quase que de forma impercetível pelos estudantes pois, através deste lado socializador da educação matemática (Jesus A. R., 2004), estavam motivados e desejosos de serem os primeiros a saber se a professora estava correta ou não.

Esta estratégia de promoção do trabalho colaborativo entre a turma foi uma constante ao longo da PES. Acreditando que se aprende mais e melhor em contacto com o outro, procurou-se que este trabalho favorecesse outra estratégia bastante recorrente nas aulas lecionadas pelo par pedagógico: as tarefas investigativas. De facto, é essencial que o professor de matemática dê primazia nas suas aulas a problemas e tarefas de investigação onde se valoriza a construção de regularidades, generalizações e a sua justificação e explicação (Canavarro & Santos, 2012). Como tal, esta estratégia foi adotada em vários momentos de diferentes aulas, como por exemplo, na exploração da área do

paralelogramo partindo da área do retângulo (Cf. Anexo 6); a exploração dos critérios de divisibilidade por 3, por 4 e por 9 (Cf. Anexo 7); e, ainda, a relação entre o mínimo múltiplo comum e o máximo divisor comum.

Retomando a aula supervisionada, especificamente, o momento do acompanhamento da realização do desafio pelos pares, as professoras-estagiárias solicitaram que uma das estudantes apresentasse no quadro a sua proposta de resolução e, em conjunto com a turma, verificou-se que a professora tinha perdido a aposta. Posteriormente, calcularam-se as frequências relativas referentes aos restantes espaços culturais e discutiram-se outras formas de representação deste tipo de frequências, tais como, a fração e a forma decimal, por se considerar importante que os estudantes compreendam “esta equivalência entre frações, decimais e percentagens e a informação que cada uma destas formas de representação transmite”, desenvolvendo os seus conhecimentos e destrezas matemáticas (NCTM, 2008, p. 173).

Segundo Ponte & Serrazina (2000), o trabalho de organização e tratamento dos dados envolve quatro fases essenciais: recolha, organização e representação dos dados e a sua interpretação. Uma vez que, neste momento da aula, já se havia recolhido e organizado os dados, era chegada a altura de explorar a sua representação e interpretação. Para esta atividade, o par pedagógico optou por criar uma situação mais lúdica semelhante ao conhecido jogo de “descobre as diferenças”. Deste modo, foi distribuída a folha de tarefas “*Descobre as diferenças: os gráficos do 5.º A.*” (Cf. Anexo 3.2) que continham dois gráficos sendo que um deles não se encontrava construído de forma cientificamente correta. Sendo o jogo uma constante convivência diária dos estudantes (Moreira & Oliveira, 2004), pretendia-se que analisassem e interpretassem os dados apresentados nos gráficos de barras e detetassem quais as diferenças entre ambos. Posto isto, definiram-se, em grande grupo, as regras para a construção de um gráfico de barras, tendo estas sido registadas pelos estudantes nos seus cadernos diários de forma a desenvolver a capacidade de metacognição (Pereira, 2002).

Com o objetivo de consolidar as aprendizagens construídas ao longo de toda a aula, as formandas prepararam uma folha de sistematização (Cf. Anexo 3.3) que apresentava a organização do autocarro nº1 de acordo com o número de estudantes de cada turma que nele viajou. Assim, partindo do documento que tinha sido fornecido aos docentes no dia da visita de estudo, propôs-se aos

estudantes que construíssem um gráfico de barras que demonstrasse o número de estudantes das turmas, atendendo a todas as regras estabelecidas na fase anterior.

A modalidade de avaliação adotada para esta aula foi, mais uma vez, a avaliação formativa com suporte a uma grelha de avaliação. Esta permitiu verificar o progresso dos estudantes através das suas produções, envolvimento nas tarefas e na construção de conhecimentos, nomeadamente, através da folha de sistematização, tendo proporcionando várias informações às formandas sobre a adequação das estratégias na construção de aprendizagens nos estudantes (Ponte & Serrazina, Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo, 2000).

Para além de todas as competências e aprendizagens que foram desenvolvidas com os estudantes, desta aula destaca-se, sem dúvida, o trabalho com o par pedagógico. A relação de cooperação e colaboração estabelecida ao longo de toda a aula facilitou a dinâmica inerente à prática pedagógica e possibilitaram um maior acompanhamento de todos os estudantes o que se refletiu, também, nos conhecimentos construídos pelos mesmos.

#### Avaliação global das aulas

Chegado este momento, é inevitável não lembrar todos os momentos vivenciados ao longo deste ano tão carregado de aprendizagens significativas quer para as crianças que se cruzaram neste caminho de formação da professora-estagiária bem como para a própria.

Se cada criança possibilitou à mestranda crescer pessoal e profissionalmente, não há dúvidas que este processo de construção e crescimento se deveu, em grande parte, à relação cooperativa que se estabeleceu desde o primeiro momento, com o par pedagógico bem como com todos os professores envolvidos na supervisão.

Acredita-se que toda a prática pedagógica permitiu desenvolver a capacidade de inovação e criação de estratégias de modo a que pudessem ser criadas tarefas com intencionalidade pedagógica tanto para os estudantes construírem o seu conhecimento como para o docente refletir e aprender com as situações inesperadas. Tornou-se compensador poder ajudar os estudantes a construir o seu próprio conhecimento de um modo tão ativo e, fundamentalmente, social através do trabalho de pares/grupo e do diálogo com a turma, indo ao encontro

dos modelos pedagógicos defendidos pela formanda, nomeadamente, o socioconstrutivismo. Compreende-se que colocar os estudantes a pensar bem, não é só útil para responder corretamente mas, acima de tudo, torna-los capazes de criar perguntas novas.

Várias produções dos estudantes se poderiam aqui transcrever mas, optou-se por selecionar a mais simples de todas: *“Estou a adorar esta aula!”*. Um comentário tão simples mas tão forte pela carga emocional que lhe era envolvente uma vez que o seu autor, que sempre demonstrara desinteresse pela Matemática, exprimiu, pela primeira vez, uma visão positiva por esta área. Na verdade, acredita-se que se conseguiu despertar, nesta e em tantas outras crianças, o gosto por esta disciplina comprovando, assim, o que Ponte e Serrazina (2000) defendem quando afirmam que o trabalho do professor não se esgota na preparação, lecionação e reflexão sobre as aulas, devendo esta atividade ser criativa e gratificante e proporcionar-lhe realizações pessoais e profissionais, tal como aconteceu ao longo da PES.

#### 4.1.2. Português

*“Se aquilo de que se trata é de ajudar os alunos e as alunas na aprendizagem árdua e difícil da aprendizagem da comunicação, (...) então a educação linguística e literária nas aulas deve contribuir sobretudo para os ajudar a saber fazer coisas com as palavras” (Carlos Lomas, 2003, p.15)*

Ser professor de Português requer uma responsabilidade e especificidade acrescida quando comparado com outra disciplina uma vez que ensinar a língua materna implica “falar a e sobre a língua” (Castro, 1987, p. 151). Existe, contudo, um aspeto essencial que deve ter sido em conta nesta disciplina: o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes quer ao nível da expressão quer ao nível da compreensão. O que se pretende com a educação linguística e literária é, de facto, auxiliar as crianças a “fazer coisas com as

palavras”, tal como se iniciou esta exposição. Por outras palavras, esta deve contribuir para o domínio das destrezas linguísticas sendo elas mais comuns ou mais prementes na vida das pessoas, tais como falar, ler, escutar e entender (Lomas, 2003). Deste modo, compreende-se que o desenvolvimento da competência comunicativa não consiste na transmissão de uma técnica (Fonseca & Fonseca, 1990), nem consiste em ter capacidade biológica de falar uma língua conforme as leis gramaticais, mas sim, aprender a usa-la de acordo com intenções concretas em contextos de comunicação heterogéneos (Lomas, 2003).

As competências referidas anteriormente são igualmente necessárias para o sucesso educativo dos estudantes ao longo de toda a escolaridade (Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011) uma vez que o domínio da língua materna influencia todas as outras áreas, o que lhe confere um carácter transversal. Estas são também traduzidas sob a forma de objetivos nos principais documentos orientadores para o ensino do Português que nortearam toda a PES. De facto, tal como afirma, Roldão (1999, p.25) o *corpus* curricular da atualidade é complexo e “integrador de conteúdos de aprendizagem, que compreendem domínios de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes, competências [e] de modos de aceder ao conhecimento”. Neste caso concreto, o professor tem à sua disposição o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (Reis et. al., 2009) e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (MCPEB) (Buescu et. al., 2012).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (capítulo I, art. 2.º, ponto 3), “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos [requerem] como referência os programas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino”, no sentido de prever linhas de orientação específicas e, por este motivo a consulta destes normativos foi feita em simultâneo e como complemento. Todavia, a formanda considera importante referir que estes devem ser encarados como instrumentos do currículo que, por isso mesmo, são reconvertíveis e mutáveis uma vez que se espera que o professor consiga encontrar um equilíbrio entre os aspetos fundamentais do currículo e as exigências do contexto educativo em que este se desenvolve (Reis et. al, 2009).

O PPEB, homologado em 2009, entrou em vigor no ano letivo de 2011-2012 (Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro de 2009) e resultou de uma reflexão

das práticas pedagógicas desenvolvidas até ao momento, no sentido de construir um instrumento que fosse mais adequado às circunstâncias atuais do ensino e da aprendizagem do Português (Reis et al, 2009). Por sua vez, as MCPEB, baseadas no documento referido anteriormente, surgem com o Despacho n.º5306/2012, de 18 de abril que define que estas devem passar a ser as orientadoras do ensino, organizando-o e facilitando-o uma vez que fornecem “uma visão o mais objectiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu et. al., 2012, p.4). Desta forma, “o documento de referência para o ensino e a aprendizagem” (idem), organiza-se em quatro domínios de referência para o 1.º e 2.º CEB: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática, que, embora fragmentados, se devem desenvolver de uma forma integrada e harmoniosa. Apesar de estes terem sido os documentos que orientaram toda a prática educativa, recentemente, através do Despacho n.º 7442-D/2015, de 6 de julho, foi homologado um novo PPEB e MCPEB que vigorará já a partir do próximo ano letivo (2015/2016). Este retoma, enquadra e integra de modo coerente as MCPEB que já se encontravam em vigor nas escolas, contendo os reajustamentos indispensáveis para a harmonização entre ambos os documentos (DGE, 2015).

Reconhecendo-se que “a aula de língua materna não é «mais um lugar» em que se realiza a atividade linguística, é um espaço específico de consciencialização e treino intencional dessa atividade” (Fonseca, 1992 citado por Amor, 2006, p.13), procurou-se planificar aulas nesse sentido. Para além disso, nesse processo, foram tidas em conta algumas das finalidades do ensino do Português definidas por Reis & Adragão (1992, p.16), nomeadamente, as de “desenvolver a capacidade de raciocínio (...) o espírito crítico, a criatividade e a sensibilidade estética” e ainda, a interdisciplinaridade com vista a “facultar processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente do conhecimento”. Deste modo, procurou-se que as aulas construídas ao longo da PES, apresentassem uma *complexidade crescente*, que contemplassem diversificação (Pereira, 2002), quer de tarefas quer de materiais acessíveis à criança integrados nas atividades (Teberosky & Colomer, 2003), tendo-se procurado respeitar a seleção e a forma de ordenação

temporal (*sequencialização*) de categorias relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, tal como refere Amor (2006).

Segundo a pedagogia construtivista, que defende que o estudante é um agente de transformação do mundo e devendo toda a aula centrar-se na sua atividade uma vez que ele é o *pólo de toda a relação pedagógica* na articulação ensino e aprendizagem (Reis & Adragão, 1992), é essencial, planificar uma aula na qual se evidenciem situações-problema e que se descrevam as estratégias didático-pedagógicas.

Tal como para todas as disciplinas, o processo de planificação exige uma reflexão profunda sobre os diferentes aspetos que se analisaram até aqui e, portanto, a intervenção pedagógica não deve estar subordinada a um enunciado de objetivos, devendo-se tomar decisões – “seleccionando e procurando actuar – sobre uma série de variáveis curriculares, gerais e específicas da língua materna, que asseguram a diversidade e a riqueza das situações do processo de aprendizagem” (Amor, 2006, p.44). Neste sentido, não é suficiente ter apenas em consideração as diretrizes das instâncias regulamentadoras (Lomas, 2003) mas, também, as bases científicas, pedagógicas e didáticas.

Posto isto, é chegado o momento de incidir sobre o percurso desenvolvido, articulando teoria e prática para justificar as opções tomadas na planificação e na ação, partindo dos domínios contemplados nas MCPEB para se analisar as atividades realizadas. A escolha dos domínios a explorar com maior incidência em cada aula centrou-se, em alguns casos, no compromisso estabelecido com as professoras cooperantes mas, acima de tudo, nas dificuldades detetadas em cada uma das turmas.

Antes de se passar à reflexão propriamente dita, importa referir que, em contexto do 2.º CEB, as regências desenrolaram-se sob a forma de Unidade Didática (UD). A UD construída intitulava-se de “No fundo...100 mistérios” (Cf. Anexo 8) e permitiu a exploração da visão dicotómica do mar na literatura: o mar como elemento que, para uns, desperta encanto e, para outros, é algo temível. A escolha desta temática prendeu-se com o facto de a turma do 5.ºA estar envolvida na dramatização da obra *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner Andresen que seria apresentada à comunidade escolar e aos encarregados de educação no final do 3.º período. Apesar de este tipo de planificação se ter revelado uma novidade e, conseqüentemente, um desafio para o par pedagógico, revelou-se uma prática vantajosa uma vez que permitiu

aos estudantes “compreenderem a aprendizagem como um único tecido” na qual as informações e os conhecimentos se relacionam dialogicamente entre si (Pinto, 2010, p. 19).

Seguidamente, refletir-se-á sobre o primeiro domínio presente nas MCPEB: a Oralidade. Tal como Lugarini (2003, p.109) refere, há uma “primazia do oral relativamente ao escrito” por se reconhecer o oral como um traço universal à espécie humana que permite a comunicação. No entanto, apesar desta primazia, nas escolas, o que ocorre é o inverso, ou seja, dá-se um maior relevo à escrita do que a oralidade.

Na verdade, para muitos, “a escola não tem a missão de ensinar a falar” (idem) pois assumem que é suposto que os estudantes, aquando a entrada no Ensino Básico, já se saibam expressar oralmente. Porém, ensinar a falar não tem que ser apenas tarefa da família e do meio social onde a criança está inserida, cabe também à escola ensinar o aluno a falar uma vez que a sala de aula deve ser um espaço “laboratorial” onde se pratiquem as competências linguísticas (Duarte, 1996). Efetivamente, o processo de ensino e aprendizagem da oralidade baseia-se, muito mais do que a criança, através da expressão oral, seja capaz de satisfazer as suas necessidades quotidianas. Há mais a fazer, é preciso também ampliar a consciência desta sobre a sua própria seleção linguística e comunicativa e relativamente à relação existente entre estas e a situação e preparar os estudantes para situações mais “formais”, em que é necessário que se adequem ao contexto, tal como já se refletiu.

Há então, muito trabalho a ser feito nas salas de aula uma vez que “não há ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de observação e avaliação formativa das aprendizagens têm sido, também quase inexistentes” (Amor, 2006, p.62) pois os estudantes são, maioritariamente, avaliados através da escrita. Cabe, portanto, à escola desenvolver e estruturar a aprendizagem do oral para combater o artificialismo decorrente nas práticas pedagógicas e, como tal, é urgente acabar com o diálogo pedagógico unidirecional e promover um diálogo interacional, em que prevalece o debate e a interação entre todos.

Foi com este propósito que ao longo da PES, se procurou realizar atividades onde o treino da oralidade fosse uma constante. Exemplo disso foi a regência supervisionada no 2.º ano (Cf. Anexo 9), cujas atividades incidiram sobre este domínio suportando-se na obra *O Gato Karl – A Palavraria*, de Francisco Duarte Mangas. Tendo esta sido um *continuum* da aula lecionada pelo par

pedagógico da formanda, na segunda parte da manhã, após a rotina habitual de beberem o leite escolar, iniciou-se a primeira atividade que consistiu na apresentação individual para a turma da tarefa iniciada anteriormente: partilha da *palavra que mais amam* e leitura da justificação para tal escolha. Sendo a Oralidade “o domínio a que menos atenção se dedica” no ensino e aprendizagem da língua materna (Amor, 2006, p.62), procurou-se que este fosse um momento de *escuta ativa*, promovendo a receção oral e focalizando a audição das apresentações por meio de instrumentos de recolha de dados (idem) que, neste caso concreto, se traduziu numa grelha que os estudantes preenchiam com as palavras apresentadas pelos colegas (Cf. Anexo 9.1).

A metodologia de escuta ativa foi utilizada também ao nível do 2.º CEB, num exercício de preenchimento de lacunas que decorreu antes da exploração do poema “Fundo do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Cf. Anexo 10). Esta atividade realizou-se em três momentos: no primeiro momento, denominado de pré-audição, foi realizada uma antecipação partindo do conhecimento do mundo, através de uma chuva de ideias sobre o fundo do mar de forma a preparar os estudantes para que seria, posteriormente, escutado; o segundo momento, a audição, decorreu em duas fases: numa primeira audição, os alunos ouviram o poema e, na segunda audição, orientou-se a escuta, tendo-se indicado o objetivo da tarefa: estar atentos aos seres vivos referidos no poema, contribuindo isto para o desenvolvimento da atenção ativa e o favorecimento da memorização e concentração, confirmando-se que a escuta é “um dos instrumentos mais relevantes para conseguir outras aprendizagens” (Fernandes, 2010, p.23); por fim, no momento de pós-audição, de forma a verificar a compreensão do que escutaram, foi fornecido aos estudantes o poema com lacunas para que estes preenchessem com o nome dos seres vivos. O confronto entre o que ouviram e o que escreveram aconteceu através da comparação do poema integral fornecido pelas professoras-estagiárias.

Uma outra atividade neste domínio e que foi transversal aos dois ciclos, prendeu-se com o reconto oral que serviu para enriquecimento das abordagens pedagógicas (Amor, 2006). Ao nível do 1.º CEB esta dinâmica foi realizada na exploração da obra *No Dia da Criança* e do texto “A menina dos cabelos de ouro”, ambos de Luísa Ducla Soares, tendo-se utilizado as ilustrações para orientar os estudantes. No caso do primeiro texto, construiu-se um painel com as ilustrações e os momentos retratados na narrativa (Cf. Anexo 11) que,

posteriormente, foi exposto na sala pois considera-se importante o reconhecimento e valorização dos trabalhos dos estudantes não só para apreciação mas também porque estes contribuem, de certa forma, para a promoção da Educação Literária e para a organização de um ambiente rico em aprendizagens (Teberosky & Colomer, 2003; Reis & Adragão, 1992). Ao nível do 2.º CEB, o reconto oral também se proporcionou, por exemplo, na exploração da obra *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto.

O trabalho em torno da adequação do discurso à situação comunicativa, no qual se procurou que os estudantes expusessem, de maneira correta, os seus pensamentos e ideias em voz alta e procurando selecionar o vocabulário adequado (Mendonça, Moura, Moreira, Vieira, & Silva, 2003), foi possível em atividades de antecipação/previsão de acontecimentos. Note-se, a título de exemplo, a primeira aula da UD no 2.º CEB (Cf. Anexo 12), que se iniciou com a colocação de hipóteses sobre o contexto criado na sala: no centro da sala encontrava-se uma mesa com um baú fechado e várias garrafas com um papel no seu interior (Cf. Anexo 12.1). Este baú, que acompanhou toda a UD, escondia todas as obras que seriam exploradas e a garrafa continha um excerto do texto “A adivinha” in *Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos*, de Mia Couto que seria trabalhado durante a aula em questão.

Face a esta exposição e aos resultados observados na prática educativa, a formanda corrobora o que Amor (2006, p.13) defende, quando afirma que é necessário propor atividades nas quais se “proporcionem uma apropriação mais eficaz, não apenas orientada para os usos funcionais da palavra, na satisfação das necessidades comunicativas imediatas, mas para a consciência e fruição integral da língua”.

O segundo domínio contemplado nas MCPEB diz respeito à Leitura e Escrita que, no caso dos ciclos para os quais esta formação habilita, constituem um só domínio enquanto que, a partir do 3.º CEB, se encontram fragmentados. Apesar de este domínio ter sido desenvolvido em plena harmonia, neste relatório optou-se por refletir sobre os mesmos em separado para que se compreendesse melhor as atividades realizadas.

Não há dúvidas que saber ler é uma competência basilar para a vida humana e, como tal, a leitura deve ser encarada como uma atividade complexa e transversal. Para além disso, “o texto e a sua leitura [assume-se] como momento fundamental e fundamentante” da aula de Português pois é a partir dele, e em

função dele, que se estruturam as atividades em torno dos restantes domínios (Sousa, 1989, citado por Pinto, 2010, p.9).

Neste sentido, é importante que se perceba, afinal, o que é ler. De facto, para uma questão tão ambígua, as respostas são múltiplas. Contudo, optou-se por transcrever a definição utilizada por Teixeira & Viana (2002, p.12): ler “é a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor”, sendo, então a leitura, um processo interativo uma vez que a significação de um texto se constrói pela relação entre o texto, o leitor e o contexto.

De acordo com Amor (2006, p.100), “para proporcionar um desenvolvimento mais equilibrado, variado e progressivo” das atividades de leitura, “o professor necessita de dispor de esquemas que lhe permitam definir etapas, articular conceitos, estabelecer paralelismos, contrastes ou outro tipo de relações orientadoras dessa reflexão”, o que se realiza através de três fases essenciais: pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura (idem).

Tendo consciência de que cabe ao professor a criação de “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (Reis et. al., 2009, p.14), os momentos de pré-leitura realizados em ambos os ciclos foram favorecidos pela criação de contextos de leitura uma vez que, segundo Teberosky & Colomer (2003, p.113), um aspeto favorável ao sucesso das aprendizagens pode estar intimamente ligado com o ambiente material e social disponibilizado pelos docentes, contudo, “o ambiente não é importante por si só, mas para e pelo sujeito”. Das atividades desenvolvidas neste âmbito, destacam-se a exploração de elementos paratextuais, como por exemplo, a ilustração presente na capa da obra, que aconteceu em diversas ocasiões, tal como na exploração, no 1.ºCEB de *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa e *O Livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne, que permitiram antecipar o conteúdo e o sentido dos textos (Reis et al., 2009). Em contexto de 2.ºCEB, a formanda assume que esta fase de ativação de conhecimentos prévios foi realizada de forma mais criativa e diversificada. Confirma-se, por exemplo, a utilização de garrafas que apresentavam rótulos com diferentes informações relativas e cujo texto “A adivinha”, de Mia Couto, se encontrava no seu interior, sem que os estudantes percebessem que era esse o conteúdo da garrafa; o recurso a um excerto da música “Música”, de Vanessa da Mata, no qual o sujeito poético

demonstrava de vontade em ver o mar, tal como a personagem principal de *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto; um último exemplo, recai sobre a exposição de diferentes avisos e barcos de papel criados em *origami* que se encontravam espalhados na sala de aula (Cf. Anexo 13) que anteciparam a exploração da lenda reescrita por José Jorge Letria, “Os três avisos do mar”. Os contextos descritos foram, de facto, pertinentes para o sucesso das aulas, indo ao encontro do que Piaget (1975, cit. por Teberosky & Colomer, 2003) defende relativamente aos estímulos são significativos para o aprendiz, na medida em que um objeto observável não é apenas um dado sensorial, mas sim algo passível de questionamento e de possibilidade de interpretação.

Para confrontar as hipóteses levantadas no decorrer da pré-leitura, apostou-se na fase da leitura propriamente dita para configurar e construir os sentidos do texto (Reis et. al, 2009). Importa aqui referir que ao longo da PES, se apostou na diversidade de géneros e tipologias textuais de forma a que as intervenções se constituíssem numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pronta para provocar a curiosidade do saber mais, ao despertar múltiplas relações com o sujeito e o mundo que o rodeia (Bastos, 1999), contribuindo para que a aula de Português não fosse um espaço desligado do mundo real. Um exemplo disso foi uma das regências supervisionadas, que se desenrolou em torno da leitura funcional de um índice (Amor, 2006) e de uma reportagem da revista *Visão Júnior* (Cf. Anexo 14). Habitualmente, a escola não privilegia os textos não literários mas a formanda, enquanto futura professora, considerou urgente e necessário trabalhar pois a vida em sociedade assim o exige. Por esta razão, acredita-se que se promoveu o crescimento social e cognitivo dos estudantes na medida em que se estimulou as oportunidades iguais de aprender através de situações didáticas que permitem às crianças confrontarem-se com práticas sociais e agir para além da escola (Perrenoud, 2003).

Um outro aspeto que se teve em consideração foi o facto de a leitura em voz alta ter sido realizada, primeiramente, pela professora-estagiária pois as crianças devem ouvir o adulto ler para se apropriarem de bons modelos de leitura (Amor, 2006). No entanto, a leitura pelos estudantes não foi desprezada, tendo-se criado atividades em que fosse possível o treino da “dicção, recitação, representação e dramatização” (Duarte, 1996, p. 76), tal como aconteceu na exploração de um dos capítulos da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, no qual os estudantes, organizados por grupos, tiveram que preparar a

dramatização de um excerto desse capítulo. Neste ponto, salienta-se que, em momentos de trabalho de grupo, a escolha dos mesmos foi realizada pelo par pedagógico em colaboração com as professoras cooperantes de forma a existir um desequilíbrio cognitivo, ou seja, a existência de grupos heterogêneos com vista a favorecer a promoção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criatividade bem como o desenvolvimento cognitivo e social (Morais, 2012; Freitas & Freitas, 2003).

Um aspeto que se considera importante realçar ainda no âmbito deste domínio, relaciona-se com a dinâmica criada na EB/JI do Falcão de realizar, semanalmente, a “Hora do Conto” na biblioteca da escola, na qual cada turma da escola participa, de acordo com o horário previamente definido. É indiscutível que o professor de Português é um dos grandes responsáveis por inculcar nas crianças o gosto pela leitura (Reis & Adragão, 1992) e, felizmente, isso foi testemunhado e conseguido na prática educativa da formanda enquanto professora-estagiária. De acordo com a docente cooperante do 5.ºA, a turma não demonstrava muito interesse pela leitura, porém, ao longo da PES, foi detetado que os estudantes passaram a procurar livros na biblioteca da escola para requisitar, acreditando, por isso, que o par pedagógico alcançou com sucesso a tarefa de levar estes jovens a sentirem prazer em ler livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura.

A mestrandas crê que contribuiu para que a escola fosse um espaço no qual a leitura e a escrita sejam “práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento” (Lerner, 2002, p. 18). Tendo-se já refletido sobre a leitura, é, então, chegado o momento de se realizar a abordagem do domínio da escrita.

Anteriormente, referiu-se que nas escolas se dá primazia à escrita. Porém, apesar de a escrita de textos constituir um momento central comum no ensino da língua materna (Duarte, 2008), a verdade é que, segundo Amor (2006), há uma escassez e um artificialismo nas situações de produção de texto por não se estabelecerem objetivos concretos de condução da escrita. Neste sentido, é importante que em situação de sala de aula, se oriente os estudantes neste processo, procurando ter em consideração os conhecimentos das crianças acerca do que se pretende que escrevam e, por isso, também é fundamental dar-se finalidades reais à escrita.

Assim, um professor nunca deve dar uma folha em branco aos seus alunos pois, para muitos, é encarado como um momento aterrorizante por se sentirem desamparados, sem saber o que escrever. Para contornar isto, procurou-se que os estudantes passassem a encarar a escrita sem receios e com prazer, desmistificando a ideia de que se nasce com o “dom de escrever”, tendo-se desenvolvido as atividades de escrita nos três momentos que a caracterizam: a planificação ou pré escrita; a redação, escrita ou textualização; e, por último, a revisão (Amor, 2006; Carvalho, 1999). De uma forma breve, explicar-se-á como se deve desenrolar este processo complexo: antes de mais, é preciso explorar o tema que se quer trabalhar. Deste modo, dá-se início à pré-escrita, na qual se convocam as ideias/conhecimentos prévios dos alunos recorrendo às suas vivências e experiências bem como ao seu conhecimento enciclopédico; posteriormente, é necessário organizar e hierarquizar toda a informação que obtemos e começar a orientar estudantes para a elaboração dos seus planos de escrita; a partir daí, deve-se acompanhar a fase de escrita propriamente dita e, por fim, alertar para a revisão (idem).

De acordo com Reis & Adragão (1992, p.41), um dos deveres do professor de Português é “conduzir os alunos à liberdade de escrita” através de atividades criativas que promovam, também, o enriquecimento vocabular. Assim, os pressupostos analisados até aqui, nortearam todas as atividades construídas ao longo da PES, nomeadamente, alguns dos exemplos que, seguidamente, se apresentam.

No caso da regência supervisionada no 1.º CEB, a professora-estagiária propôs que se preparasse um texto para ser enviado por *e-mail* ao escritor Francisco Duarte Mangas (Cf. Anexo 9.3) como agradecimento pelo texto criado para a turma, possibilitando, também, relacionar vários saberes visto que o conteúdo dos meios de comunicação estava a ser explorado na área de Estudo do Meio, tendo este trabalho interdisciplinar tornado o ensino do Português mais atraente para os estudantes, envolvendo-os ativamente (Reis & Adragão, 1992). Nesta mesma aula, foi colocada, na sala, uma caixa denominada de *Palavras para guardar...* . Esta foi criada pelo par pedagógico para que os estudantes fossem depositando, ao longo dos dias, palavras escritas para serem utilizadas em atividades futuras, dando continuidade a esta aula com vista à promoção da escrita e do gosto pelo Português. As formandas observaram, em aulas posteriores, que os estudantes demonstram interesse em acrescentar

palavras e textos à caixa, tendo mesmo, por várias vezes, solicitado à professora titular de turma, por momentos destinados a essa atividade. A mestranda destaca também o facto de um dos estudantes com maior dificuldade nesta disciplina, nomeadamente ao nível da leitura, ter demonstrado maior interesse em escrever palavras para colocar na caixa e realizar a leitura destas para toda a turma antes de as guardar.

Os autores supramencionados, referem que se pode escrever com diferentes finalidades, nomeadamente para informar, descrever, narrar, relatar, dar instruções, exprimir opiniões, convidar, estudar, criticar, argumentar, resumir, reclamar, entre outros. Se, tal como Fonseca (1994), defende que “na escola não se ensina a escrever” de verdade, é preciso preparar atividades que envolvam estas funções da escrita e a escrita do *e-mail* foi um exemplo disso. Porém, este não foi caso exclusivo e, outros textos foram escritos com diferentes finalidades, principalmente ao nível do 2.º CEB. Destaca-se, por exemplo, a escrita de avisos e do convite (Cf. Anexo 15) que seria lido, posteriormente, para todas as turmas do 5.º ano e que obedeceu a todas as fases do processo de escrita, tendo-se criado um guião (Cf. Anexo 15.1) para facilitar a fase de planificação, na qual se selecionaram os elementos relevantes para a escrita do texto em questão, tendo, na opinião da mestranda, esta estratégia favorecido o processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez que também se deseja que os estudantes conferissem autonomia e sentido crítico à sua aprendizagem. As formandas, no decorrer da UD, prepararam atividades que permitissem à turma ativar mecanismos que o imaginário lhes oferece, tendo a escrita criativa revelado um “poder de comunicar a todos, e a cada um, a seriedade do jogo que nos realiza humanamente através do uso do lúdico e da intenção estética da língua” (Vieira, 2001, p. 9). Exemplo deste tipo de tarefas foi a escrita de *palavras à maneira de Mia Couto* no qual também foi possível explorar, em articulação, conteúdos gramaticais, nomeadamente, as amálgamas e, ainda, a escrita, em pares, de um acróstico partindo da palavra “mar”. As palavras selecionadas pela turma foram transcritas por um dos estudantes para o programa Tagxedo (Cf. Anexo 16), tendo as TIC se revelado como uma mais valia para o processo de ensino e aprendizagem (Flores, Peres, & Escola, 2009).

De uma forma geral, o trabalho realizado em torno da escrita favoreceu a prática educativa pois, na opinião da formanda, existiu um verdadeiro

desenvolvimento da criatividade e abriram-se possibilidades, até então, desconhecidas por alguns estudantes, no âmbito do pensar, do sentir e do formular (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999).

Buescu et al. (2012, p. 6), referem que a Educação Literária “contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão”. Tendo sido este domínio inserido recentemente nas MCPEB, vemos a emergência em educarmos literariamente as nossas crianças e jovens pois, para além de os colocarmos em contacto com a língua materna de forma prazerosa, permite-nos fomentar-lhes o gosto pela leitura e, ainda, promover o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa, quer ao nível escrito bem como oral. Deste modo, a escola deve facilitar a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência de leitura, o conhecimento de obras e de autores e, inclusive, estimular para a escrita com intenção literária (Lomas, 2003), revelando-se a educação literária de larga importância no desenvolvimento da competência comunicativa.

De facto, a literatura é “uma arte misteriosa e profunda” que nos permite permitir ultrapassar fronteiras espaciais e temporais, contribuindo para despertar e estimular a imaginação (Garcia Sobrino, et al., 1994). De uma forma geral, contribui não só para a educação estética das pessoas como para a educação ética pois os textos literários, na sua maioria, dão-nos a conhecer e transmitem-nos diferentes ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e fazer) o mundo (Lomas, 2006). Assim, para além da transversalidade deste domínio através do contacto com as diferentes obras e diferentes géneros literários (Reis, 2009) já referidos, evidencia-se, ao nível do 1.º CEB, o contacto por via eletrónica com o escritor Francisco Duarte Mangas que motivou bastante os estudantes pois sentiram-se especiais e, durante a escrita conjunta do conteúdo do *e-mail*, demonstraram vontade de conhecer pessoalmente o autor de *O Gato Karl – A Palavraria*, tendo a formanda sentido que se deu uma verdadeira *iniciação à educação literária*. Por sua vez, ao nível do 2.º CEB, destaca-se a exploração integral da obra *A Vida Mágica da Sementinha*, de Alves Redol, em colaboração com a professora cooperante, na qual os estudantes demonstraram vontade de conhecer outras obras deste autor, tendo o par pedagógico indicado algumas para leitura recreativa (Amor, 2006). A dramatização de *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa e a recitação do poema *Fundo do mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, para a comunidade educativa

também se revestiu de grande importância, como se irá refletir mais detalhadamente no subcapítulo 4.1.6.

Resta, então, refletir sobre o domínio da Gramática. De acordo com Castro (1995), o ensino e aprendizagem deste domínio estabeleceu-se em articulação com as atividades realizadas no âmbito dos restantes domínios. Assim, procurou-se que o ensino da gramática adquirisse sentido para os estudantes na medida em que lhes permite melhorar a compreensão e produção textual (Colomer & Camps, 2002). Posto isto, ao nível do 2.º ano, no decorrer da exploração da obra *A girafa que comia estrelas*, a pedido da professora cooperante, sistematizaram-se os conteúdos relacionados com a família de palavras e o campo lexical, verificando-se que se utilizou o texto como pretexto para esta exploração, o que não é desejável que aconteça. No que diz respeito ao 5.º ano, dá-se como exemplo da exploração de objetivos concretos relacionados com este domínio, a construção das *palavras à maneira de Mia Couto* e a exploração da classe das duas palavras escolhidas para formar a amálgama e, ainda, a abordagem ao conteúdo da formação de palavras tendo como base um capítulo da obra *A Vida Mágica da Sementinha*. Claro está que, transversal a toda a prática educativa, se procurou desenvolver com as turmas este conhecimento explícito da língua através da sistematização de “unidades, regras e processos gramaticais do idioma” que permitissem a identificação e a correção do erro (Reis et al., 2009, p.17).

Reconhecendo que a avaliação deve regular a prática educativa do professor, ao longo da PES considerou-se as orientações de Amor (2006) no que diz respeito ao ajustamento da avaliação de acordo com as necessidades de cada estudante, a procura pela sua autonomia e ainda, o aproveitamento/gestão do erro como recursos essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, a mesma autora refere que o docente deve registar aspetos que o ajudem a avaliar o desempenho da turma, principalmente através de um processo de observação direta que deve resultar numa grelha a preencher no final da aula de acordo com os objetivos previamente definidos. No entanto, assume-se que o preenchimento das grelhas nem sempre se realizou e, como tal, em práticas futuras, dedicar-se-á mais atenção a este processo que, apesar de complexo, é basilar.

#### Avaliação global das aulas

Finalizada esta análise reflexiva sobre a prática educativa realizada no âmbito da disciplina de Português, reconhece-se que a intervenção em contexto do 2.º CEB foi mais desafiadora, não só pelo facto de o par pedagógico ter que se adaptar a uma nova forma de planificar mas, também, pela busca de melhorar alguns aspetos que causaram maior ansiedade no decorrer da ação no 1.º CEB, nomeadamente, a gestão do tempo.

Um outro aspeto que a mestranda procurará melhorar é a utilização de alguns bordões linguísticos uma vez que, enquanto futura docente de Português, tem ao nível da expressão oral uma grande responsabilidade de se apresentar como um modelo adequado quanto à correção linguística, tal como defendem Reis & Adragão (1992).

Apesar destas fragilidades, a formanda considera que existiu uma evolução ao longo da sua intervenção em contexto graças ao trabalho colaborativo existente entre o par pedagógico e as professoras cooperantes que se revelaram um grande apoio neste corredor formativo.

Em suma, acredita-se que a ação da mestranda contribuiu para a transformação da disciplina de Português “num lugar onde é possível ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e raciocínio [e] adquirir capacidades necessárias à vida” que se revelaram benéficas para os estudantes (Costa, 1996, p. 73).

#### 4.1.3. Ciências Naturais e Físicas (Estudo do Meio e Ciências Naturais)

*“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro.” (Einstein)*

Assiste-se, ainda hoje, a considerarem-se prioritárias competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo e, por este motivo, as Ciências Naturais e Físicas são, muitas vezes, colocadas em segundo plano com a justificação de não

existir tempo para a elas se dedicar. Ora, neste contexto atual de mudança caracterizado pelo crescimento científico e tecnológico, novas competências e exigências são impostas aos cidadãos. Algumas dessas competências são referidas por Santos (2002) que destaca, por exemplo, a flexibilidade, a capacidade cognitiva, a atualização permanente e a iniciativa de participação e decisão. Assim, a escola deixa de ter como principal objetivo fornecer conhecimentos fundamentais para passar, também, a ter como alvo a fomentação do desejo de aprender a aprender e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, ou seja, passa a existir a necessidade de desenvolver competências do pensar.

Claro está que, isto só é possível, se os professores refletirem sobre as suas práticas e adotarem também uma postura de mudança, colocando de parte a transmissão e aquisição de conhecimentos e não reproduzindo nem perpetuando o ensino que lhes foi ministrado no passado pois, de facto, este não se adequa às necessidades reais da sociedade atual. Percebe-se, assim, que há a necessidade de renovação das práticas e de um esforço de elevação da qualidade de ensino que se estende à educação em geral mas, na educação em Ciência, em particular. Assim, tal como defende Sá (2002, p. 33), “impõe-se uma educação para a compreensão e adaptação à mudança. Mas igualmente uma educação para a capacidade de inovação, no sentido de fazer dos cidadãos sujeitos activos dos caminhos da mudança”.

Espera-se, portanto, que esta disponibilidade para ideias e práticas novas, se reflita nas tomadas de decisões diárias que o docente realiza quando, por exemplo, planifica a sua atividade. Desta forma, pressupõe-se que o professor seja capaz de optar reflexivamente por uma abordagem específica de acordo com os objetivos que pretende atingir, podendo servir-se dos documentos legais existentes para orientar a sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao 1.º CEB, o professor tem ao seu dispor a Organização Curricular e Programas para o Estudo do Meio (2004) cuja estrutura se caracteriza pela organização por blocos de conteúdos referentes às áreas das Ciências Naturais bem como das Ciências Sociais e Humanas. Nas áreas descritas em subcapítulos anteriores, foi possível perceber que os Programas foram utilizados em articulação com as Metas Curriculares, contudo, nesta área e para este ciclo, tal não acontece uma vez que, após a descontinuação das Metas de Aprendizagem (em vigor até ao ano letivo 2012/2013) pela homologação das

Metas Curriculares para o 2º e 3º CEB (Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril), não foi criado outro documento orientador do mesmo tipo para este ciclo. Por seu lado, no 2.º CEB, as Metas Curriculares de Ciências Naturais (2013) já referidas, servem de apoio ao Programa de Ciências Naturais (1991) que se encontra organizado por temas e respetivos conteúdos.

Ao analisarmos os referidos documentos legais orientadores, compreende-se que há um reconhecimento no Programa de Ciências Naturais, já com mais de vinte anos, de o ensino das Ciências se desempenhar “não somente na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas também no desenvolvimento de atitudes susceptíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos” (DGE, 1991, p. 175). Apesar desta preocupação, a verdade é que, na opinião da mestrandia, nestes documentos disponíveis para os docentes orientarem a sua prática, nem sempre são verdadeiramente visíveis as três condições consideradas indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar: *aprender ciência* ao adquirir conceitos teórico e científicos que permitem compreender fenómenos do mundo natural e alterações que nele existem; *aprender sobre ciência* através da compreensão de processos científicos e no desenvolvimento de uma atitude para adquirir, interpretar e agir em função de evidências, nomeadamente, ao nível da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); e, por fim, *aprender a fazer ciência* num enquadramento contextual, ou seja, adquirindo experiência em investigativa científica e na resolução de problemas seleccionados, sobretudo, a partir da vida quotidiana numa perspectiva de ciência para todos (OCDE, 2000 citado por Pereira, 2002; Hodson 1998 citado por Chagas, 2000).

Estas três dimensões aliadas a um postura sócio-construtivista nortearam toda a PES pois, tal como defendem Bingle & Gaskell (1998, p. 198 citados por Cachapuz, Paixão, Lopes, & Guerra, 2008, p. 40), “só adoptando um posicionamento sócio-construtivista do conhecimento científico podemos ter o potencial para apetrechar os estudantes e os cidadãos com o conhecimento e as capacidades que caracterizam a literacia científica para a tomada de decisões.”

Posto isto, destaca-se um dos grandes objetivos que pautaram toda a PES: o desenvolvimento da Literacia Científica dos estudantes.

De acordo com o estudo internacional PISA (2000, citado por Sá, 2002), a literacia científica é definida como sendo a

capacidade do sujeito para utilizar conhecimento científico na sua vida pessoal e para extrair conclusões fundamentadas na evidência com vista à compreensão do mundo natural, bem como a participar na tomada de decisões quanto a mudanças a introduzir pela actividade humana no mundo natural.

De uma forma geral, esta capacidade corresponde à necessidade de alfabetizar cientificamente os cidadãos (Pereira, 2002). Porém, a literacia é muito mais que estar alfabetizado cientificamente (Silva A. , 2010) pois só com vista a uma formação integral se é capaz de relacionar as três dimensões referidas anteriormente.

Mais que educar cientificamente, pretende-se que cada cidadão que encontramos na nossa sala de aula chegue a sê-lo de facto. Cabe então ao professor criar uma cultura científica relacionada com os contextos reais dos estudantes, procurando criar verdadeiros contextos CTSA no qual Ciência, Sociedade, Tecnologia e Ambiente se relacionem de forma harmoniosa, aproveitando os contributos de cada uma das partes pois só assim o estudante poderá atribuir sentido e significados ao que aprende (Paixão, Santos, & Praia, 2008). De uma forma geral, este tipo de abordagem procura que a educação científica se centre no estudante e na forma como este possa dar sentido, em simultâneo, ao ambiente social que o rodeia (sociedade) bem como ao ambiente natural que o envolve (ciência e ambiente) ou, ainda, o ambiente construído artificialmente para melhorar a sua qualidade de vida (tecnologia) (Pereira, 2002). Ao criar-se este tipo de relações, os estudantes compreenderão mais facilmente certos problemas da vida quotidiana e de que forma é que estes são afetados pelas relações referidas anteriormente, esperando-se, com isto, a formação de cidadãos participativos e informados.

Portanto, percebe-se que é crucial que, tal como Sousa (2012) defende, o ensino das Ciências parta de problemas concretos do dia-a-dia, conhecidos pelos estudantes, potenciando uma *evolução concetual* desses conhecimentos e promovendo a compreensão de conhecimentos científicos. Ou seja, pretende-se construir um processo que permita à criança atribuir um sentido ao que já sabe, daí se tratar de uma evolução. De facto, sabemos que os estudantes já possuem conhecimentos antes de serem confrontados com os conceitos científicos relativos a determinados assuntos. A estes

conhecimentos, provenientes das vivências dos estudantes e contruídas a partir do senso comum, Roldão (1995, p. 64) denomina de *concepções alternativas* pelo facto de, tal como o nome indica, serem consideradas alternativas aos conceitos científicos estruturados em relação aos mesmos fenómenos.

Neste sentido, é essencial que o docente tenha em atenção estas concepções alternativas pois, caso contrário, a construção e a atribuição de significado aos conceitos científicos ficarão dificultados para os estudantes uma vez que estes não se conseguirão deslaçar das suas concepções prévias. É exigido, portanto, que o professor crie um processo de desconstrução destas concepções sem, no entanto, nunca as desvalorizar pois é partindo delas que se espera uma verdadeira evolução e mudança concetual construída por professor e estudante, daí a riqueza desta relação que só resulta por estes dois agentes caminharem lado a lado. Como refere Porlán (1998, p. 114 citado por Sá & Varela, 2004, p. 19):

O professor leva para a aula uma hipótese de conhecimentos que seria desejável construir e um conjunto de problemáticas potentes e relevantes que interessa investigar. Os alunos, por seu turno, o seu mundo de experiências, concepções pessoais, interesses, problemas e expectativas concretas.

Estas expectativas são, muitas vezes, fruto da intrínseca curiosidade e imaginação dos estudantes, principalmente em idades mais precoces, que questionam e tanto exigem perceber certos “porquês”, daí Einstein considerar a imaginação mais importante que a Ciência porque engloba um mundo inteiro. É perante isto que mais uma estratégia se revela como essencial para reformar as práticas atuais: o trabalho experimental.

“As crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30). É, portanto, fundamental dar a oportunidade ao estudante de ter o papel de investigar, possibilitar-lhe a realização de experiências e testar ideias por si próprio (Almeida, 2001). Infelizmente, este discurso é contraditório do que se assiste em grande parte das escolas: se por um lado há a ausência ou o fraco recurso ao trabalho experimental nas aulas de Ciências, por outro, há uma errada concepção de trabalho experimental que se acaba por

refletir em situações de demonstrações e verificações que servem apenas como confirmação dos conceitos e conteúdos explorados.

O trabalho prático deveria ser característica *sine qua non* para um bom ensino das Ciências. Refere-se este tipo de trabalho por se tratar do trabalho realizado pelos próprios estudantes que têm a possibilidade de interagir com materiais e diferentes recursos quer seja para observar fenômenos na aula ou em atividades de campo e, como tal, também engloba o trabalho experimental (Santos, 2002). O verdadeiro trabalho experimental é aquele que envolve uma investigação, que cria nos estudantes a necessidade de colocar um problema, de planejar e executar a experiência e de elaborar as conclusões sem que o professor transmita essas informações mas no qual a resposta ao problema colocado advenha dos próprios materiais (Almeida, 2001).

Acredita-se, de facto, que esta envolvimento dos estudantes pode servir como estratégia de motivação para esta disciplina uma vez que promove o interesse e o prazer pelo estudo das Ciências através da aprendizagem de competências e de técnicas laboratoriais, pelo reforço da aprendizagem de conhecimentos científicos e da aprendizagem dos métodos científicos. Deste modo, é facilmente perceptível as vantagens que deste processo advêm na medida em que este envolve e desenvolve diferentes competências (não só científicas mas, também, globais), como por exemplo: o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio, a capacidade de resolução de problemas e a autoaprendizagem recheada pelo rigor, pela persistência, pela objetividade e pela criatividade (Reis, 1996; Hodson, 1994).

É inquestionável que está no professor a função de alterar a forma como o ensino das Ciências é encarado. Neste sentido, para auxiliar os docentes a melhorar qualidade do seu ensino e da aprendizagem dos seus alunos, Lopes et al (2009) construíram cinco ferramentas de mediação para as suas práticas, sendo elas: *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem; Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback; Como melhorar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das Ciências Físicas; Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize; e Como promover práticas epistémicas na sala de aula.* Como se depreende, estas permitem auxiliar o professor nas suas mediações, nomeadamente, ao

nível das fases de planificação, execução e avaliação esperando-se, então, que as mediações sugeridas nestas ferramentas integrem a planificação do docente.

As abordagens teóricas referidas ao longo destas linhas, juntamente, com a mediação sistemática das atividades por parte do professor refletem a situação que, desejavelmente, tem como intenção transformar objetos de ensino em aprendizagens consolidadas: a *Situação Formativa* (ou educativa) (Astolfi *et al.*, 2000 citado por Lopes, 2004). Este tipo de planificação privilegia os saberes disponíveis das crianças e procura “organizar os objectos epistémicos escolares (...) de forma a que os alunos, através de actividade intelectual e manual, devidamente, mediada pelo professor, possam transformar em aprendizagens aquilo que é objecto de ensino” (Lopes, 2004, p. 164). Aqui, a formanda não pode deixar de referir que apesar de, inicialmente, o par pedagógico estar reticente face à utilização deste instrumento, a verdade é que este as orientou e possibilitou uma abordagem mais centrada nas conceções dos estudantes, incidindo-se mais na reflexão e, acima de tudo, na evolução concetual. Comprova-se, mais uma vez, que é, efetivamente, urgente transformar a visão do ensino das Ciências e as práticas dos professores pois deles advêm bons resultados.

Refletir é, sem dúvida, uma das palavras mais presente neste relatório. Mais do que uma mera palavra, a sua ação ocorreu verdadeiramente ao longo da PES. Nos primeiros parágrafos desta reflexão sobre as Ciências Naturais e Físicas, referiu-se que era essencial os professores refletirem sobre as suas práticas mas, acima de tudo, como se percebeu, é fundamental que os docentes façam uma reflexão sobre o que ensinam e por que ensinam (Cachapuz, 2002). Deste modo, foi com este propósito que o par pedagógico aceitou o desafio do professor supervisor institucional de construir uma narrativa multimodal sobre uma parte de acontecimentos ocorridos numa aula lecionada (Cf. Anexo 17).

Uma narrativa multimodal é considerada um instrumento de recolha de dados que serve de apoio ao ensino uma vez que, através da descrição baseada na narração dos acontecimentos da aula, pode auxiliar o professor a perceber como estas decorrem na realidade e de que forma ele promove as aprendizagens que pretende construir (Lopes, et al., 2009). Compreende-se, assim, que a preocupação central da utilização deste tipo de instrumentos se relaciona com a focalização bastante incisiva da observação e reflexão sobre o ato pedagógico com vista ao desenvolvimento profissional do docente (Sá & Varela, 2004).

Tomando como ponto de partida estas concepções sobre o ensino das Ciências, serão, de seguida, descritas e analisadas, de forma reflexiva, diferentes atividades desenvolvidas ao longo da PES, primeiramente em contexto de 1.º CEB e, posteriormente, do 2.º CEB com maior enfoque nas regências supervisionadas pelos professores supervisores institucionais.

### Desenvolvimento das aulas de 1.º CEB

Se anteriormente se referiu a urgência de reformar as práticas no ensino das Ciências, começa-se por recordar a regência supervisionada (Cf. Anexo 18) na qual foi explorado o conteúdo *Realizar experiências com alguns materiais e objectos do uso corrente, inserido no Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objectos*, cujos principais objetivos se centraram na comparação de materiais de acordo com as suas propriedades, nomeadamente, a solubilidade com vista à construção dos conceitos *solúvel e insolúvel*, partindo da observação de trabalho prático.

Com a aula em questão, procurou-se partir de problemas concretos do dia-a-dia conhecidos pelos estudantes, de forma a atribuir um sentido ao que já reconhecem, potenciando evolução conceitual. Neste sentido, recorreu-se a um áudio, partindo-se de um *Contexto Científico e Tecnológico (C&T)* (Lopes, et al., 2009c) (*A Luísa e a Teresa queriam pregar uma partida ao Pedro, adicionando ao copo de água, açúcar ou arroz*) que teve como objetivo suscitar a discussão e a curiosidade de forma a recolher, também, os conhecimentos prévios da turma para que, posteriormente, fosse possível incentivar os estudantes a desenvolver o raciocínio científico-dedutivo através da formulação de hipóteses (Lopes, et al., 2009e). Sabemos que os recursos são úteis para motivar os estudantes para as aprendizagens, contudo, o áudio utilizado transformou-se num recurso criador de dúvida nos estudantes, não pelo seu conteúdo mas pela sua audição uma vez que as colunas distorceram o som. Na ação, a formanda não refletiu sobre a hipótese de realizar uma leitura do diálogo existente no áudio para que os estudantes o compreendessem e, caso o tivessem feito, as dúvidas, certamente, se dissipariam tendo sido mais fácil a promoção do diálogo, que não se estenderia por tanto tempo.

A opção de se recorrer a contextos C&T foi uma constante ao longo de toda a PES, a título de exemplo, neste ciclo, para a exploração do conteúdo relacionado

com a importância da água potável, a professora-estagiária partiu da notícia “748 milhões de pessoas sem acesso a água potável” e da fotografia que a acompanhava, retirada de um *site* informativo (Cf. Anexo 19) para incutir nos estudantes a reflexão sobre uma situação real de forma a desenvolver com eles competências, atitudes e novo conhecimento (Lopes, et al., 2009c) sobre as características e importância da água potável.

Prosseguindo a reflexão sobre a aula supervisionada, foi criada, em grande grupo, a questão-problema que iria dar desenvolvimento à restante aula – *Será que o arroz e o açúcar se notam na água?*. Importa referir que, uma vez que esta foi construída com os estudantes, a professora-estagiária permitiu que se utilizasse o termo *notar* e, só no final da aula, após a construção do conceito de dissolver, se alterou a questão-problema. Como se pode perceber, a ação foi planificada de forma a promover práticas epistémicas pois, a partir do momento da formulação da questão-problema, toda atividade desenrolou-se no sentido de os estudantes argumentarem, testarem hipóteses e fazerem previsões (Lopes, et al., 2009e). De seguida, a professora-estagiária questionou a turma sobre como poderíamos descobrir qual das crianças ouvidas no áudio tinha razão, ao qual uma estudante rapidamente respondeu “*Fazendo a experiência!*”. Neste sentido, distribuiu-se uma folha de previsões (Cf. Anexo 18.1) que iria acompanhar todo o trabalho laboratorial desenvolvido. Isto permitiria aos estudantes desenvolverem a capacidade de comunicação, quer oral quer escrita, através de diferentes tipos de registo nos três momentos fulcrais do trabalho: antes (momento de previsão), durante (realização e observação) e após (reflexão, comprovação das previsões e explicação). É importante referir que, a aula em questão, se desenvolveu, essencialmente, numa perspetiva de criar um contexto de *minds-on* uma vez que se pretendia que as crianças refletissem dado que “é necessário que a criança possa discutir com as outras crianças e com o professor que significados acorda ao que vê” (Pereira, 2002, p. 84).

Primeiramente, realizou-se a previsão relativa à adição do arroz na água e foi pedido à turma que desenhassem o que previam que iria acontecer. Neste momento, a professora-estagiária circulou pela sala de forma a acompanhar a tarefa que estava a ser realizada e para compreender quais as previsões dos estudantes (alguns desenharam o arroz em suspensão na água mas, a maior parte, desenhou-o depositado no fundo do copo) (Cf. Anexo 18.2). Posto isto, foi criado um diálogo para que os estudantes verbalizassem o que tinham registado,

ouvindo-se comentários como: “*O arroz vai para cima*”, “*O arroz vai boiar*” e “*O arroz vai desfazer-se*” (apesar de nenhuma das crianças o ter desenhado na folha de previsões). Assim, a professora-estagiária solicitou um estudante para realizar o trabalho prático: adicionar arroz num copo de água e agitar com uma colher, existindo, nesta altura, um equilíbrio entre *hands-on e minds-on* (idem).

Após a observação promoveu-se um debate entre a turma para reunir soluções para responder à questão-problema e comparar com as previsões realizadas anteriormente. Neste momento, recuperou-se a afirmação da estudante que previa que o arroz iria desaparecer e outros colegas afirmaram que isso só aconteceria se a água estivesse “quentinha”. Deste modo, a formanda convocou um acontecimento das vivências dos estudantes: o cozinhar do arroz. Esta ligação com a vida real dos estudantes possibilitou que atribuíssem um novo significado ao que já estão acostumados a observar tendo, por isso, na opinião da mestrandia, existido transformação ao nível da evolução conceitual. De facto, numa aula de Ciências há sempre situações que surgem que podem dar origem a novas experiências permitindo, assim, criar trabalhos práticos (sejam eles laboratoriais ou experimentais) partindo de situações com interesse e significado para as crianças.

Este confronto entre previsões e acontecimentos, também foi realizado na aula na qual se abordou os órgãos dos sentidos. Nesta procurou-se, essencialmente, que os estudantes estivessem envolvidos produtivamente tendo sido todas as tarefas colocadas sob a forma de desafio (Lopes, et al., 2009a). Assim, criou-se o caderno “Investigando os Sentidos” (Cf. Anexo 20), no qual cada estudante, para cada atividade preparada para explorar cada sentido, anotava a sua previsão e, posteriormente, no momento do confronto registava na parte referente ao “verifiquei que é...”. Para os desafios foram selecionados objetos (como por exemplo, rolha de cortiça, algodão, livro, bola), alimentos (tais como, bolos de três sabores diferentes, alho, queijo, laranja, entre outros) e a gravação de vários ambientes (recreio da escola, cidade e campo), que, como se pode perceber, são bastante próximos das vivências e realidades das crianças. Isto permitiria que recorressem à sua memória e despertassem os seus sentidos, exigindo, por isso, concentração da sua parte o que facilitou a construção do conhecimento referente a este conteúdo. É ainda importante referir que, para a aula em questão, também se optou por alterar a disposição da sala, colocando

as mesas em semicircunferência de forma a facilitar a cooperação em sala de aula e, conseqüentemente, a comunicação entre todos (*idem*).

Retomando a aula supervisionada, de seguida, passou-se para a previsão sobre a adição do açúcar à água. Imediatamente, para espanto da professora-estagiária, uma estudante exclamou: “*O açúcar desenvolve-se!*”. Apesar de não ser o termo adequado, percebe-se, por esta expressão, que a criança já estaria familiarizada com o conceito. No entanto, e propositadamente, a formanda não destacou esta resposta tendo ouvido comentários de outros colegas que se expressavam dizendo: “*O açúcar vai desfazer-se e desaparecer!*”, “*O açúcar vai derreter.*” e, ainda, “*A água vai ficar doce.*”. Assim, realizou-se o mesmo procedimento anterior: desenho da previsão; partilha, em grande grupo, da mesma; experimentação; observação; debate para dar resposta à questão-problema; e, por fim, registo, na folha de previsões do sucedido.

Após o desenho da previsão, alguns estudantes consideravam que, afinal, o açúcar iria depositar-se no fundo do copo, tal como tinha acontecido ao arroz anteriormente. No entanto, após a observação, promoveu-se um debate para confrontar as ideias dos estudantes sobre o que teria, de facto, acontecido ao açúcar: teria desaparecido?; deixou de existir? ou continuava no copo?. Posto isto, deu-se a provar, a cada criança, uma colher da solução preparada para que percebessem que a água estava doce, logo o açúcar não desaparecera. Neste momento, a professora-estagiária considerou pertinente alertar a turma para nunca ingerir soluções preparadas nos trabalhos práticos. Como profissional da educação, a formanda considera importante desenvolver, progressivamente, este rigor científico. Nesta medida, é necessário consciencializar, mesmo em idades precoces, sobre o trabalho científico, nomeadamente, o trabalho que decorre no laboratório, com equipamentos próprios e regras de saúde e segurança (Pujol, 2003; Martins, et al., 2007). De seguida, foi realizado o paralelismo com os acontecimentos diários e a turma foi se consciencializando que: “*O açúcar ficou invisível, está espalhado*”. Neste ponto é oportuno refletir que a professora-estagiária aproveitou o facto de alguns estudantes terem referido “*A água continua transparente*” e “*A água ainda está potável*” para relembrar as características da água potável, de forma a mobilizar conteúdos trabalhados anteriormente. Contudo, a formanda deixou-se “influenciar” pelas produções dos estudantes, tendo, uma vez, se referido à água potável como “água limpinha”. Na verdade, este tipo de expressões estão já tão enraizados no

senso comum que, muitas vezes, já nem nos consciencializamos que as produzimos. No entanto, tal não deve acontecer e, por isso, o docente, sendo o mediador e o meio norteador de construção de aprendizagens fecundas, deve ter muito cuidado com o vocabulário que utiliza para que este seja sempre rigoroso cientificamente.

Existiu, ainda um momento em que os estudantes desenharam *o que aconteceu* após a observação de forma a que pudessem comparar o que pensavam inicialmente com o que observaram depois, entendendo eventuais erros de forma natural e não penalizadora, daí Pereira (2002) considerar ser um excelente meio de as crianças desenvolverem capacidades de metacognição.

Após a exploração da possibilidade de recuperação das substâncias, convocou-se o facto de a estudante ter referido, inicialmente, “*O açúcar desenvolve-se*” para apresentar, à turma, o conceito de *dissolver*. Partindo deste, foi possível definir, oralmente e em grande grupo, o mesmo. Após esta definição, a professora-estagiária questionou os estudantes sobre qual das duas substâncias se teria, então, dissolvido na água e, com isto, foi apresentado os conceitos de *solúvel e não solúvel*. Para consolidar esta informação, recorreu-se a um quadro-síntese, criado pelo par pedagógico, pois este tipo de registo é particularmente apropriado para atividades de classificação e, também, de atividades de observação e posterior comparação (*idem*), tal como a presente.

Para finalizar a aula, a formanda remeteu a turma para o desafio que tinha sido lançado no início da mesma e, imediatamente, os estudantes responderam que faltava dar resposta à questão-problema, tendo-se esta realizado.

### Desenvolvimento das aula de 2.º CEB

Tal como já se mencionou, o ensino das Ciências exige uma capacidade de inovação das práticas pelo professor com o sentido de tornar os estudantes cidadãos ativos na sua sociedade e que compreendam o mundo que os rodeia (Sá, 2002). Como tal, cabe ao docente explorar não só conceitos mas também a compreensão das dimensões culturais, sociais e ambientais. Assim sendo, com o intuito de compreender melhor conceitos relacionados com o mundo biológico, a prática em contexto do 2.ºCEB incidiu, sobretudo, na exploração de conteúdos relacionados com a biodiversidade. Como afirmam Magalhães, Silva, & Terán (2012), a compreensão deste tema tem sido dificultada por se

fragmentar a sua exploração e, uma vez que o próprio ambiente não se encontra dessa forma pois os seus componentes interagem entre si de modo complexo, também as formandas procuraram relacionar diversos aspetos na exploração desta temática ao longo de várias aulas.

Assim, a primeira aula desta unidade teve como principal objetivo construir a definição de “biodiversidade” e compreender os diferentes tipos de diversidade existente, tendo tido como ponto de partida a comparação de características físicas dos estudantes da turma tais como a cor do cabelo, dos olhos e da pele. Com esta atividade, pretendeu-se que os estudantes compreendessem que existe variação entre os indivíduos de uma espécie, tanto na espécie humana como em outras espécies (diversidade intra-específica) (Sá-Pinto & Campos, 2012). Posto isto, explorou-se, em conjunto, uma imagem ilustrativa da biodiversidade existente no planeta (Cf. Anexo 21) para, de seguida, se construir a definição deste conceito. O facto de o contexto educativo estar inserido na cidade do Porto e de nesta existirem vários locais ricos em biodiversidade, permitiu, também às formandas dinamizar uma discussão sobre os mesmos, nomeadamente, o Parque Oriental do Porto, os Jardins de Serralves, o Jardim Botânico, entre outros.

A aula supervisionada pelo professor supervisor institucional, teve como principal objetivo “Compreender a importância da proteção da diversidade animal” (Cf. Anexo 22), tendo como contexto C&T, num primeiro momento, o conteúdo da notícia “*Comunidade internacional aprova nova estratégia para a biodiversidade até 2020*”. A exploração desta notícia permitiu a mobilização de conhecimentos explorados ao longo da unidade referente à biodiversidade o que favoreceu o desenvolvimento do raciocínio científico-dedutivo através da formulação de hipóteses (Lopes, et al., 2009c) que, neste caso concreto, se prendeu com o levantamento da questão-problema, criada em grande grupo, que iria nortear toda a aula: “*Por que é importante proteger a diversidade animal?*”.

Em seguida, foi projetada uma fotografia da Serra do Alvão (situação física) e, uma vez que na aula anterior o par pedagógico da formanda tinha explorado com os estudantes algumas espécies animais protegidas, tais como o Lobo Ibérico, foi possível recuperar os conhecimentos construídos nessa aula para compreender alguma da diversidade animal existente na serra em questão, como é o caso do Lobo Ibérico. Posto isto, a formanda iniciou com a turma a

construção de uma maquete simulatória do espaço em estudo (Cf. Anexo 22.4), na qual o habitat era representado por uma superfície verde e as diversas espécies pertencentes à cadeia alimentar implicada no estudo com missangas de cores diferentes.

Importa referir que, para a aula em questão, a disposição da sala de aula foi modificada pois a natureza da aula dependia fundamentalmente da discussão em grande grupo para a resolução do problema levantado. Neste sentido, as mesas foram colocadas em U e no centro da sala estava uma mesa para a disposição do material a mobilizar. Contudo, este fator aliado à pouca experiência da turma na realização de trabalhos de grupo, originou alguma agitação e desconcentração no momento inicial da aula mas, posteriormente, revelou-se como o modelo mais eficaz na sua consecução.

Ora, tendo-se, de facto, detetado esta ausência de práticas de trabalho colaborativo entre os estudantes, as professoras-estagiárias tentaram colmatar esta lacuna, tendo ao longo da prática educativa, realizado diversas atividades nas quais se apostou nesta aprendizagem cooperativa. Note-se, a título de exemplo, uma das primeiras intervenções das formandas nesta disciplina: de forma a consolidar os conhecimentos relacionados com os diferentes tipos de regimes alimentares e formas de locomoção, explorados anteriormente pela professora cooperante, as professoras-estagiárias levaram para a aula diferentes crânios e patas de animais cedidos pela ESE (Cf. Anexo 23). Isto possibilitaria aos estudantes, em grande grupo, analisar e explorar as várias peças de forma a mobilizarem as aprendizagens construídas, tendo como orientação um guião de exploração fornecido pelas mestrandas (Cf. Anexo 23.1). Uma vez que não existiam animais repetidos em cada um dos grupos, após a investigação, os elementos realizaram uma apresentação para a turma para que pudessem discutir as suas conclusões, o que, na opinião da mestranda, se refletiu num verdadeiro momento de “trabalho realmente solicitado aos alunos” pois estes foram responsabilizados no sentido de trabalharem com autonomia e responsabilidade que promoveram e favoreceram diversas aprendizagens (Lopes, et al., 2009d).

Retomando a aula supervisionada, após a discussão em grande grupo para a disposição da cadeia alimentar, foi apresentado um novo contexto C&T: a construção das autoestradas A24 e A7 na região de Trás-os-Montes, tendo-se criado a “necessidade de reflexão, espírito crítico, diálogo, partilha de

responsabilidades” (Paixão, Santos, & Praia, 2008, p. 131) uma vez que, a partir deste momento, toda a aula teve como foco principal a discussão dos impactos da construção das infraestruturas para o ambiente pois pretendia-se buscar uma solução que possibilitasse a sobrevivência das espécies. Não há dúvida que esta aula foi um exemplo na qual foram promovidas verdadeiras práticas epistémicas por se ter utilizado uma situação problemática contextualizada que constituiu um desafio para os estudantes e que, conseqüentemente, exigiu aos estudantes a mobilização de recursos cognitivos e materiais nas diferentes abordagens e percursos para alcançar a solução para o problema (Lopes, et al., 2009e).

Após a discussão e definição dos impactos que afetam a biodiversidade foi distribuído uma organizador gráfico (Cf. Anexo 22.3) uma vez que este tipo de recursos favorece a aprendizagem das ciências pelo facto de possibilitar a sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da aula (Trowbridge & Wandersee, 1998). A aula terminou com a construção, em grande grupo, de uma resposta à questão-problema levantada inicialmente, tendo esta, conjuntamente com a participação e produções dos estudantes ao longo da aula, auxiliado a professora-estagiária a avaliar que as aprendizagens pretendidas foram construídas.

#### Avaliação global das aulas

Nesta reflexão global, a formanda não pode negar que esta foi a disciplina que maior ansiedade e nervosismo lhe causou pois nem sempre foi fácil gerir a comunicação oral e a discussão dos temas com os estudantes. O desafio foi sentido sobretudo ao nível do 2.ºCEB uma vez que a turma, na sua globalidade, demonstrava muita vontade em partilhar as suas experiências, tornando-se, por vezes, difícil gerir as participações e orientá-la para o propósito da aula.

Contudo, esta insegurança foi sendo, gradualmente, ultrapassada graças ao apoio e incentivo que o par pedagógico da mestranda e as professoras cooperantes sempre demonstraram, tendo existido um verdadeiro trabalho colaborativo ao longo de toda a PES.

Não há dúvidas que o ensino das Ciências deve ser repensado pois, pela experiência da formanda enquanto futura professora, foi possível verificar de forma gratificante todo o entusiasmo que resulta de aulas com cariz mais

prático: os estudantes envolvem-se, partilham, levantam possibilidades, manipulam materiais, deduzem, ou seja, estão efetivamente envolvidos, aprendendo Ciências, aprendendo sobre Ciências e aprendendo a fazer Ciência.

#### 4.1.4. Ciências Humanas e Sociais (Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal)

*“Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova” (Gandhi)*

Todos nós, futuros ou atuais docentes, devemos ter o desejo de criar uma História nova que não seja a repetição de uma História já reproduzida num passado e, infelizmente, em muitos casos, ainda no presente. Devemos ter a ambição de escrever uma História que permita compreender o mundo, reconhecendo no presente as influências do passado e perspetivando o futuro. Assim, acredita-se que, durante este ano de PES, se contribui para a escrita de uma nova História, história essa que fica marcada e que, de seguida, será partilhada com o intuito de demonstrar que é, de facto, possível progredir e abrir novos caminhos e renovar a história desta disciplina.

Nestas linhas, é facilmente perceptível que se pretende criar práticas futuras deixando no passado modelos didáticos nos quais prevalecem a lógica da disciplina transmitida pelo professor enquanto emissor e no aluno de mero recetor (Félix, 1998). Modelos didáticos como os transmissivos, têm como princípios a memorização, a aprendizagem por repetição e a reprodução de conhecimentos o que conduz à construção de uma visão “negra” acerca do ensino da História<sup>2</sup>. Esta adversão à disciplina deve-se ao facto de o professor transmitir uma excessiva quantidade de conteúdos sem qualquer ligação com a

---

<sup>2</sup> Ao longo desta reflexão, deve entender-se História como as disciplinas de História e Geografia de Portugal e o Estudo do Meio na vertente das Ciências Sociais e Humanas.

realidade dos alunos e sem responder às exigências de uma sociedade em mudança como aquela em que estamos inseridos e, por esse motivo, as aulas baseadas no método expositivo são descritas pela maioria das crianças como monótonas e entediantes, não lhes despertando o gosto e a vontade de estudar, tal como Cruz (2013) demonstra no seu estudo, levando isso “a consequente desmotivação, desinteresse e fracas expectativas em todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem” (Fernandes A. , 2004, p. 31)

*A chave do sucesso está, então, de certa forma, no professor, ou seja,*

se partirmos do princípio de que o professor é o mediador entre o aluno e a disciplina, que é esta que tem de ser adaptada ao aluno, as competências, inerentes à disciplina, deverão ser analisadas, decompostas e adaptadas pelo professor, decidindo este em que medida, quando e de que modo o deve fazer (Felgueiras, 1988, p. 111).

Partir-se-á, então, das orientações que o autor supramencionado indica para que se consiga obter o sucesso. Assim, analisar-se-á, primeiramente as competências que são inerentes à disciplina de História e que, efetivamente, nortearam toda a PES no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, no caso do 1.º CEB, integradas na disciplina de Estudo do Meio e, do 2.º CEB, da HGP, que se constitui como disciplina específica a partir deste ciclo.

Partindo de metodologias centradas no aluno e no seu envolvimento em atividades de descoberta autónoma ou guiada, envolvemo-los “num processo didático de conciliação estreita entre o saber (conhecimentos/conteúdos) e o saber-fazer (procedimentos/conteúdos)” (Moreira J. M., 2001, p. 36) com vista a um saber ser e saber estar, tal como é previsto nas finalidades curriculares da História no Ensino Básico definidas pela UNESCO, ou seja, pretende-se que o ensino da História contribua para a alteração de atitudes, a formação de cidadãos e a intervenção crítica na sociedade através do desenvolvimento de competências afetivas, tecnológicas, ecológicas, de comunicação e sócio históricas. Para além disso, o ensino da História deve ter as seguintes finalidades: explicar o presente, para que melhor se compreendam as mudanças do mundo atual; promover a manutenção da memória coletiva, o desenvolvimento de procedimentos históricos, valores e atitudes; promover a multiculturalidade; e, ainda, permitir a construção de uma identidade completa

e própria, através da articulação entre o passado, o presente e o futuro (Félix, 1998).

Relembrando as palavras de Felgueiras (1988, p. 111), “o professor é o mediador entre o aluno e a disciplina”, como tal, é fundamental que este tenha conhecimento dos documentos legais que orientam a prática educativa. No que diz respeito ao 1.º CEB, os conteúdos relacionam-se, como já referido, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas nas quais se privilegia as inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. Assim, o professor tem ao seu dispor a Organização Curricular e Programas para o Estudo do Meio (2004) cuja estrutura se caracteriza pela organização por blocos de conteúdos referentes às áreas das Ciências Sociais e Humanas bem como das Ciências Naturais, sugerindo que se inicie a exploração por questões relacionadas com a individualidade da criança para, gradualmente, trabalhar assuntos que relacionem o meio envolvente a esta. Como já foi referido no subcapítulo anterior, este documento foi utilizado em exclusivo pelo facto de não existirem Metas Curriculares para o ciclo em questão. Quanto ao 2.º CEB, no qual a HGP existe como disciplina, o docente tem ao seu dispor o Programa de HGP (1991) e as Metas Curriculares (2013) que têm por base os conteúdos do programa e se organizam em Domínios, Subdomínios, Objetivos Gerais e Objetivos Específicos.

Ora, sendo o professor o mediador entre a disciplina e o estudante e, parafraseando, mais uma vez, Felgueiras (1988) o docente deve refletir de que *modo deve fazer* esta mediação. Neste aspeto, algumas pistas já foram lançadas anteriormente: é essencial apostar-se numa pedagogia da descoberta no sentido de conduzir os estudantes a descobrir e (re) construir conhecimentos o mais autonomamente, no sentido de que o docente não seja mero transmissor de conhecimentos mas sim organizador de instrumentos e criador de caminhos que facilitem a aprendizagem das crianças (Proença, 1989; Félix, 1998; Barca & Gago, 2000).

Segundo a pedagogia construtivista, que defende que o aluno é um agente de transformação do mundo, devendo toda a aula centrar-se na sua atividade, é essencial, planificar uma aula na qual se evidenciem situações-problema e que se descrevam as estratégias didático-pedagógicas, enquadrando-as em três grandes momentos: a motivação, o desenvolvimento e a consolidação, não esquecendo de definir os critérios de avaliação a utilizar. No entanto, uma aula é muito mais do que o processo de planificação pois é na sua implementação

que vemos a sua pertinência. Deste modo, é chegado o momento de incidir sobre o percurso desenvolvido, articulando teoria e prática, para justificar as opções tomadas na planificação e na ação. Por se reconhecer a relevância dos três momentos de uma aula de História, as atividades serão descritas de acordo com a fase da aula a que pertença.

A primeira fase de uma aula de História é designada de *motivação*. De facto, como o próprio nome subentende, este é um momento que deve ser caracterizado pelo efeito de criar surpresa e cativar os estudantes para a aula, sendo uma fase fundamental para atribuir sentido às atividades que serão realizadas. Por se dever tratar de um momento não demasiado longo, procurou-se criar atividades que predispuessem os estudantes para os restantes momentos que se iriam desenrolar. A relevância deste momento foi perceptível na medida em que foi visível que este auxiliou a despertar o gosto pela disciplina. Exemplo disso são produções de estudantes que o par pedagógico recorda saudosamente, tais como: *“hoje há surpresas à nossa espera?”* e *“o que é que hoje trazem de diferente para nós?”*, tendo estas servido como avaliação da própria prática e, tendo-se registado a certeza de que a motivação é essencial para fortalecer a criação de espaços ricos em aprendizagens significativas.

Ao nível do 1.º CEB, destaca-se a atividade de motivação decorrida no âmbito da aula supervisionada sobre os meios de comunicação pessoal (Cf. Anexo 24). Tendo o par pedagógico da formanda explorado, nos primeiros 45 minutos da aula, os meios de comunicação social, havia a necessidade de voltar a captar a atenção da turma. Deste modo, as formandas decidiram criar, para este momento, uma pequena dramatização, tendo combinado, com uma auxiliar da escola, a entrega, na sala de aula, de umas cartas destinadas a cada estudante da turma, dizendo que foram entregues pelo carteiro. O facto de recorrermos a uma realidade próxima do quotidiano das crianças – distribuição da correspondência pelos carteiros - permitiu promover aprendizagens ativas desde o primeiro momento da aula pois possibilitou à professora-estagiária mobilizar, em diálogo com a turma, vários conhecimentos prévios que as crianças possuíam (como por exemplo, o estudante R., ainda sem saber o conteúdo da carta, afirmou *O correio comunicou-nos porque nos mandou uma carta*), tal como Roldão (1993) defende que deve acontecer nesta fase da aula. Na opinião da formanda, esta escolha teve o efeito desejado na medida em que os estudantes ficaram predispostos para a aprendizagem pois acreditaram-se

mesmo que as cartas tinham sido entregues pelo carteiro, revelando ter sido bastante significativo para eles como Simão (2002) defende que aconteça. Esse facto também contribui para que ficassem, ainda mais, agitados tendo a professora-estagiária tido alguma dificuldade em fazê-los retornar à calma para dar seguimento ao desenvolvimento da aula.

Já no 2.º CEB, seleccionou-se o mesmo tipo de motivação descrita anteriormente para uma regência supervisionada cujo objetivo era a exploração da *Descoberta do Brasil* (Cf. Anexo 25). Neste caso, em particular, a funcionária entregou uma carta sob a forma de pergaminho. Contudo, este momento não decorreu como idealizado uma vez que poucos estudantes se aperceberam da entrega da funcionária. Apesar disso, esta entrega foi referida à turma e os estudantes, só nesta altura, demonstraram curiosidade em saber o conteúdo da carta. Ao desenrolar o pergaminho, a professora-estagiária leu apenas “*Carta para El-Rei D. Manuel*”; uma vez que a Carta não estava dirigida a nenhum elemento da turma, foi possível, ainda que de forma muito breve, trabalhar a importância de não invadir correspondência/informações de outras pessoas contribuindo, desta forma, para a construção do *saber-ser* destes estudantes, transparecendo a natureza da História de estudar a vida do ser humano em sociedade e, por isso, estar estreitamente relacionada com as atitudes e os valores (Coll & Martín, 2004). Posto isto, foi possível mobilizar vários conhecimentos prévios que a turma possuía relativamente aos conteúdos anteriormente explorados e que seriam essenciais ter presentes para o sucesso das suas aprendizagens, tal como defende Roldão (1993). Assim, procurou-se identificar quem seria este El-Rei D. Manuel a que a Carta se referia e, após se perceber que se tratava de D. Manuel I explorou-se a sua relevância para a época histórica em questão.

Ainda neste ciclo, recorda-se o elemento de motivação escolhido para a primeira aula da unidade referente à *Expansão Marítima* cuja responsabilidade de dinamização competiu, em grande parte, ao par pedagógico: a construção de um barco a partir da técnica de dobragem de papel *origami*. Na opinião da mestrande, esta opção de se ter organizado o ensino “por unidade” (Domingos et al, p.44 citado por Proença, 1989) foi um fator que favoreceu todo o processo didático. Retomando a motivação desta aula, esta iniciou-se com um objeto muito próximo do quotidiano de todos: uma folha de papel. A primeira reação da turma foi de desmotivação para a aula pois, imediatamente, questionaram “é

*questão-aula surpresa?*”. Quando iniciada a dobragem do papel, movidos pela curiosidade do que dali resultaria, surgiu um comentário pertinente – “*Stora, mas afinal estamos em História ou em Tecnológica?*” – este momento de interdisciplinaridade que, maioritariamente, se encontra desligada do 2.º CEB, tornou-se um grande motor para o envolvimento dos estudantes para a restante aula (Roldão, 1995).

Para concluir a apresentação sobre alguns dos elementos de motivação, considera-se relevante referir um último utilizado: uma visita virtual à Praça D. João I, no Porto. Assim, suportando-se nas tecnologias que, como sabemos, são parte integrante da vida das crianças e, como tal, não devem ser ignoradas (Blanco & Silva, 2003), procurou-se criar um momento no qual, para além de se cumprir os objetivos desta fase da aula, se pudesse, também, valorizar um património local próximo do contexto educativo (Manique & Proença, 1994) e promovendo a compreensão da relação do passado histórico com dados atuais (Fabregat & Fabregat, 1989).

Efetivamente, o professor tem que diversificar as suas estratégias e metodologias para conseguir conquistar o gosto do estudante pela História pois a motivação é, sem dúvida, fundamental para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo o desenvolvimento o momento da aula destinado à exploração dos conteúdos programáticos a que o docente se propõe, serão analisadas, de seguida, algumas estratégias utilizadas no decorrer daquele que é o segundo momento de uma aula de História.

No 1.º CEB, posteriormente à motivação referente à entrega das cartas deixadas pelo carteiro, foi realizada a exploração de um *PowerPoint* que foi acompanhada por um guião de forma a que todos os estudantes estivessem ativos e tivessem maior facilidade de acompanhamento da tarefa. Este guião, preparado pelo par pedagógico, para que os estudantes registassem informações, completou-se com o primeiro guião fornecido pelo par pedagógico da formanda na sua aula, resultando a sua união na figura de um computador (Cf. Anexo 24.3). Para a dinamização deste recurso apostou-se no diálogo com a turma pois, tal como Proença (1990) afirma, esta técnica permite despertar o interesse, o raciocínio e a aprendizagem dos estudantes e possibilita ao professor avaliar os seus progressos. Note-se, por exemplo, que alguns estudantes denominavam o telemóvel de telefone e foi feita essa desconstrução;

outra referência importante foi o facto de a estudante I. ter afirmado “*Antigamente os telefones tinham uma rodinha*”. Com isto, procurou-se que existisse uma progressão nesta exploração de forma a que, partindo das produções dos estudantes, fosse mais facilitador para a professora-estagiária introduzir e adequar o discurso das crianças para a definição e explicação do conceito formal de meios de comunicação pessoal, como é defendido por autores como Félix (1998) e Proença (1990). Apesar de esta exploração se ter tornado rica pela sua função socializadora pois promoveu-se uma pedagogia da comunicação, em reflexão pós-ação, reconhece-se que se deveria ter optado por outro recurso para este momento pelo facto de já se ter utilizado a apresentação *PowerPoint* na primeira parte da aula, indo ao encontro de Alvim (2012) quando refere que, apesar da atração deste tipo de recursos, estes não devem ser usados continuamente pois refletiu-se na alteração de comportamento da turma que se tornou muito agitada. Para esta fase de desenvolvimento estava planificada, também, uma atividade de correspondência que consistia em associar uma dada situação comunicativa ao meio de comunicação pessoal mais eficaz para o efeito. Esta atividade que, previamente, estava preparada para ser realizada a pares por se acreditar que se aprende mais e melhor com os outros, reforçando a pedagogia socioconstrutivista, acabou por ser realizada em grande grupo e, devido ao tempo escasso que restava, a formanda acabou por não utilizar os recursos que estavam preparados para o momento da correção da tarefa, fazendo-a apenas através do diálogo com a turma. Assim, considera-se que esta atividade deveria ter sido a primeira do momento de desenvolvimento, suportando-se numa pedagogia pela descoberta e substituindo a exploração do *PowerPoint* que se tornou repetitiva. Desta forma, possivelmente, os estudantes não se teriam dispersado tanto e seria uma forma de diversificar os recursos que de grande importância são para os objetivos que se pretendem alcançar.

Se no 1.º CEB há uma maior tendência para que as crianças se interessem bastante pelos conteúdos ligados ao Estudo do Meio sendo, para muitos, a “disciplina preferida”, no 2.º CEB o cenário altera-se, sendo a História encarada como uma disciplina, passando-se a expressão dos estudantes, “seca”. Isto exigiu às formandas um maior cuidado na preparação das aulas, nomeadamente, na diversificação das estratégias e materiais e uma adequação destes à medida que se conhecia melhor a turma.

Destaca-se, por exemplo, uma das estratégias criadas para o desenvolvimento da regência supervisionada sobre a descoberta do Brasil: a realização de um teatro de sombras chinesas sobre este acontecimento (Cf. Anexo 25.1), baseado numa adaptação de um excerto do livro *Um Golpe do Destino – A descoberta do Brasil*, de Paula Cardoso Almeida. É importante referir que esta estratégia foi inspirada numa sugestão existente na plataforma *online* CLIOESE que se revelou um importante instrumento de pesquisa ao longo da formação.

De forma a garantir que não existissem quaisquer falhas durante a dramatização, teve-se em atenção a preparação prévia de todos os recursos necessários: as formandas realizaram uma gravação áudio do texto com alteração do timbre da voz com recurso ao programa *Audacity*, revelando a pertinência das TIC na prática educativa; realizaram as silhuetas de todas as personagens em cartolina; e, ainda, construíram um fantocheiro. Este último material encontrava-se desde o início da aula presente na sala e foi desde logo motivo de muita curiosidade por parte dos estudantes. Como tal, ao aperceberem-se que chegara o momento em que seria utilizado, ficaram bastante expectantes e motivados para a atividade que se iria desenrolar comprovando o que Proença (1990) defende quando afirma que as dramatizações possibilitam que o ensino da HGP seja mais motivador. Para além disso, a mesma autora (1989, p.314) acredita que “as simulações permitem o desenvolvimento da comunicação verbal e das relações interpessoais e desenvolvem a compreensão empática da História” daí a opção da utilização desta estratégia. Já próximo do término da ação dramática, surgiu um momento de forma a envolver ativamente a turma na dramatização. Neste sentido, uma das personagens apelou a ajuda de um dos alunos para a leitura do excerto da Carta de Pêro Vaz de Caminha entregue no início da aula (elemento motivador). No momento de planificação, as formandas sentiram necessidade de integrar este momento não só pela relevância da fonte histórica que seria posteriormente explorada mas, essencialmente, para que a turma se sentisse envolvida de forma significativa.

Uma atividade transversal a todas as fases de desenvolvimento das aulas lecionadas foi, sem dúvida, a análise de documentos e fontes históricas. Estes serviram como ponto de partida para as aprendizagens que se pretendia que os estudantes construíssem tendo-se explorado com a turma os seus significados

ao invés de servirem como ilustração, como muitas vezes acontece no ensino tradicional da História. Neste sentido, a mestranda considera que esta exploração tornou-se rica pela sua função socializadora uma vez que, maioritariamente, era realizada em grande grupo promovendo-se uma verdadeira pedagogia da comunicação mas, também, porque só é possível fazer e ensinar História com fontes históricas (Proença, 1989).

Salienta-se, ainda, a exploração do conteúdo relacionado com a Batalha de Aljubarrota que teve como ponto de partida a leitura da lenda da Padeira de Aljubarrota, considerando-se que a utilização desta narrativa tenha favorecido a construção de aprendizagens significativas (Roldão, 1995) como foi perceptível pelo preenchimento, a pares, do *Bilhete de Identidade da Batalha de Aljubarrota* (Cf. Anexo 26). Esta organização do trabalho em grupo foi, de facto, uma estratégia utilizada diversas vezes por se acreditar na sua função socializadora que possibilita às crianças resolver problemas em comum, exprimir a sua opinião, aceitar a opinião dos outros, dar atenção aos colegas quando estes estão a falar, esperar pela sua vez de intervir e, ainda, aprender a partilhar o material necessário (Proença, 1991).

Esta fase de desenvolvimento da aula de História foi também marcada pelo recurso ao manual da disciplina, essencialmente no 2.º CEB. Apesar de, muitas vezes, serem apontadas diversas críticas aos manuais escolares, o par pedagógico considerou pertinente recorrer às fontes documentais de qualidade que este disponibilizava, fazendo dele um bom uso. Por esse motivo, o manual não foi descurado uma vez que, tal como é referido na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto de 2006, este deve integrar o processo de ensino e aprendizagem e serve “de apoio ao trabalho autónomo do aluno” (artigo 3.º), daí ser essencial que o docente se suporte dele quando necessário de forma a orientar o estudo dos seus educandos, tal como se encontra patente no ponto II do artigo 41º da LBSE tendo, efetivamente, se revelado um recurso fundamental neste processo (Costa, 2008 citado por Maia, 2010).

A última fase da aula – consolidação - é, igualmente, de grande importância pois é aqui que se deve realizar o levantamento das ideias centradas ao longo da aula para que os estudantes mobilizem as aprendizagens construídas. De seguida, serão analisadas os momentos em que se procurou solidificar as aprendizagens construídas nos restantes momentos.

Recordando as atividades realizadas, destaca-se a utilização do jogo como estratégia que foi utilizada em diferentes ocasiões uma vez que, tal como afirma Proença (1990), motiva os estudantes e promove o desenvolvimento de diversas capacidades. Ao nível do 1.º CEB, por exemplo, para a exploração das funções dos membros da comunidade, foi criado um “Bingo das Profissões” (Cf. Anexo 27) que incluía cartões com adivinhas sobre diferentes profissões e que tinha como objetivo os estudantes relacionarem as diferentes pistas sugeridas nas adivinhas para descobrirem a profissão referente, consolidando as aprendizagens realizadas ao longo da aula. Um jogo de palavras-cruzadas foi também a atividade escolhida para um momento de sistematização, neste caso, na aula lecionada sobre os meios de comunicação pessoal.

Relativamente ao 2.º CEB, para a fase de consolidação da aula, destacam-se as seguintes atividades: preenchimento de um texto com lacunas sobre os principais acontecimentos da Revolução de 1383-1385; a escrita de um acróstico das palavras *expressão* e *marítima* com palavras-chave referentes aos conteúdos explorados ao longo da aula, favorecendo a interdisciplinaridade com Português; a ordenação cronológica dos diferentes momentos que marcaram a descoberta pelos portugueses das Terras de Vera Cruz; e, ainda, o preenchimento do quadro-resumo (Cf. Anexo 25.4) que permitiu, de forma rápida e direta, sistematizar os conteúdos principais explorados ao longo da unidade sobre os descobrimentos.

Segundo Arends (1995, p. 79) “o tempo é o recurso mais importante que o professor tem de controlar”. De facto, este foi o fator que maior dificuldade criou à professora-estagiária, tendo a fase de consolidação sido, em algumas aulas, a mais penalizada devido à gestão do tempo, principalmente no âmbito do estágio em 1.º CEB por se tratar do primeiro momento de estágio em contexto educativo. Deste modo, no 2.º CEB todas as regências foram já pensadas com mais rigor e pormenor de forma a não prejudicar nenhum momento da aula. Assim, uma das estratégias que o par pedagógico adotou foi planificar sempre uma atividade que se pudesse realizar ou não sem comprometer o sentido da restante aula. A título de exemplo, refere-se a atividade pensada como “plano B” para a aula supervisionada: a exploração da dualidade de perspetivas sobre a descoberta do Brasil através da análise do planisfério das divisões dos territórios definidas pelo Tratado de Tordesilhas. Esta acabou por se realizar, não só pelo tempo de aula ainda o permitir mas porque, quando questionados

sobre a forma como ocorreu a descoberta do Brasil, o estudante E. ter referido “*Eu acho que é qualquer coisa do Tratado de Tordesilhas*” e, portanto, esta observação (ou conhecimento prévio) não poderia ser negligenciada.

Estando totalmente de acordo com Manique & Proença (1994) que defendem que é necessário familiarizar os estudantes com determinadas instituições locais nas quais se dá lugar à pesquisa, como por exemplo, uma biblioteca. Neste sentido, o par pedagógico desejou realizar uma visita de estudo à Biblioteca Municipal do Porto de forma a que a turma pudesse conhecer o espaço e as suas dinâmicas mas, também, para participarem no jogo “O Diário da Viagem de Vasco da Gama: Jogo da Glória à volta dos Descobrimentos”, preparado pela secção infanto-juvenil desta instituição, no entanto, por incompatibilidade de horário da turma não foi possível. Deste modo, as formandas construíram um jogo de tabuleiro denominado “Um Mundo por descobrir... - Jogo sobre os Descobrimentos Portugueses” (Cf. Anexo 28) que serviu como consolidação/revisão de toda a unidade referente à Expansão Marítima. Este jogo, constituído por um tabuleiro com várias “casas especiais” (por exemplo, na casa com a imagem ilustrativa de uma onda, os estudantes recebiam a seguinte instrução: encontre uma tempestade – Recua 3 casas), diferentes cartões com questões sobre os conteúdos explorados ao longo das aulas, e por diferentes peões em forma de caravelas, serviu de facto para envolver toda a turma num momento verdadeiramente rico de aprendizagem.

Após esta análise e reflexão sobre os diferentes momentos e atividades decorridos na PES, em ambos os ciclos, na disciplina de História, considera-se importante destacar a importância da avaliação para uma prática docente rigorosa e reflexiva. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 e o Despacho Normativo nº14/2011 de 18 de novembro, a avaliação deve regular a prática educativa do professor, devendo este avaliar as aprendizagens dos estudantes com o apoio de instrumentos adequados para esta prática. Como tal, e seguindo as orientações de Félix (1998) que afirma que a avaliação deve ser contínua, suportada por grelhas de avaliação ao invés de datas específicas e programas para o efeito, o par pedagógico optou por criar grelhas de avaliação para cada uma das aulas. De uma forma geral, os objetivos que se definiam, eram avaliados através do envolvimento, pelas produções dos estudantes e pelos registos das consolidações, pelos quais era possível constatar se as tarefas

propostas eram propícias à construção de aprendizagens significativas nos estudantes.

Ainda em situação avaliativa, a mestranda não pode deixar de partilhar um momento da aula que ilustra, tal como já foi referido inicialmente, que a História permite uma intervenção crítica e mais consciente na sociedade (Roldão M. C., 1993): num dos diálogos em grande grupo, a professora-estagiária referiu-se ao povo português utilizando o pronome pessoal “*nós*” ao que uma das estudantes interveio dizendo “*Nós? Eu não fui a lado nenhum!*” – após, mais uma vez, se reforçar a importância desta época para a história do nosso país e da necessidade de nos orgulharmos desse feito, a professora-estagiária julga que foi capaz de alterar esta visão da aluna uma vez que, de seguida, afirmou “*Nós somos os maiores!*”. A História permite, realmente, o desenvolvimento da consciência de identidade pessoal e social, revelando um importante contributo para a mudança de atitudes anti-democráticas, para a formação cívica e para a intervenção crítica na sociedade de forma livre, solidária e responsável (Barton, 2004; Alves, 2001).

#### Avaliação global das aulas

Chegado o momento final desta reflexão e de todo o caminho construído ao longo da PES, não se podia estar mais de acordo com Gago (2007, p. 100) quando afirma que

provavelmente os objectivos dos professores não estão a ser conseguidos na medida em que podem dar muito relevo ao conhecimento substantivo da História esperando que, através da memorização deste, os alunos sozinhos atinjam os objectivos mais elaborados traçados pelos professores.

Neste sentido, acredita-se que, ao longo deste ano de formação, foi possível contribuir para a escrita de um novo ensino da História na medida em que se procurou não repetir o que autor supramencionado refere.

Em forma de conclusão, resta reforçar a ideia de que se deve apostar num ensino da História adequado à realidade das escolas, exigindo uma mudança na mentalidade dos professores. Neste sentido, o professor deve estar constantemente preocupado com a superação dos problemas didáticos e metodológicos pois estes são essenciais para o processo de ensino e

aprendizagem. Claro está que esta superação só pode ocorrer através de uma procura constante e atualização do professor, aliada sempre a uma reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas que a formanda deseja manter na sua ação futura.

#### 4.1.5. Articulação de Saberes

*“...a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional.” (Morin, 2001, p.14)*

A criança que mora no aluno é um ser holístico e único e, sendo ela o objeto da educação, é urgente que este processo seja, também ele, global e não parcial, como se tem vindo a assistir.

De acordo com Beane (2002), existe atualmente uma tensão que interfere na relação entre os professores e os estudantes que está intrinsecamente ligada à organização de um currículo no qual o processo de ensino e aprendizagem se desenrola em torno de uma abordagem por disciplinas. Sendo o estudante um ser total, e não constituído por pequenas partes, não faz sentido que a educação descure da formação do ser em detrimento de disciplinas curriculares que se encontram separadas e se suportam na transmissão do saber, como se ilustra na caricatura de um autor brasileiro (figura 1). Neste sentido, é necessário ampliar



Figura 1 - Desarticulação do ensino

as funções da escola e passar a ter em consideração componentes do “currículo oculto”, tais como “a formação pessoal e social, a aquisição e técnicas de estudo,

as actividades de ócio e tempos livres e a introdução no currículo de temáticas socialmente relevantes” (Alonso & Silva, 2005, p. 46).

Percebe-se então, que é crucial (re) pensar e a (re) ajustar o ensino e a sua estruturação para que este não prima pela memorização de definições e fatos. Como tal, cabe ao docente refletir sobre as suas práticas e metodologias de ensino surgindo, assim, a necessidade de se articular e integrar diversos saberes, explorando mais do que uma disciplina ou área em simultâneo (Leite, A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares, 2012).

Ora, isto remete-nos para uma abordagem interdisciplinar na qual as fronteiras das disciplinas são esbatidas, os temas comuns a diferentes áreas curriculares são identificados e o desenvolvimento de conceitos e competências transversais são enfatizados (Martins, Paixão, & Vieira, 2004). Isto vai ao encontro do significado que Bernstein (citado por Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001) atribui à integração curricular na medida em que não se pretende abolir disciplinas mas aplicar uma ideia relacional aos conteúdos ou disciplinas que, previamente, se encontram subordinados e isolados de forma a diluir os limites existentes entre si.

Contudo, Hargreaves, Earl, & Ryan (2001) referem que esta estratégia é ainda criticada por muitos que consideram que reduz as exigências e destrói o rigor ao sujeitar os estudantes a disciplinas fundidas numa “trapalhada” mal concebida. Para contrariar estas conceções, Lederman e Neiss (citados por Eichinger, 2009) sublinham que esta abordagem deve valorizar as interações entre as disciplinas mas, simultaneamente, ter em conta as suas particularidades pois, deste modo, o estudante conseguirá desenvolver uma visão adequada da natureza das diferentes áreas do saber. Neste sentido, do que se experienciou ao longo da prática julga-se ter-se transposto o que Alonso (2002) denomina de *cognição fragmentada* na medida em que se procurou que as intervenções se conjugassem de forma articulada com o objetivo de que os estudantes pudessem adquirir uma visão global da realidade.

Acresce que, numa formação de professores que se pretende que seja generalista (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro), é impossível ficar indiferente à promoção de aprendizagens significativas e à formação integral dos alunos através da articulação e contextualização dos saberes (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Assim, apesar da legislação, no presente momento, é detetável uma barreira que separa o ensino predominante e pouco

moldável do ensino interdisciplinar. Existem inúmeros obstáculos que impossibilitam este tipo de ensino, praticando-se apenas uma mera aproximação do verdadeiro significado da articulação de saberes/interdisciplinaridade, não permitindo a “boa vontade, (...) entusiasmo e (...) dedicação com que os professores se entregam a esse tipo de experiências” (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994, p. 8; Leite, 2003).

Como afirmam Leite & Fernandes (2010), a *vontade* e o *querer profissional* de os docentes se assumirem como configuradores do currículo só é possível se estes se assumirem como educadores que criam situações que propiciam a formação global das crianças ao invés de serem meros transmissores de saberes disciplinares pois, só assim, será possível a mudança curricular e uma perspectiva de educação que se enquadra na promoção de uma construção com sentido (Daley, 2002 citado por Lessing, 2005).

Assim, durante a PES objetivava-se atingir a *transdisciplinaridade* uma vez que esta vai além da *multidisciplinaridade* e da *interdisciplinaridade* pois desbota as fronteiras entre disciplinas valorizando os seus conhecimentos traduzindo-se no “nível máximo de integração disciplinar” (Pombo, 2004, p. 38; Leite, 2012). Porém, tal não foi conseguido na sua totalidade tendo a prática se focado, maioritariamente, na *interdisciplinaridade*, ou seja, na combinação entre duas ou mais disciplinas (Pombo, 2004).

Ao analisarem-se documentos oficiais que orientam a prática letiva, como o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 julho, compreende-se que a atual organização do 2.º CEB favorece uma maior desarticulação entre as disciplinas sendo mais fácil flexibilizar o currículo e relacionar os diferentes saberes no 1.º CEB, tal como foi sentido, em grande parte, devido ao regime de monodocência praticado neste nível de ensino.

Uma prática pedagógica precisa de ter dinâmica própria que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, que conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar arte, cultura, valores e interação pois só assim se estimula a autonomia dos sujeitos e da sua ocupação no mundo de forma significativa (Tardif, 2002). Foi com este sentido que se procurou lecionar diversas aulas quer ao nível do 1.º CEB bem como do 2.º CEB, comprovando que é possível estender a articulação de saberes a outros ciclos. Aqui, também é importante destacar que, no âmbito da articulação de saberes, foi desenvolvido o projeto com características de investigação-ação

(Des)Construir para Igualar que constará no capítulo seguinte do presente relatório.

Tendo existido diferentes momentos em que se procurou articular diferentes áreas do saber, é chegada a ocasião de se descrever de forma sustentada e reflexiva cada uma dessas intervenções. Antes de mais, importa salientar que é fulcral que existam estudantes motivados para aprender pois só assim existirão verdadeiras situações de aprendizagem. Para além disso, existe uma relação afirmada entre motivação e realização criativa, ou seja, crianças motivadas para a aprendizagem contribuem para contextos educativos mais criativos (Morais, Azevedo, & Jesus, 2014).

Deste modo, cabe ao professor o papel de motivar e despertar nas crianças o desejo de aprender, criando significado e situando as informações e os dados num contexto para que adquiram sentidos, tal como defende Morin (2004). Foi com este propósito que se procurou construir aulas com estratégias e recursos diversificados providos de intencionalidade pedagógica que de seguida serão apresentadas.

No que diz respeito ao 1.º CEB, destaca-se, em primeiro lugar, a aula supervisionada (Cf. Anexo 29). Nesta, as professoras-estagiárias articularam, essencialmente, as áreas de Português, de Estudo do Meio e de Educação para a Cidadania. Com a aula em questão pretendia-se explorar uma realidade próxima das vivências da turma, pelo que se desenvolveu o Projeto *Horticultando* no qual a turma estava envolvida juntamente com um grupo do pré-escolar, estando responsável pela horta pedagógica. Assim, o conteúdo *Respeitar os interesses individuais e coletivos* da área de Estudo do Meio permitiria relacionar vários conhecimentos e recriar novos pela sua articulação. Importa referir que esta foi um *continuum* da aula iniciada pelo par pedagógico da formanda que terminou a primeira parte da aula com a tarefa *Quem quer compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?* para compreensão da obra explorada desde o início da aula: *A Maior Flor do Mundo*, de José Saramago.

Tal como afirma Carvalho e Silva (1999, p. 134), “a tecnologia tem a capacidade de estimular diferentes actividades de aprendizagem por parte dos alunos” e, por esse motivo, o par pedagógico considerou relevante para esta (e outras aulas) recorrer a novas tecnologias para se atingirem os objetivos desejados. Assim, para a aula em questão, utilizou-se o avatar “Kiovy” criado no programa *Voky* (Cf. Anexo 30), para promover a motivação dos estudantes,

aliás como já acontecera numa aula anterior. Para além disso, também se utilizou para auxiliar a correção das questões da tarefa *Quem quer compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?* o jogo criado em formato *PowerPoint* que, após a seleção da resposta dada pelo estudante, assinalava se esta estava ou não correta. É importante referir que a escolha do estudante para responder à questão foi orientada segundo o sinalizador que foi distribuído antes desta tarefa. Este sinalizador, em forma de flor (Cf. Anexo 29.2), serviu para regular a intervenção dos estudantes a partir deste momento da aula; neste, foi proposto que, após a leitura da questão pela professora-estagiária, os alunos levantassem o sinalizador o mais rapidamente mas só responder quando solicitados. Em reflexão pós-ação, as formandas julgaram ter atingido os objetivos pretendidos para este momento e reconhecem que a utilização de TIC favoreceu a motivação dos estudantes para a aprendizagem uma vez que a turma demonstrou interesse e participou ativamente (Marques, 2013). Na opinião da formanda, o sinalizador construído também auxiliou a gerir esta participação efetiva pois a ausência deste recurso iria destabilizar o comportamento dos estudantes uma vez que, pelo conhecimento que as mestrandas possuíam dos mesmos, não conseguiriam controlar a vontade de participar e de “ganhar” a vez para responder às questões do jogo, o que resultaria em agitação.

De forma a envolver os estudantes “num processo didático de conciliação estreita entre o saber (conhecimentos/conteúdos) e o saber-fazer (procedimentos/conteúdos)” (Moreira, 2001, p. 36) com vista a um *saber-ser* e *saber-estar* para a alteração de atitudes, a formação de cidadãos e a intervenção crítica e mais consciente na sociedade (Roldão M. C., 1993), a professora-estagiária implementou uma atividade enquadrada no conteúdo *Respeitar os interesses individuais e coletivos* da área de Estudo do Meio (no âmbito das Ciências Sociais e Humanas) não se limitando à área de Português. Posteriormente a esta atividade que consistia na ordenação sequencial de diferentes momentos da obra partindo das suas ilustrações, partiu-se para o diálogo propriamente dito sobre as práticas representadas nas imagens, utilizando esta técnica para despertar o interesse, o raciocínio e a aprendizagem dos estudantes e possibilitando à mestranda avaliar os progressos da turma. Durante esta interação oral entre aluno/professor e aluno/turma (Gomes, et al., 1991), a professora-estagiária recorreu a realidades próximas do quotidiano das crianças (projeto *Horticulando* - Horta Pedagógica e a utilização dos pinheiros

devido à aproximação das festividades do Natal), permitindo promover aprendizagens ativas ao longo de toda essa interação. Isto possibilitou à mestrandia mobilizar vários conhecimentos prévios que as crianças possuíam (como por exemplo, a estudante I. afirmou “*O meu avô vai sempre ao monte cortar o pinheiro para o Natal e eu não acho bem*”). Neste sentido, o diálogo foi encaminhado para as regras de comportamento que deveríamos ter face ao ambiente como uma pertença de todos, tendo os estudantes expressado vários cuidados que deveriam ter com a Horta Pedagógica (por exemplo, o estudante J. afirmou: “*Eu acho que temos que regar, dar sombra, tirar as ervas daninhas, tirar os bichos...*”) e, de seguida, em conjunto, escreveu-se uma regra de comportamento.

Uma outra atividade que se encontrava planificada era semear uma flor. Para esta tarefa, o par pedagógico preparou um *kit* (Cf. Anexo 29.5) com os materiais necessários para cada estudante e pretendia-se que, no momento em que semeassem, cantassem a canção *Vê o girassol...* (trabalhada na AEC de Expressão Musical). Este momento de articulação entre a Expressão Musical e o Estudo do Meio (no âmbito das Ciências Naturais) foi idealizado pelo facto de se reconhecer que a Expressão Musical facilita o processo de ensino e aprendizagem contribuindo, também, para o desenvolvimento integral da criança pois favorece a integração e a socialização dos estudantes (Sousa, citado por Cardoso, 2013). Como afirma Aniceto (2010, p. 72) “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores”, como tal, de forma a fomentar nos estudantes o desejo de aprender e motiva-los para as aprendizagens futuras, a professora-estagiária não partilhou com os estudantes qual a espécie da flor semeada de forma a aumentar a curiosidade dos estudantes e o seu sentido de responsabilidade uma vez que se pretendia que a flor servisse como recurso para a abordagem da constituição da planta, no bloco 3) *À Descoberta do Meio Natural – Os seres vivos no seu ambiente*. Infelizmente, a atividade descrita anteriormente não foi realizada devido à ausência de tempo. No entanto, a professora-estagiária ofereceu os kits aos estudantes e propôs que realizassem a tarefa com a família, promovendo esta interação no âmbito da formação dos alunos, indo ao encontro do que é explanado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. De facto, esta proposta motivou bastante os estudantes visto que, quando a flor começou a

crescer alguns trouxeram o seu vaso para partilharem com a turma e com as professoras-estagiárias.

Para finalizar a aula, a professora-estagiária apresentou à turma um póster *online*, criado no programa *Glogster* ao longo da aula pelo par pedagógico mas segundo orientações dos estudantes revelando-se, mais uma vez, a importância e a riqueza deste trabalho colaborativo na construção de materiais. O póster continha registos de vários momentos da aula e foi notório o espanto e entusiasmo das crianças pelo resultado final uma vez que, à exceção das regências das formandas, a utilização das TIC era rara, não sendo tirado partido das vantagens que estas podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, na tentativa de práticas criativas, corroboramos com Flores, Peres e Escola (2011, p. 437), quando afirmam que o professor é um

*Education Coach*, isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais.

Relembrando todas as aulas lecionadas neste ciclo, são vários os momentos em que se articularam diferentes saberes. A manhã do dia 20 de novembro de 2014, foi dedicada à comemoração do *Dia Internacional dos Direitos das Crianças* que iria passar despercebido na comunidade escolar. Assim, o par pedagógico, planificou atividades baseadas num diálogo harmonioso entre as áreas de Português, Expressão Musical e Educação para a Cidadania que, como sabemos, é transversal ao currículo (Decreto-Lei n.º91/2013, de 10 de julho). Importa referir que, na primeira parte da manhã, existiu um trabalho colaborativo entre as turmas do 2.º A e 3.º A (turma do duplo par pedagógico a estagiar no mesmo contexto) na medida em que, após se dar a conhecer às crianças o dia que se celebrava, foram explorados alguns direitos e deveres das crianças, tendo uma das turmas ficado encarregue de construir 10 “leis” que traduzissem os direitos das crianças partindo de diferentes palavras e, a outra turma, realizaria o mesmo processo para a escrita de 10 deveres das crianças. Posteriormente, cada turma preparou diversos cartazes com as “leis” criadas que foram afixados na escola (Cf. Anexo 31). O momento de Expressão Musical centrou-se na exploração e aprendizagem da música *No Dia da Criança* que foi

apresentada para toda a comunidade escolar durante o intervalo da manhã de forma a comemorar este dia com as diferentes turmas e grupos da escola (Cf. Anexo 32). Após o intervalo, o par pedagógico preparou um momento de pré-leitura no qual se explorou diversas fotografias e notícias sobre a exploração infantil para, de seguida, se realizar a leitura e toda a exploração em torno da obra *No Dia da Criança*, de Luísa Ducla Soares.

A primeira regência no âmbito de Matemática com o objetivo de se explorar a noção de centena, fica marcada pela audição e exploração do poema “Balada das Vinte Meninas Friorentas”, in *O Livro da Tila* de Matilde Rosa Araújo, interpretado pelo grupo *O Bando dos Gambuzinos*. Tendo sido esta a primeira regência da mestrandia, foi facilmente detetável que os estudantes não estavam, de facto, acostumados a esta articulação de saberes – note-se, a título de exemplo, o comentário exposto pela estudante T. bastante confusa: “*Isto afinal é Português ou Matemática?*”. Ainda no âmbito da Matemática, destaca-se a aula supervisionada, já referida anteriormente, na qual se articulou a Geometria com Arte para explorar os conceitos de linha poligonal e não poligonal. Segundo o NCTM (2008), a Geometria deve ser articulada, sempre que possível, com outras áreas e, conseqüentemente, foi possível corroborar a ideia de Antoniazzi (2005, n/p) que afirma que “a relação entre Matemática e Arte motiva os estudantes para o trabalho com os conceitos matemáticos subjacentes às atividades”.

No que respeita ao Estudo do Meio, mais concretamente às Ciências Naturais, destaca-se a aula sobre os órgãos dos sentidos na qual se organizou uma “feirinha” na própria sala de aula e que possibilitou englobar diversas experiências do quotidiano das crianças em articulação com as TIC, nomeadamente, a construção de um avatar “Kiovy” já referido anteriormente. O facto de se ter individualizado a mensagem, dirigida a uma criança específica pois o avatar chamava a criança pelo seu nome, confirmou o que Areal (2007, citado por Flores, Peres, & Escola, 2009, p. 5774), afirma: “o relevante é o aluno, não a tecnologia, por isso deve-se ter em mente o que vão aprender os alunos e em que medida a tecnologia serve para melhorar a qualidade do processo de ensino na aula”. Pode referir-se, ainda, a temática da água potável que foi explorada partindo da experiência vivenciada pela turma na visita de estudo aos Jardins de Serralves, entre outros momentos.

De acordo com Sebarroja (2001), é elementar que um profissional de educação seja capaz de reconhecer que os programas podem e devem ser desenvolvidos segundo pontos de conexão, temas ou fios condutores comuns. Este reconhecimento foi crucial e orientou toda a PES, note-se, por exemplo a articulação entre o Estudo do Meio, mais especificamente as Ciências Sociais e Humanas, e o Português: no decorrer da semana para a abordagem dos meios de comunicação pessoal e social, no seguimento da regência supervisionada de Ciências Sociais e Humanas já apresentada, foi integrado durante a regência supervisionada de Português, a escrita de um *e-mail* para o escritor Francisco Duarte Mangas. A integração deste recurso tecnológico tornou-se uma mais valia pois possibilitou que a turma estivesse mais motivada e envolvida ao nível da escrita e da participação na tarefa, tal como Flores, Peres, & Escola (2009) mencionam.

Embora a articulação de saberes tenha maior destaque no 1.º CEB, a realidade é que, tal como afirma Beane (2002), não é fácil utilizar esta abordagem pois as escolas não estão preparadas para tal e, de facto, isso foi bastante sentido ao nível do 2.º CEB. Contudo, face a esta urgência em remodelar as propostas pedagógicas em vigor, limitadoras e impulsionadoras de um ensino pouco democrático e pensado para estudantes homogêneos, competiu ao par pedagógico valorizar e procurar praticar um ensino articulado e coeso que primasse pela mobilização de saberes do quotidiano das diferentes turmas (Leite, 2003).

Neste sentido, realça-se, ainda, a primeira regência de HGP na qual se integrou a área de Português para explorar a Revolução de 1383-1385 na medida em que se partiu da leitura da lenda da Padeira de Aljubarrota e do preenchimento de um “*Bilhete de Identidade da Batalha de Aljubarrota*” para se compreender a batalha ocorrida nesse local, recorreu-se, também, ao provérbio “Depois da tempestade vem a bonança” para, com os estudantes, compreender a importância do Tratado de Windsor e, o elemento motivador desta aula – visita virtual à praça D. João I, no Porto – permitiu um criar um fio condutor de toda a aula e a valorização da história e do património local, que muitas vezes é desvalorizado pelos professores. O par pedagógico ficou, também, responsável por lecionar algumas aulas relativas à unidade relacionada com Expansão Marítima Portuguesa tendo-se procurado articular diferentes Expressões ao longo das regências. Um exemplo disso, foi a

integração da Expressão Plástica através da construção com os estudantes de barcos através da técnica de dobragem de papel *origami* que serviu como motivação para a primeira aula desta unidade. Um outro refere-se à aula supervisionada da formanda, já mencionada anteriormente, na qual se integrou a Expressão Dramática através de um teatro de sombras para se abordar a descoberta do Brasil. Este tipo de intervenções são pertinentes uma vez que contribuem para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes quer ao nível da sensibilidade, da espontaneidade ou da criatividade o que se traduz numa educação progressiva e prospetiva (Santos, 1996 citado por Valente, s.d.). O estudo da notícia na disciplina de Português permitiu que esta fosse um mote na aula de Ciências Naturais, nomeadamente na aula supervisionada sobre a proteção da diversidade animal tendo sido possível, ainda, discutir com a turma ao longo de toda a aula sobre atitudes e valores do ser humano trabalhando-se, transversalmente áreas como: Educação para a Cidadania. Acresce que a construção de acróstico com a palavra *biodiversidade* também foi um momento de articulação das Ciências Naturais e do Português. Além disso, a utilização de uma banda desenhada para a abordagem de conteúdos matemáticos também se tornou uma estratégia motivadora bem como a experiência da visita de estudo a Bragança para a iniciar os conteúdos relacionados com a *Organização e Tratamento de Dados*.

Procurou-se, também, realizar articulação “fora da sala de aula”, em colaboração com docentes de outras áreas, realçando, uma vez mais, a pertinência do trabalho colaborativo entre os docentes. Exemplo disso foi a escrita do acróstico a partir da palavra *mar* na aula de Português que, posteriormente, foi ilustrado e aperfeiçoado na aula de Educação Tecnológica. No que diz respeito ao projeto “Escola de Artes” que será apresentado no próximo subcapítulo, foi também um exemplo de um processo no qual o par pedagógico participou em colaboração com outros docentes e se destaca a existência de uma verdadeira articulação entre diferentes saberes, principalmente entre as Expressões e o Português.

Mais uma vez, as TIC tornaram-se um recurso poderoso que auxiliou o par pedagógico nas práticas educativas e na motivação dos estudantes, promovendo um modo diferente de estar em sala de aula. Neste sentido, a realização de atividades suportadas em programas como o *Tagxedo*, um geoplano interativo *online* ou uma visita virtual a locais da cidade, são exemplos de recursos que

facilitaram a criação de experiências novas de aprendizagem neste ciclo (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001), estimulam a criatividade e aproximam a escola à realidade e vivência dos estudantes.

Todas as atividades referidas ao longo destas linhas procuraram ter em consideração a necessidade de realizar as duas *dimensões* da integração referidas por Case (1991 citado por Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001): articulação vertical e horizontal. Se até aqui se tem vindo a fazer referência à articulação horizontal, não menos importante é a articulação vertical que se encontra preconizada no artigo 8.º da LBSE e que se traduz da seguinte forma: “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo anterior, a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”, o que permitirá aos estudantes adquirirem uma visão integradora de todas as aprendizagens.

Numa sociedade em constante mudança, é impossível ficar indiferente às alterações que as tecnologias estão a criar na forma como as pessoas vivem, comunicam e como aprendem. Deste modo, há uma maior exigência por parte da escola em estabelecer várias relações entre tudo o que nos envolve. Surge, assim, uma nova teoria da aprendizagem que se adapta a esta nova realidade: o *Conetivismo* (Cardoso, 2013). Esta corrente defende que o conhecimento se constrói a partir de uma rede de conexões variada (web) sendo que o ato de aprender é mais do que construir uma ampla rede de interações (*idem*). Esta é uma competência que o professor deve fomentar nos estudantes uma vez que esta experiência de aprendizagem permite ir além da sala de aula, possibilita integrar na vida real de forma a que todos se possam manter atualizados (Siemens, 2004).

É inegável que o mundo está a mudar. Cabe, efetivamente, ao professor ser capaz de criar janelas com os estudantes e, com eles, abri-las para este mundo em mudança. Só ao articular os diversos saberes é que as crianças, os adultos de amanhã, conhecerão e compreenderão melhor o mundo que trazem consigo para a escola e novos mundos que vão descobrindo nela, sendo capazes de os integrar e criar conexões que resultarão em novas aprendizagens.

#### 4.1.6. Outras dinâmicas

*“O principal objectivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram” (Jean Piaget)*

Não há dúvida que, atualmente, a ação do professor deve ir muito além do espaço da sala de aula. Tal como é preconizado no artigo 4.º, anexo IV do Decreto-Lei n.º 240/2001, do docente é esperado que o docente exerça “a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”. Analogamente, também a mestranda em colaboração com o par pedagógico e com outros agentes educativos, que serão posteriormente referidos, procurou envolver-se na orientação educativa das turmas e na dinamização de atividades que favorecessem a relação escola-comunidade.

No âmbito do 1.º CEB, destaca-se a participação no projeto, já referido anteriormente, da Horta Pedagógica, em parceria com um grupo do pré-escolar, tendo integrado o concurso *Hortinha e Cozinha*, organizado pelo Projeto *24Kitchen*. Apesar de os grupos não terem sido selecionados para a fase seguinte do concurso, é de salientar a contínua motivação e preocupação demonstradas pelas crianças no tratamento da Horta.

De forma a assinalar a comemoração do Dia Internacional dos Direitos da Criança, a 20 de novembro, apostou-se no trabalho colaborativo para, em parceria com as colegas a estagiar numa das turmas do 3.º ano, se preparar com ambos os grupos, uma apresentação para toda a comunidade escolar. Como já foi referido no subcapítulo anterior, após o trabalho realizado na primeira parte da manhã, as turmas cantaram uma música no polivalente da escola e as crianças partilharam com os restantes colegas a importância da comemoração desta efeméride.

Tal como era esperado, a época natalícia foi propícia a uma série de atividades nas quais as professoras estagiárias tiveram, também, a oportunidade de participar. Uma vez que, em conjunto com os estudantes, se preparou o *placard* da escola alusivo ao Natal, o par pedagógico considerou

importante dar às crianças a possibilidade de criar um elemento decorativo para colocar na sala de aula. Assim, optou-se por criar uma árvore de Natal construída a partir de elos de papel como símbolo da união e solidariedade existente na turma. A exaltação e a promoção destes valores foram constantes ao longo de toda a prática pedagógica, porém, nesta época em especial, foram reforçadas pela ação solidária promovida pelo par pedagógico: cooperar com o projeto *Coração na Rua* numa campanha que se encontrava em curso. Este trata-se de um projeto existente na cidade do Porto que tem como missão auxiliar as pessoas mais necessitadas, através, por exemplo, da distribuição de bens alimentares e de produtos de higiene. Assim, tendo em consideração a situação sócio-económica da turma, procurou-se que a contribuição fosse realizada de forma simples: foi solicitado apenas que as crianças depositassem na caixa *Neste Natal, faz alguém especial...*, embalagens de iogurtes líquidos que, posteriormente, serviram para as professoras-estagiárias depositarem champô e gel de banho que foram oferecidos ao projeto referido. As crianças participaram ativamente nesta campanha de recolha, trazendo de casa várias embalagens e sentindo-se realizadas por poderem ajudar quem mais precisa.

Ainda no que diz respeito às atividades de Natal, uma vez que no último dia de aulas do 1.º período, uma companhia de teatro apresentou na escola a peça “O amor do Soldadinho”, de forma a tornar o espaço envolvente ainda mais motivador e expectante, o par pedagógico dramatizou a figura de Soldadinho de Chumbo e de Bailarina, estando numa “bilheteira” criada para que as crianças “validassem” o seu bilhete à entrada do teatro (Cf. Anexo 33). Nesse mesmo dia, a propósito do Sarau de Natal organizado pela equipa das AEC, a pedido das crianças e da professora responsável, as professoras-estagiárias apresentaram com a sua turma a canção “O Soldadinho”, já apresentada aquando da peça de teatro, mas, desta vez, para os encarregados de educação.

Este convite surgiu pelo facto de o par pedagógico, ter colaborado ao longo do 1.º período com a professora de Música em várias sessões desta AEC. Sendo esta “de carácter facultativo, com um cariz formativo, cultural e lúdico” (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, preâmbulo), as formandas sentiram a necessidade de observar a turma num ambiente diferente do da prática letiva para compreender de que forma seria possível complementar as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista, claro está, a formação integral dos estudantes.

Já no 2.º período, e com o aproximar do Carnaval, as formandas tendo a oportunidade de se encontrar de pausa letiva da ESE, rentabilizaram o seu tempo para auxiliar a professora cooperante e a turma na construção das disfarces de Carnaval que, posteriormente, desfilaram pelas ruas próximas à escola (Cf. Anexo 34).

Alguns dos momentos que mais marcaram a mestranda na PES foi, sem dúvida, as sessões no âmbito das Expressões preparadas para integrar a criança com NEE de acordo com o horário estabelecido. Este horário para a integração só foi definido já na reta final do estágio no 1.º CEB, daí que as formandas não tenham tido a possibilidade de dinamizar mais atividades com toda a turma. Ainda assim, preparou-se uma atividade na UAE e uma outra na sala da turma (Cf. Anexo 35). Esta foi uma experiência muito gratificante pois, através da Expressão Musical, foi possível criar um momento de ensino e aprendizagem bastante significativo para todos os envolvidos.

Relativamente a práticas fora da escola, foi possível acompanhar a turma à Fundação de Serralves no âmbito da oficina *Uma História por Correio*, inserida no Programa *O Porto a Ler*.

Como forma de compreender as funções do diretor de turma, o par pedagógico participou na reunião da professora cooperante com os encarregados de educação, tendo o par pedagógico tido a possibilidade de participar ativamente uma vez que diversos pais procuraram as professoras-estagiárias para questionar acerca do desenvolvimento dos seus educandos.

Ao nível do 2.º CEB, o par pedagógico procurou envolver-se, tal como no ciclo anterior, em diferentes dinâmicas da comunidade educativa. Assim, no âmbito da disciplina de Português, foi possível colaborar na planificação e avaliação do Projeto “Escola de Artes” em parceria com os professores de Educação Tecnológica e Educação Musical e o GIS (Gabinete de Inserção Social). Este projeto é dirigido aos estudantes do 5.º ano e pretende, através do departamento de Expressões, reforçar o conhecimento mútuo dos jovens das diferentes turmas do quinto ano, favorecer o sentimento de pertença do agrupamento e segurança no espaço escolar, promover o gosto pelas artes e criar uma regularidade nos contatos entre família e escola. Neste sentido, as mestrandas sugeriram a dramatização da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa (Cf. Anexo 36) tendo-se, a partir daí, construído com os estudantes os fatos e cenários necessários sob a orientação do professor titular de Educação

Tecnológica. Os ensaios foram realizados, na sua maioria, em horário extra-aulas, tendo os jovens participado na seleção e adaptação do texto e opinado ao longo de toda a dramatização (Cf. Anexo 36.1). De facto, este foi um verdadeiro desafio devido ao número de estudantes envolvidos e à sua incompatibilidade de horários o que exigiu um verdadeiro sentido de responsabilidade, organização e espírito de equipa por parte dos alunos bem como do par pedagógico.

Uma vez que em fevereiro, antes do estágio das formandas neste contexto, os mesmos estudantes tinham dramatizado a obra *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner, optou-se por, também, se apresentar novamente para a comunidade educativa (Cf. Anexo 37), dando a possibilidade aos encarregados de educação de também desfrutarem da dramatização desta obra literária. Assim, para o mesmo dia, preparou-se com a turma de Português (5.ªA) a leitura do poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello da mesma autora, anteriormente explorado em sala de aula, indo ao encontro do que defende Cardoso (2013, p.328) quando afirma que se deve apostar no envolvimento das famílias pois “a relação com a família é determinante e é a base de tudo, nomeadamente, no êxito dos alunos”.

Foi ainda possível colaborar no projeto “Um Presente de Leituras” dinamizado pelas colegas que também se encontravam a realizar o estágio profissionalizante e que teve como objetivo a apresentação de diferentes textos literários para as famílias.

Neste ciclo, também como forma de conhecer a dinâmica das saídas para o exterior da escola, o par pedagógico auxiliou a professora cooperante de Português na organização e acompanhamento das turmas na participação da peça de teatro “O Príncipe Nabo”, encenada no auditório da Biblioteca Municipal Almeida Garrett. No âmbito do Projeto Clube da Ciência “Os Pequenos Einsteins”, realizou-se uma visita de estudo a Bragança na qual foi possível acompanhar as diferentes turmas na visita a vários locais e instituições da cidade e que, posteriormente, serviu de mote para uma das aulas de Matemática, tal como foi apresentado. É ainda de destacar que, no decorrer da primeira semana de estágio neste contexto, os estudantes do 5.º C tiveram a oportunidade de conhecer o Estádio e Museu do Futebol Clube do Porto como gratificação pelo alcance dos objetivos do Projeto *Cercool* no mês de janeiro e, como tal, as formandas participaram com a turma. Por tudo isto, compreende-

se quando Nóvoa citado por Pereira & Vieira (2006), realça a importância da concepção de escola como uma construção social, não só dos agentes educativos que nela interagem mas também das comunidades educativas e de outras instituições/serviços.

No âmbito da disciplina de HGP foi também possível colaborar nas “Olimpíadas da História” e no concurso “Quem sabe, ganha”. Por sua vez, nas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática, participou-se com a turma do 5.º C no concurso nacional PmatE. Inspirado neste jogo e no conhecido Jogo da Glória, no final do 3.º período, como forma de consolidar os conteúdos explorados nas duas disciplinas, o par pedagógico criou o jogo de tabuleiro “Matemática e Ciências Naturais...Para saber mais” (Cf. Anexo 38), tendo sido este, posteriormente, oferecido à EBSC. Tendo vivenciado todas estas experiências, a mestrandia corrobora com as palavras de Sá (1997) quando afirma que o jogo promove a aprendizagem, bem como a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinónimo de recreação e entretenimento pois, para lá do prazer, indispensável para que se desenvolvam aprendizagens significativas, o jogo permite o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da intuição.

À semelhança do ocorrido no 1.º CEB, também no contexto de 2.º CEB, o par pedagógico procurou participar na orientação educativa das turmas com as quais desenvolveu a sua prática educativa. Deste modo, e com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca das funções do diretor de turma, as formandas participaram em reuniões do conselho de turma e de encarregados de educação, tendo prestado apoio às professoras orientadoras cooperantes (Diretoras de Turma do 5.º A e 5.º C, respetivamente) na realização de alguns documentos a refletir na reunião. Para além disso, também foi possível colaborar com as professoras cooperantes em algumas aulas de Educação para a Cidadania das turmas referidas, com vista ao auxílio na resolução de problemas e conflitos existentes nas turmas e a contribuição para o bem-estar e inserção de todos os elementos na comunidade educativa.

De forma a proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem mais qualificado e adequado, as formandas intervieram nas aulas de Apoio ao Estudo de Matemática das turmas do 5.º C e 5.º F numa tentativa de acompanhar e auxiliar de forma mais individualizada os estudantes indicados pelo conselho de turma (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho). Com o mesmo propósito, as

professoras-estagiárias disponibilizaram-se, ainda, para colaborar com a professora de Matemática do 5.ºA nas aulas de 45 minutos uma vez que esta turma apresentava muitas dificuldades nesta disciplina e o par pedagógico apenas contactava com a turma nas aulas de Português. Para além disso, e uma vez que no horário estipulado no início do estágio, apenas estava definido a participação em 90 minutos de Ciências Naturais com a turma do 5.ºC, as mestrandas, tendo disponibilidade compatível com o horário da turma, passou a frequentar também as aulas de 45 minutos desta disciplina, tendo sido possível realizar um acompanhamento mais próximo da turma.

Posto isto, a formanda julga ter feito jus ao compromisso social intimamente ligado a esta profissão na medida em que as suas práticas não se ficaram pela sala de aula, tal como afirma Nóvoa (2009, p.31):

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.



## 5. **(DES)CONSTRUIR PARA IGUALAR: DIMENSÃO INVESTIGATIVA**

Denominado de *(Des)Construir para Igualar*, este estudo apresenta uma dimensão com características investigativas que foi suportada pelo desenvolvimento de um projeto de intervenção em contexto educativo, aproximando-se, por isso, de uma verdadeira prática docente uma vez que, segundo o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve cooperar “na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto”.

Através da articulação das áreas do Português e da Educação para a Cidadania, mais especificamente o subdomínio da Educação para a Igualdade de Género (EIG), pretendeu-se compreender de que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica promove a consciencialização para a Igualdade de Género (IG) nos estudantes do 1.º CEB.

As questões de género e de cidadania estão intrinsecamente ligadas à vida das crianças. Contudo, estas são muitas vezes descuradas por muitos professores. Neste sentido, uma das motivações para a realização deste projeto foi procurar contornar esta realidade articulando as ações da prática com os conteúdos desta natureza. Uma outra motivação relaciona-se com o facto de, antes da implementação do projeto, ter sido possível detetar, através de várias produções, que as crianças se encontravam pouco sensibilizados e consciencializados para a IG.

Sendo a Educação para a Cidadania uma área não disciplinar, pretende-se que esta seja transversal ao currículo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) com vista ao desenvolvimento de práticas e regras de convivência alicerçadas no respeito solidário e na colaboração, indo a essência deste projeto ao encontro do que é estipulado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Segundo Neto et al. (2000) é importante compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino num quadro de igualdade de oportunidades para homens e mulheres, cabendo à Educação essa tarefa essencial. Neste sentido, recorreu-se à Leitura como domínio do Português para auxiliar neste caminho em busca da igualdade. Por outro lado, Lerner (2002, p.73) afirma que “ler é

indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”. A expressão tirar *carta de cidadania* reflete a verdadeira articulação entre a leitura e a EIG existente neste projeto daí se ter procurado responder à seguinte questão investigativa:

- *De que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica permite explorar e desconstruir estereótipos sobre a igualdade de gênero?*

## 5.1. IGUALDADE DE GÊNERO E LEITURA(S): ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Educação para a igualdade de gênero: urgência da desconstrução de estereótipos

Quantas vezes no nosso cotidiano é comum ouvir-se dizer que “a mulher é o segundo sexo” ou “a mulher é o sexo fraco”? Percebe-se aqui que se descreve o gênero feminino pela sua diferença relativamente ao masculino. Para que se procure eliminar dos discursos diários este tipo de estereótipos sexistas, a escola deverá ser um local privilegiado na formação social dos indivíduos e, por este motivo, a problemática da igualdade de oportunidades entre homens/mulheres deve estar especialmente presente na formação e na educação (Acioly-Regnier, Filiod e Morin, 1999). Cabe, portanto ao docente, quebrar a “falsa dicotomia entre o mundo externo e o mundo interno” da escola e dar lugar a um lugar dinâmico no qual se realizem verdadeiras transformações nas relações sociais (Hooks, 1999, p. 119 citado por Louro, 2000, p.22).

Antes de mais, é importante desmistificar os termos sexo e gênero. Segundo Trigueros et al (1999, p.9) “o sistema sexo-gênero configura a nossa forma e maneira de ser como mulheres ou homens, dando lugar ao desenvolvimento dos papéis de gênero”. Para Cardona (2010), o termo sexo é utilizado para realizar a distinção entre indivíduos tendo por base as características biológicas e, por seu lado, o termo gênero refere-se às características associadas à masculinidade e à feminilidade, englobando os comportamentos sociais e psicológicos, atitudes, normas e valores e transpondo o âmbito das diferenças biológicas de sexo (Lipman-Blumen, 1984, p.3 citado por Trigueros et al 1999).

Nesta sequência, percebe-se que numa sociedade existe um conjunto de crenças partilhadas sobre o que significa ser-se homem ou mulher, ou seja, pode-se dizer que existem estereótipos de género. Um estereótipo de género estabelece o que é esperado de cada um dos sexos, ou seja, existe um padrão daquilo que um homem ou mulher devem exhibir, quer a nível psicológico quer em termos físicos (Cardona, 2010), sendo que o desvio das normas comportamentais consideradas ajustadas ao seu sexo é motivo de julgamentos negativos e penalizações sociais.

A complexidade desta temática é tal que Basow (1986) subdividiu os estereótipos de género em quatro subtópicos: estereótipos associados aos traços ou atributos; estereótipos relativos a papéis desempenhados; estereótipos ligados às atividades profissionais; e, por fim, estereótipos referentes às características físicas.

Estas crenças sobre as características das pessoas pertencentes a um grupo particular levam a que

as diferenças entre mulheres e homens que, à partida deveriam ser positivas e enriquecedoras, pela sua diversidade, tornaram-se diferenças de igualdade de oportunidades, assentes numa multiplicidade de estereótipos sociais e culturais que, ao longo de séculos, têm legitimado a supremacia dos homens face às mulheres, nos mais diversos domínios da vida social (Neto et al, 2000, p.8).

Neste sentido, é fulcral conhecer os conteúdos dos estereótipos de género, como se desenvolvem e alguns fatores psicossociais que contribuem para a sua existência de modo a que esta não se perpetue. Só assim será possível compreender e valorizar a diferença entre o masculino e o feminino com vista à igualdade de oportunidades que se revê de grande urgência.

Infelizmente, os estereótipos estão já muito enraizados e a sua força continua a servir a ideologia masculina como sendo a dominante. Ainda que tenham aumentado as lutas pela desconstrução dos estereótipos e a busca pela igualdade de oportunidades, os estereótipos ainda se mantêm (Nogueira e Saavedra, s.d.). No entanto, de nada serve continuar a mostrar que os estereótipos existem mas sim atuar e fazer passar a mensagem da necessidade da sua transformação.

Leitura: importância no desenvolvimento da criança

Reis e Adragão (1992) estipularam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e a criatividade como uma das finalidades do ensino do Português. Também Amor (2006), refere que a escola deve proporcionar aos aprendentes o desenvolvimento pleno quer das capacidades que envolvem o ato da leitura bem como dos valores que as promovem e as transformam em verdadeiras práticas. Assim, o docente pode suportar-se do domínio da Leitura para o desenvolvimento destas capacidades pois ler é, tal como afirma Cadório (2001), um ato revestido de extrema importância seja a nível pessoal, social ou cultural uma vez que enriquece o pensamento e estimula a criatividade e a imaginação.

Para o construtivismo, a leitura trata-se de um processo ativo que exige que o leitor seja, também ele ativo, já que este desenvolve uma atividade que vai além do processo de compreensão (Teberosky & Colomer, 2003). Contudo, segundo Sousa (1999), formar leitores exige à escola, e aos vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade.

A estimulação do pensamento crítico faz-se quando, ao ler, se confrontam as visões que o leitor tem do mundo com o texto que tem disponibilizado. As crianças não são tábua rasa e, por isso, é função do docente fazer da escola um local onde a leitura permita “repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento” (Lerner, 2002, p.18). Foi então, com este propósito que este estudo se suportou, tendo sido feito uso da leitura analítica e crítica. Amor (2006), destaca três tipos de leitura: leitura recreativa, leitura funcional e leitura analítica e crítica. Esta última, segundo a autora, exige reflexão e, tal como o nome indica, tem em vista o exercício da crítica.

Ora, se a leitura desenvolve esta capacidade crítica irá, com certeza, aumentar os níveis de informação do leitor e abrir-lhe a possibilidade de participar de forma ativa na sociedade (Cadório, 2001). Isto, só é possível se as atividades de leitura forem realizadas com conexão e as crianças tiverem a possibilidade de aceder a problemas que lhes coloque desafios, estabelecendo relações entre diferentes situações e saberes de forma a que os estudantes reconstruam o seu sentido.

Segundo Valadares (2003), a língua portuguesa, por ser transversal a todas as disciplinas, assume um papel de incondicional relevância e é indispensável à formação global do aluno. Sendo também a Educação para a Cidadania uma área transversal, a articulação entre estes dois saberes carece de uma atenção particular na medida em que muitas são as funções desempenhadas, nomeadamente, pela leitura na escola e na vida: lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para refletir, entre outros. Neste sentido, um processo educativo eficaz na leitura deve apoiar-se na prática social e cultural que esta possui, pois só assim as crianças conseguem entender as suas aprendizagens como um meio de ampliar as possibilidades de se tornarem verdadeiros cidadãos (Colomer, 2001).

Percebe-se então, a necessidade de o docente explorar textos com os alunos que os permitam refletir e questionar o mundo que os rodeia. Esta pertinência e a riqueza da leitura e da literatura na formação de cidadãos efetivos pode, então resumir-se nas palavras de Gomes (2007, p.5):

O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.

## 5.2.METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Investigação qualitativa

Segundo Tuckman (2005), num trabalho de investigação no âmbito educativo, a escolha da metodologia a utilizar depende dos objetivos, do tipo de questão-problema que o estudo procura dar resposta, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que este decorre. Deste modo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa uma vez que esta permite compreender e interpretar a prática educativa (Fontin, 1999). Assim, percebe-se o que Craveiro (2006) afirma ao considerar que a Investigação-Ação (I-A) promove o diálogo entre a teoria e a prática, possibilitando o dualismo entre a tomada de decisão e a ação como fonte de informação para a investigação.

Tal como se refletiu no *subcapítulo 2.2.1*, vários autores, entre eles Bogdan e Biklen (1994, p.292) e Amado (2014), defendem que a I-A tem em vista melhorar a qualidade de ação que nela decorre “com o objetivo de promover mudanças sociais”. Contudo, é este poder de transformação (Alarcão, 2001), que faz com que este projeto possua apenas características da metodologia I-A uma vez que o tempo limitado destinado ao mesmo não permite que se pratique uma das principais particularidades: ser cíclica.

Ora, a metodologia apresentada encontra-se intimamente relacionada com a metodologia de trabalho de projeto pois, como Vilar (2003) defende, a ideia de projeto no contexto educativo leva à participação responsável e colaborativa de diversos *agentes sociais* (estudantes, professores, encarregados de educação, etc.) na vida da escola, traduzindo-se numa “intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos co-implicados no Projecto” (*ibidem*,p.28), daí a pertinência de se ter optado, também, por esta metodologia, pois estes criam condições determinantes para a melhoria das situações de aprendizagem. Assim, percebe-se que, embora em situações diferenciadas, ambas resolvem problemas, estudando-os, de forma a dar uma resposta daí também se relacionarem (Cortesão, 1990).

De um modo geral, espera-se deste projeto indícios de mudança de comportamentos e atitudes, através do envolvimento e intervenção de todos os participantes ainda que, num dado período de tempo mais limitado do que o desejado, para se observar transformação propriamente dita. Ainda assim, definiram-se o objetivo geral e os objetivos específicos (investigativos e didático-pedagógicos) e a questão problema a que se pretende dar resposta, como se pode observar de seguida:

<b>Questão-problema</b>
<i>De que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica permite explorar e desconstruir estereótipos sobre a igualdade de género?</i>
<b>Objetivo geral</b>
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto que permita compreender de que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica promove a consciencialização para a igualdade de género nos estudantes do 1.º CEB.
<b>Objetivos específicos</b>
<b>Investigativos</b>

- Compreender a visão dos estudantes dos 1.º e 2.º CEB (2º e 5º anos, respetivamente) relativamente aos diferentes papéis de género e estereótipos atribuídos aos mesmos.

- Compreender de que forma a leitura analítica e crítica contribui para o desenvolvimento, nos alunos, de:

- a) Capacidades de compreensão de textos;
- b) Consciencialização sobre a igualdade de género;
- c) Desconstrução de estereótipos;

#### **Didático-pedagógicos**

- Consciencializar para a igualdade de direitos entre homens e mulheres, nomeadamente na participação igualitária na realização de tarefas, sem diferenciação dos trabalhos ou responsabilidades segundo o sexo.

- Desenvolver, nos estudantes, capacidades para interpretar textos através da leitura analítica e crítica.

- Promover o desenvolvimento de uma consciência democrática, baseada na tolerância e respeito pelo outro através da leitura.

*Quadro 2 - Questão-problema, objetivo geral e objetivos específicos do estudo*

#### Contexto e participantes

O projeto de intervenção concebido foi implementado numa turma do 2.º ano da EB/JI do Falcão pertencente ao AECe.

O PEA denominado de *Passo a Passo...Construindo o Futuro* “dimensiona-se no diálogo permanente entre os vários agentes educativos, desenvolvendo estratégias e linhas de ação conducentes a preparar cidadãos intervenientes e críticos que assumam o saber como um percurso/desafio para a vida” (AEC, 2013, p. 4) denotando-se assim a pertinência do projeto de intervenção realizado.

A população envolvida no projeto de intervenção trata-se da turma descrita, anteriormente, no *capítulo 3* por ser a turma em que a mestrande se encontrava a realizar a PES. Contudo, a amostra selecionada para o estudo em questão compreende uma parte do grupo constituída por 20 crianças, 6 meninos (30%) e 14 meninas (70%), com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e todos de nacionalidade portuguesa pelo facto de, no dia da aplicação do primeiro questionário, estarem ausentes alguns elementos. Relativamente à temática do projeto desenvolvido, antes da implementação do mesmo, foi possível detetar que se encontravam pouco sensibilizados e consciencializados para a IG, sendo exemplo disso algumas das produções das crianças (na sua maioria do sexo masculino): “*Professora, primeiro sou eu a falar porque sou rapaz!*”; “*Não*

*quero cor-de-rosa porque não sou nenhuma menina.”; “O J. estava a dançar com elas no recreio mas ele não é menina para estar a dançar!”*, entre muitas outras.

Para este projeto com características de investigação, foi ainda selecionada uma amostra de crianças da turma do 5.ºC também já apresentada anteriormente. Esta é constituída por 15 estudantes de nacionalidade portuguesa, 9 raparigas (60%) e 6 rapazes (40%), com idades entre os 11 e os 12 anos.

### Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) e Tuckman (2005), uma das fases do trabalho de projeto passa pela *construção de instrumentos de recolha de dados* que serão, posteriormente, aplicados ao público-alvo. Neste sentido, com o intuito de se realizar uma recolha de dados que possibilitasse alcançar os objetivos definidos, optou-se por recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados para que fosse possível recolher informações de forma organizada junto de múltiplas fontes (De Ketele e Roegiers, 1999).

A recolha dos dados, por sua vez, foi realizada em diferentes momentos, e por vezes simultaneamente, através da observação da turma do 2.º ano e a implementação de inquéritos por questionários às duas turmas envolvidas.

O tipo de observação escolhida foi a direta por estar centrada no problema a avaliar, sendo mais objetiva (Estrela, 1990). Para que esta seja um instrumento fidedigno e válido, deve obedecer a um plano do que pretende observar (Ludke e André, 1986). Neste sentido, foram registadas notas de campo, com a colaboração do par pedagógico da formanda, uma vez que mestrandando se encontrava simultaneamente a investigar e a implementar as sessões, existindo uma maior dificuldade de realizar esses registo no momento e, por isso, também se ter recorrido à gravação áudio de todas as sessões.

Sendo os inquéritos por questionário *“instrumentos de investigação, concebidos para detetar relações entre variáveis e diferenças entre grupos”* (Moreira, 2009, p. 15), uma vez que permite uma recolha de informação resultante do acesso ao mesmo formulário por todos os envolvidos, optou-se, também, por esta técnica. Assim, para o estudo em questão foram construídos dois questionários: um para ser aplicado ao grupo de 2.º ano envolvido no

projeto de intervenção e outro para a turma de 5.º ano. Para o primeiro grupo referido, o questionário foi aplicado em duas fases: um na fase anterior à intervenção (no início de janeiro de 2015) (Cf. Anexo 39) e outro após a conclusão do projeto (em março de 2015). Este questionário não sofreu qualquer tipo de alteração uma vez que se pretendia com ele perceber quais as conceções dos estudantes sobre a temática antes e após o desenvolvimento do projeto, ou seja, realizou-se um pré e um pós-teste. Relativamente ao questionário do 5.º ano (Cf. Anexo 40), este foi implementado em abril de 2015 e pretendeu-se, com os dados recolhidos realizar uma análise comparativa entre as conceções dos alunos do 1.º CEB em comparação com os do 2.º CEB. O questionário utilizado para este ciclo apresentava conteúdo semelhante ao do 1.º CEB, contudo, adaptado à faixa etária em questão.

Tal como afirma Moreira (2009, p.24), as questões do tipo *fechadas* apresentam uma desvantagem uma vez que “este processo não favorece a identificação dos mecanismos mentais subjacentes à resposta, assim como das possíveis variações na forma de interpretar as perguntas e as alternativas de resposta”. Neste sentido, em ambos os questionários, deu-se prioridade às perguntas *abertas* (Correia e Pardal, 1995) de forma a perceber as conceções e opinião dos estudantes. Alguns itens apresentavam-se como sendo do tipo *fechado*, no entanto, nesses casos, era pedido uma justificação para a resposta dada, tornando, de certa forma, a questão aberta, possibilitando obter informação qualitativa como complemento da informação quantitativa obtida (Torres e Palhares, 2014).

Posto isto, acredita-se que as diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas permitiram recolher os dados necessários através das potencialidades de cada uma para, posteriormente, no momento de análise, o cruzamento dos dados recolhidos ser facilitado.

### Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção denominado *(Des)Construir para Igualar* foi desenvolvido na EB/JI do Falcão na turma A do 2.º ano de escolaridade, anteriormente caracterizada e ocorreu em três sessões planificadas, anteriormente, de acordo com o horário disponibilizado pela professora

cooperante e tendo em consideração o tempo destinado ao desenvolvimento do projeto.

De forma a se perceber o trabalho desenvolvido ao longo das três sessões do projeto, apresenta-se, de seguida, um quadro-resumo (Cf. Quadro 3) sobre as mesmas. Contudo, é possível ter uma visão mais detalhada do trabalho desenvolvido através de uma descrição mais pormenorizada de cada uma das sessões bem como planificações construídas para as mesmas, que se encontram em anexo neste relatório (Cf. Anexos 41, 42 e 43).

Sessão/ Duração	Atividades desenvolvidas
<b>1</b> (90')	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto “A Menina dos Cabelos de Ouro”, in <i>Seis Histórias às Avessas</i> de Luísa Ducla Soares;</li> <li>- Reconto oral e exploração do texto incidindo na temática da exploração das mulheres;</li> <li>- Exploração da notícia “<i>Mulheres recebem menos 18% de salário médio mensal de base do que os homens</i>”; - Escrita de um novo final para o conto.</li> </ul>
<b>2</b> (60')	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Brainstorming</i> sobre as tarefas domésticas;</li> <li>- Exploração das ilustrações da obra <i>O Livro dos Porquinhos</i>, de Anthony Browne;</li> <li>- Leitura e exploração da obra incidindo na temática da distribuição das tarefas domésticas com base no sexo;</li> <li>- Escrita de um texto breve sobre a distribuição igualitária das tarefas domésticas.</li> </ul>
<b>3</b> (90')	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo sobre as características físicas e psicológicas dos homens e das mulheres;</li> <li>- Exploração da capa da obra <i>A Princesa que queria ser Rei</i>, de Sara Monteiro;</li> <li>- Leitura e exploração da obra incidindo na desconstrução dos estereótipos de género com base nos atributos físicos e psicológicos. - <i>Brainstorming</i> sobre as características físicas e psicológicas dos homens e das mulheres;</li> </ul>

Quadro 3 - Plano das sessões do projeto

### 5.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Bell (2004, p. 179) “os dados recolhidos (...) pouco significado têm até serem analisados e avaliados”, neste sentido, tendo já sido apresentado o desenvolvimento do projeto de intervenção, é chegado o momento de analisar os dados recolhidos com o intuito de responder à questão de investigação definida inicialmente: *De que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica permite explorar e desconstruir estereótipos sobre a igualdade de género?* - Com vista à sua resposta, estarão, a par desta análise, os objetivos propostos para o desenvolvimento deste projeto.

Nesta fase, serão definidas as categorias de análise e, posteriormente, realizar-se-á a análise e discussão dos dados recolhidos procurando que esta seja realizada o mais rigorosamente possível e de forma neutra, sem que seja influenciada por conceções pessoais da mestranda.

Assim, compreende-se a opção de se recorrer à análise de conteúdo como técnica selecionada para a análise de dados. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que possibilite a inferência de conhecimentos relativos ao contexto dessas mensagens. Ou seja, o investigador analisa as mensagens e procura interpretar a mesma, estando ela codificada oralmente ou por escrito. Resumidamente, nas palavras de Ghiglione e Matalon (1992, p. 180 citado por Amado, 2014, p. 301) a análise de conteúdo tem como objetivo “permitir ao ‘praticante’ servir-se do que é dito”.

Antes de mais, foi necessário realizar uma pré-análise que Bardin (2009) denomina de *leitura flutuante*, que auxiliou a definição das categorias de análise de acordo com os objetivos definidos. Deste modo, procurou-se ter em consideração as duas vertentes principais dos objetivos deste projeto: a compreensão leitora, (Amor, 2006) e a desconstrução de estereótipos. A primeira, baseou-se na análise do discurso oral durante a exploração das obras e, por seu lado, a segunda, implicou uma análise do discurso (oral e escrito) centrado nas conceções iniciais e finais dos participantes. Contudo, de forma a obter-se “como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”, a análise suportou-se na *triangulação de dados*, ou seja, a combinação/cruzamento de mais que um método de recolha de dados (Coutinho, 2008, p.9).

Posto isto, apresentam-se, de seguida (Cf. Quadro 4) as categorias de análise com base nos objetivos do estudo:

Categorias de análise
C1. Compreensão leitora no exercício da crítica
C2. Estereótipos evidenciados e indícios de transformação no discurso escrito

Quadro 4 - Categorias de análise

### **C1 – Compreensão leitora no exercício da crítica**

Um dos objetivos do projeto desenvolvido consiste em compreender de que forma a leitura analítica e crítica contribui para o desenvolvimento de capacidades de compreensão de textos. Assim, nesta primeira categoria de análise, centrar-se-á a atenção na análise de algumas produções dos estudantes realizadas aquando os momentos de exploração da obra *O livro dos Porquinhos* de Anthony Browne e que evidenciam esta compreensão leitora no exercício da crítica. Selecionou-se apenas uma obra para realizar a análise de dados devida à limitação de páginas.

Na fase propriamente dita da leitura, a formanda detetou que os estudantes iam reagindo à leitura com interjeições como por exemplo:

*Formanda: “em cima da mesa estava um papel que dizia: - Vocês são uns porcos”*

*Todos: (risos)*

*Estudante I.: “Oh! Então é verdade, eles só sujavam e a mãe é que limpava!” Estudantes*

*R: “Pois... A mãe é que tinha que fazer todas as tarefas e depois ainda tinha que ir para o trabalho! Limpava, ia trabalhar, voltava...tinha que limpar outra vez”*

Estas produções das estudantes demonstram a compreensão leitora e simultâneo exercício da crítica face aquilo que foi lido (Amor, 2006).

Ao longo da leitura, os estudantes foram tecendo alguns comentários face aos momentos da narrativa que evidenciavam a distribuição igualitária das tarefas domésticas, tomando posições demonstrativas de respeito pela justiça e ao respeito pela igualdade de direitos, note-se o seguinte excerto do momento de leitura:

*Formanda: “o Sr Porcino lavou a louça”*

*Estudante I.: “Ah!”*

*Formanda: “o Miguel e o Pedro fizeram as camas...”*

*Estudante J.: “...hum... muito bem...”*

*Formanda: “O Sr Porcino passou a ferro...”*

*Estudante J.: “...muuuuito bem...muito bem!”*

*Estudante F.: “Finalmente fizeram alguma coisa!”*

Após a leitura, realizou-se a exploração para detetar se os estudantes tinham desenvolvido a compreensão do texto lido e se seriam capazes de se posicionar

criticamente face ao que foi lido. Desta forma, o objetivo foi alcançado na medida em que os estudantes revelaram, oralmente, o seu pensamento crítico face à narrativa, sendo o diálogo seguinte um dos exemplos do sucedido:

*Formanda: “Quem fazia o trabalho todo em casa?”*

*Todos: “A mãe!”*

*Formanda: “O que pensam disso?”*

*Estudante C.: “Eu não acho nada bem...”*

*Formanda: “Então porquê?”*

*Estudante C.: “Porque tem que ser todos da família a ajudar!”*

*Estudante F.: “...pois não podem ser só as raparigas!”*

Nesta exploração foi também evidente o que Lerner (2002) defende sobre o facto de a leitura estimular o pensamento crítico quando, ao se confrontarem as visões que o leitor tem do mundo com o texto que lhe é disponibilizado, tome-se como exemplo, a estudante que ao ouvir “a casa parecia uma pocilga” refere “a minha mãe também está sempre a dizer isso do meu quarto... quando está desarrumado ela diz que parece uma pocilga!”

## **C2 – Estereótipos evidenciados e indícios de transformação**

Um outro objetivo deste projeto incidia sobre compreender a visão dos alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB relativamente aos papéis de género e estereótipos atribuídos aos mesmos.

Será realizada uma análise comparativa entre os questionários inicial e final dos estudantes do 1.º CEB. Posteriormente, serão analisados os dados do questionário final do 2.ºCEB como forma de comparar as conceções nas diferentes idades.

De forma a ser mais perceptível o posterior cruzamento dos dados, a análise desta categoria incidirá nos dados referentes à distribuição das tarefas domésticas, tal como nos dados analisados anteriormente.

No que diz respeito à distribuição de tarefas, os estudantes do 1.º CEB no primeiro questionário demonstraram ter alguns estereótipos que Basow (1986) categorizou de *estereótipos relativos a papeis desempenhados* sobre a temática: 45% dos inquiridos afirma que *passar a roupa a ferro não é tarefa para os homens* justificando que “as mulheres é que têm que passar a ferro” e

“isso é tarefa de mulher”, como se pode observar através do gráfico n.º 1 em anexo (Cf. Anexo 44). Contudo, 53% dos estudantes discorda da afirmação, referindo, por exemplo, “os homens também podem passar a ferro como as mulheres.” e “eles podem fazer o mesmo que as mulheres, as tarefas domésticas são para todos”. Comparando, estes resultados com o questionário final, implementado, após o desenvolvimento das sessões, existem subtis indícios de transformação das respostas dadas, sendo que 60% afirma que não concorda com a afirmação, tendo sido por afirmado por alguns estudantes “aprendemos que é uma tarefa para todos, não são só as mulheres que têm que passar a ferro” ou “temos que dividir as tarefas de casa, não há tarefas das mulheres e dos homens” (Cf. Anexo 44 – gráfico n.º2). Acredita-se que esta desconstrução do estereótipo tenha sido beneficiada graças à sessão n.º2, na qual se realizou a exploração da obra *O livro dos Porquinhos*.

Os participantes do 2.º CEB, relativamente à mesma questão, demonstram não apresentar, de uma forma geral, estereótipos demarcados a este nível. Pode-se afirmar isto pois apenas 1 indivíduo do sexo masculino responde que “as mulheres é que têm que tratar da casa”, sendo a frequência relativa que retrata o desacordo com a afirmação de 93% (Cf. Anexo 45).

Em relação à pergunta – *As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador*, os participantes do 1.º CEB, inicialmente, na sua maioria (65%) não concorda com a afirmação visto que, na sua opinião, “elas só pensam em coisas de meninas como: pinturas e ir ao cabeleireiro” ou “os homens é que percebem desses assuntos, elas não” (Cf. Anexo 46– gráfico n.º 1). Contudo, ao analisarem-se os dados do questionário final, as frequências relativas alteraram-se positivamente, ou seja, apenas 35% não concorda com a afirmação pois “hoje em dia todos percebem disso” e, ainda, “as mulheres também gostam de assuntos que à partida são atribuídos aos homens” (Cf. Anexo 44- gráfico n.º2). Com isto, evidencia-se, não só pequenas evidências de modificação das concepções que possuíam previamente mas, também, uma transformação ao nível do discurso.

Quanto aos estudantes do 2.º CEB, os participantes dividiram-se equitativamente (50%) quanto à posição tomada, apresentando justificações semelhantes às dos estudantes do 1.ºCEB (Cf. Anexo 47). Importa referir, um facto curioso que foi detetado durante esta análise de dados: muitos dos participantes que justificaram que “carros e jogos de computador são coisas de

homens”, na questão anterior, discordavam com o facto de passar a ferro não ser tarefa de homem, existindo, então, alguma incoerência no discurso.

#### 5.4. CONCLUSÕES

Chegada à reta final deste projeto é crucial refletir sobre todo o processo decorrido não só com o projeto concebido, desenvolvido e implementado mas, também, sobre esta primeira experiência ao nível da investigação graças à UC de Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação.

Ora, uma das competências da UC prendia-se com a capacidade de *construir um projeto profissional com critérios de exequibilidade, relevância e adequação*. Assim, considera-se que esta competência foi adquirida uma vez que se desenvolveu um projeto cujo objetivo principal consistia em compreender de que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica promove a consciencialização para a IG nos estudantes do 1.º CEB.

Claro está que, tal só foi possível, por se *utilizar referenciais teóricos e práticos relevantes e adequados na conceção, na implementação e avaliação do projeto*. Desta forma, foi necessário realizar a fundamentação teórica em torno da EIG e da Leitura, como consta neste capítulo.

*Ao perspetivar o projeto como ponto de partida de resolução de problemas*, definiu-se a questão-problema e planificaram-se sessões com vista a atingir os objetivos propostos e a ser possível dar resposta à problemática.

Através da análise de dados realizada com uma atitude crítica e reflexiva da informação recolhida, foi possível verificar que a articulação entre a Leitura e a EIG se tornou uma mais-valia uma vez que foi potenciadora de aprendizagens significativas e de natureza investigativa relevante para a mestranda. Contudo, devido ao curto período de tempo disponível, não foi possível avaliar com rigor as vantagens do trabalho desenvolvido pois, tal como tem vindo a ser referido ao longo desta atitude investigativa, não foi possível detetar transformações/mudanças no contexto educativo mas sim, indícios de mudança. Ou seja, no decorrer das sessões e através da análise do questionário final, foi perceptível que os estudantes desenvolveram determinadas competências que se pretendiam ser alcançadas com este projeto.

Assim, de uma forma breve, relativamente ao primeiro objetivo *Compreender a visão dos estudantes dos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (2º e 5º anos, respetivamente)* relativamente aos diferentes papéis de género e estereótipos atribuídos aos mesmos – podemos afirmar que foi possível detetar que as crianças, em idades mais precoces, apresentam mais conceções estereotipadas em relação aos papéis de género quando comparadas com as da faixa etária mais elevada. A título de exemplo, quando pedidos para comentar a afirmação “passar a roupa a ferro não é uma tarefa para homens”, 45% das crianças do 1.º CEB, no questionário inicial, mostrou-se de acordo e apenas 7% das crianças do 2.ºCEB partilha da mesma opinião.

Esta visão das crianças do 1.º CEB foi possível de ser alterada, em parte, graças ao projeto desenvolvido. Neste sentido, relativamente ao segundo objetivo *Compreender de que forma a leitura analítica e crítica contribui para o desenvolvimento, nos alunos, de: a) Capacidades de compreensão de textos; b) Consciencialização sobre a igualdade de género; c) Desconstrução de estereótipos;* julga-se que as leituras realizadas e a exploração das mesmas possibilitaram desenvolver e melhorar, nos estudantes, a capacidade de compreensão dos textos graças à leitura crítica realizada que possibilitou a desconstrução de alguns estereótipos e a tomada de consciência sobre a IG.

Posto isto, resta responder à questão-problema que guiou todo o projeto: - De que forma o trabalho em torno da leitura analítica e crítica permite explorar e desconstruir estereótipos sobre a igualdade de género? Ora, após a análise dos dados, pode concluir-se que a modalidade analítica e crítica da leitura contribui para a desconstrução de estereótipos relativos à IG, na medida em que possibilita a reflexão e a crítica sobre o que se lê comparando com as práticas do quotidiano e da sociedade em geral, comprovando as palavras de Lerner (2002, p.18) quando afirma que “ler permite repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”, tal como se verificou.

Acredita-se que estes resultados obtidos são, também eles, fruto da articulação de saberes que se demonstrou ser de grande valor para o desenvolvimento da formação de cidadãos críticos e conscientes da sua função na sociedade e nas relações com os outros.

Sendo este o primeiro trabalho de caráter investigativo realizado, vários foram os momentos de receios e dúvidas e, por isso, foram sentidas muitas dificuldades ao longo do processo. Reconhece-se que, relativamente aos

instrumentos de recolha de dados, estes foram explorados mas não tão exhaustivamente, devido à limitada disponibilidade temporal mas, também, à dificuldade sentida na organização do trabalho em virtude do número de páginas estipulado para o relatório, o que pode ter comprometido alguma análise dos dados. O fator tempo foi, sem dúvida, o causador de maior ansiedade uma vez que as datas de implementação das sessões foram sendo alteradas devido a outros projetos a decorrer no contexto educativo e, também, de modo a não prejudicar a planificação da professora cooperante. Para além disso, não é tarefa simples gerir a PES e outras dinâmicas com a dedicação que se pretende com a investigação em curso nesta área.

Porém, acredita-se que este estudo tem potencialidades de ser explorado mais aprofundadamente e, apesar das limitações referidas, todo o trabalho desenvolvido traduz-se numa experiência enriquecedora a nível pessoal mas, sobretudo, ao nível profissional na medida em que possibilitou a consciencialização da relevância e pertinência de processos investigativos no contexto da prática profissional com vista ao aprofundamento do conhecimento e à melhoria da mesma.



## REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas que gostei.” (Antoine de Saint-Exupéry)*

Concluir este Relatório implica recordar todas as experiências vividas pela formanda que resultaram em diversas aprendizagens e no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais. De facto, também todo este crescimento se assemelha ao que Antoine de Saint-Exupéry afirma pois também a mestranda é um pouco de todos os que se cruzaram e partilharam consigo este percurso formativo, de todos os contextos em que se inseriu e, sem dúvida, que todas as saudades sentidas são fruto de uma experiência vivida com muita entrega, dedicação e paixão.

Inicialmente, definiram-se finalidades e objetivos que acompanharam toda a PES e, como tal, é agora chegado o momento de se realizar uma análise retrospectiva para se compreender de que forma é que estes se concretizaram.

Em capítulos anteriores deste Relatório, reconheceu-se a importância do professor enquanto elemento decisivo no sistema educativo. De facto, esta relevância da formação dos profissionais da educação foi ao longo de toda a formação sentida pela mestranda pois detetou a importância da existência de uma formação altamente qualificada, baseada em processos formativos significativos, marcados pelo desenvolvimento de diversas competências ao longo da vida que permitam alcançar respostas adequadas aos desafios impostos pela sociedade, tal como Hargreaves (1998) menciona. Deste modo, a formação inicial e, de uma forma particular a PES, foram, sem dúvida, repletas de momentos singulares de aprendizagem, de mobilização de saberes e de transformações de práticas que permitiram à formanda o desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e profissionais para atuar favoravelmente no processo relacional que é estabelecido entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, tal como Nóvoa (1992) defende que se suceda.

Tudo isto foi possível com o contributo da metodologia de investigação-ação que serviu de inspiração para o desenrolar de toda a PES. Com base numa

aproximação à mesma, a formanda pode apoiar a sua prática numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação que possibilitou o reconhecimento das suas potencialidades e limitações com o objetivo de atuar com intencionalidade pedagógica, refletindo o que é explanado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto uma vez que, segundo este, o recurso à investigação, a análise problematizada da prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a profissão docente são essenciais numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Consequentemente, isto levou a que a mestranda obtivesse uma maior consciencialização da importância de não estagnar neste processo de formação inicial devendo apostar na formação contínua, tal como defende o Decreto-Lei supramencionado. De facto, é crucial que os docentes construam e reconstruam o seu conhecimento ao longo da sua profissionalidade e que se suportem numa reflexão constante com vista a reinventar a profissão docente.

A formanda procurou ao longo da PES articular teoria e prática tendo esta postura favorecido os momentos de planificação. Neste ponto, não pode deixar de se referir que, inicialmente, a vontade de cumprir integralmente o plano definido criava uma grande ansiedade o que foi necessário desenvolver competências ao nível da gestão do tempo para ultrapassar essa insegurança. Neste sentido, com o tempo, a mudança de ciclo e as constantes reflexões conjuntas quer interactivamente (na ação), retrospectivamente (sobre a ação) e prospetivamente (para a ação) (Alarcão, 1996) com o par pedagógico bem como com os professores supervisores cooperantes e institucionais, foi possível construir conhecimento praxiológico e melhorar as práticas, o que se traduziu numa crescente flexibilização do currículo e na adaptação das planificações às necessidades e interesses, em constante mudança, dos estudantes.

Ora, isto remete para a relevância de planificar atividades diferenciadas, incidindo em práticas de integração educativa. Sem dúvida que, para a mestranda, um dos maiores desafios ao longo da PES foi a dimensão da diferenciação pedagógica pelo facto de as diversas turmas serem constituídas por estudantes com NEE. Apesar de na formação inicial ter sido possível construir alguns saberes relativos à educação especial, na perspetiva da mestranda, devido à sua reduzida experiência profissional, os mesmos revelaram-se insuficientes no momento da prática. Deste modo, apesar de todos os momentos de reflexão e partilha entre os vários intervenientes, a formanda

assume que ficou um pouco aquém do esperado nesta dimensão. Apesar disso, de forma gradual e suportando-se em momentos constantes de observação, reflexão e avaliação, foi possível desenvolver estratégias diversificadas que pretendiam integrar os conhecimentos prévios, interesses, experiências, os ritmos e necessidades de cada criança. É de frisar que esta medida não se destinou apenas aos estudantes com NEE mas a todos, numa perspectiva de escola inclusiva. Assim, apostou-se no desenvolvimento integral e harmonioso de cada criança que se baseou no respeito pelas suas características individuais bem como no incentivo à construção própria e partilhada do conhecimento, indo ao encontro da perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem. Desta forma, foi concebida uma educação para todos e para cada um, com enfoque na capacidade da criança co-construir conhecimentos num ambiente significativo, estimulante, promotor da autonomia e da diversidade, estando os estudantes colocados no centro de todo o processo educativo (Delors, et al., 1996), acreditando-se, por isso, ter atingindo uma das dicotomias existentes no título deste Relatório: centralizar.

Reconhecendo-se as mudanças que atualmente a sociedade atravessa, como se tem vindo a referir, é importante que o professor prepare os estudantes para os desafios que encontrarão no futuro. Neste sentido, a formanda procurou ao longo da PES mobilizar materiais e recursos diversificados e providos de intencionalidade pedagógica, tendo as TIC se revelado como um potenciador de enriquecimento criativo das práticas que favoreceu no âmbito da estruturação do pensamento dos estudantes, da sua motivação intrínseca, do empenho e da concentração, tal como defendem Flores, Peres, & Escola (2009).

Esta formação inicial foi, tal como já se parafraseou em capítulos anteriores, um verdadeiro *ritual de passagem* de aluno a professor (Formosinho, 2001; Ralha-Simões, 1995 citado por Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015). A mestranda que foi, simultaneamente, professora-estagiária e estudante, destaca o desenvolvimento global (quer das crianças quer o seu) como uma das competências que mais previligiou nesta formação inicial. De facto, todo este corredor de formação permitiu, por um lado adquirir e aperfeiçoar as suas competências profissionais através da PES e de toda a formação na ESE e, por outro, suportar o processo de ensino e aprendizagem com as crianças nos contextos educativos nos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO (Delors, et al., 1996). Assim, toda a intervenção desenrolou-se com vista a

formar(-se) e a capacitar os estudantes a atuar de forma responsável e eficaz na sociedade através do *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade* e, por fim e, de todo não menos importante, *aprender a ser*.

Ao longo de todo o documento, a formada julga ter sido evidente um aspeto que se revelou essencial para todo o processo de formação: o trabalho colaborativo. De facto, a mestranda reconhece que a aprendizagem e o trabalho que se realizaram sistematicamente de forma colaborativa, nomeadamente, entre o par pedagógico, os diversos intervenientes do contexto educativo (professores cooperantes, estudantes, equipas educativas, famílias e comunidade) e os professores supervisores institucionais, enriqueceram toda a sua prática. Este processo de crescimento com o Outro, possibilitou a consciência das dificuldades e das virtudes existentes, contribuindo para a melhoria das práticas e tomada de decisões futuras através do diálogo e da partilha de experiências, informações e sentimentos, compreendendo-se a importância de o professor praticar a segunda bifurcação presente no título do Relatório: descentralizar.

Aqui, não se pode deixar de referir que as crianças também tiveram um papel essencial no desenvolvimento da mestranda pois, tal como afirma Cardoso (2013, p. 37), o professor não se limita a ensinar, mas também a aprender com os seus alunos “numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida.” Nesta âmbito, é de realçar a relação de colaboração existente na supervisão pedagógica contribuiu, sem dúvida, para uma formação pessoal, social e profissional mais adequada da mestranda, nomeadamente através das reflexões conjuntas com os professores supervisores institucionais organizados numa equipa de cinco professores de cada uma das áreas específicas de formação, proporcionou uma maior disponibilidade para a partilha de saberes e experiências que favoreceram a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, tal como era objetivado.

Um outro fator que, na opinião da mestranda, favoreceu este ciclo de formação foi o desenvolvimento da PES nos contextos educativos explicitados. A possibilidade de estagiar em escolas integradoras do projeto TEIP que, primeiramente, suscitou alguma ansiedade, dúvida e curiosidade, acabou por se configurar numa experiência totalmente vantajosa que contribuiu, mais uma vez, para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, significativas para a mestranda enquanto futura profissional da educação

levando-a a refletir sobre a importância de se apostar na formação contínua como sinónimo de aprendizagem e evolução ao longo da vida pois, como refere Arends (1995, p. 3), “o professor sabe que tem muito a aprender se desejar enfrentar esses desafios”.

Para além disso, ter a possibilidade de obter uma formação generalista exige da formanda uma maior predisposição para a pesquisa, para a atualização, para a indagação e reflexão pois, só assim, conseguirá colocar todo o rigor científico nas suas práticas, elevando a dignidade e respeito que esta profissão merece. A formanda não pode deixar de partilhar que, ao longo destes anos de formação, foi sentindo, várias vezes, que os professores do 1.º CEB, de um modo particular, são subestimados. Infelizmente, nem sempre têm a visibilidade dos professores do ensino secundário e muito menos o prestígio dos docentes universitários. Mas, talvez, tenham mais importância que todos eles. Há quem veja a “primária”, agora 1.º CEB, como isso mesmo: uma coisa primária, elementar, básica, que não apresenta grande dificuldade. Para a mestranda, primário tem um outro significado: o significado de fundamental. Os primeiros conhecimentos científicos (e não só) constroem-se ali. Não há uma segunda oportunidade. Ou corre bem, ou corre-se para sempre atrás do prejuízo.

Tendo a formanda revisitado vários dos momentos que a fizeram crescer e tornado numa pessoa mais completa quer a nível pessoal mas, acima de tudo, profissional, há uma certeza que fica: “o sonho comanda a vida”, tal como um dia António Gedeão afirmou. De facto, este é um sonho que persegue a formanda desde que se lembra e que esta ainda tentou contrariar. Agora, estando já próxima de o conseguir alcançar, tem consciência de que não há mais nada que queira fazer (e que agradável seria se todos pudessem fazer o que realmente gostam).

Retomando o pensamento de Marthin Luther King presente no início deste Relatório, espera-se que este documento, que “fecha” a conclusão desta formação inicial, sirva como um guia para formações futuras norteadas sempre pela vontade de *fazer o melhor* para a educação das crianças. A mestranda ainda não é o *que deveria ser* pois a formação não termina aqui. Este é apenas o início de uma profissão que se constrói todos os dias e que se espera recheada de aprendizagens e desafios constantes sempre com o objetivo de ser *melhor* do que se *era antes*.



## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Acioly-Regnier, N., Filiod, J. P., & Morin, C. (1999). *Meios Escolares e Questões de Género: Elementos de Reflexão para a Prática do Ensino*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- AEC. (2013). *Projeto Educativo 2013-2017*. Obtido em outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas do Cerco: [http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/p](http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/p)
- AEC. (2013b). *Plano Plurianual de Atividades 2013-2017*. Obtido em outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas do Cerco: [http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/plano%20plurianual%20atividades%20aec.pdf](http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/plano%20plurianual%20atividades%20aec.pdf)
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. *Rev. Fac. Educ.*, 2, pp. 11-42.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. *Rev. Fac. Educ.*, 2, pp. 11-42.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. F. (2001). Educação em Ciências e Trabalho Experimental: Emergência de uma nova concepção. Em A. Almeida, A. Mateus, A. Veríssimo, J. Serra, J. M. Alves, L. Dourado, . . . R. Ribeiro, *(Re)Pensar o Ensino das Ciências* (pp. 51-74). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Alves, L. M. (2001). O Estado da História - O Ensino. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, 2, pp. 23-31.
- Alvim, C. A. (2012). *A criação de PowerPoints pelos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico: Ventos de mudança na aprendizagem da História*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Universidade do Minho. Obtido em janeiro de 2015, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23992?mode=full>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Obtido de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>
- Barbier, J.-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barca, I., & Gago, M. (2000). *De pequenino se aprende a pensar - formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: APH.
- Barros, S. (2012). Fala Professor. *Arte na Escola*, p. 2.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.
- Barton, K. C. (2004). Qual a utilidade da História para as crianças? Contributo do ensino da História para a cidadania. Em I. Barca, *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 11-26). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Blanco, E., & Silva, B. (2003). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *GTI*, pp. 43-55.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bórras, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development - experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press .
- Cachapuz, A. P. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A., Paixão, F., Lopes, J. B., & Guerra, C. (mar. de 2008). Do Caso da Arte da Pesquisa em Educação em Ciências: Linhas de Pesquisa e o Caso "Ciência-Tecnologia-Sociedade". *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 1, pp. 27-49.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Canavarro, A. P., & Santos, L. (2012). Explorar tarefas matemáticas. Em A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Ed.), *Investigação em Educação Matemática – Práticas de ensino da Matemática: Atas do EIEM2012* (pp. 99-104). Lisboa: SPIEM. Obtido em Julho de 2015, de <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/8305/1/Canavarro%20%26%20Santos%20EIEM2012.pdf>
- Cândido, P. (2012). Caminhos para o Ensino e a Aprendizagem da Arte e da Geometria . *Arte na Escola*, p. 6.
- Caraça, B. d. (2000). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: gradiva.
- Cardona, M. J. (2010). *Guião de Educação - Género e Cidadania 1º Ciclo*. Lisboa: CIG.

- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho e Silva, J. (1999). A Tecnologia, as Imagens e o Currículo. Em C. N. Educação, *A sociedade da informação na escola* (pp. 133-139). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. A. (1999). O Ensino da Escrita - da teoria à prática. Em J. A. Carvalho, *O Processo de Escrita* (pp. 61-69). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, D. (2009). A avaliação curricular: proposta de um modelo integrado . *X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Castro, D., & Souza, D. (2012). Gestão democrática da educação em Portugal e no Brasil sob enfoque comparado: possibilidades e limites na esfera local. *III Congresso Ibero Americano de política e administração da educação* (pp. 1-14). Espanha: ANPAE.
- Castro, R. (1987). *Aspetos da interação verbal em contexto pedagógico. Objetivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico – constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Chagas, I. (2000). Literacia científica. O grande desafio para a escola. *Actas do 1º encontro nacional de investigação e formação, globalização e desenvolvimento profissional do professor*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Coll, C., & Martín, E. (2004). *Aprender conteúdos & Desenvolver Capacidades*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Martín, E., Maurin, T., Miras, M., Onrubí, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. (2008). *III Plano Nacional para a Igualdade Cidadania e Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Cortesão, L. (s.d.). Projecto, Interface de Expectativa e de Intervenção. Em E. Leite, M. Malpique, & M. Santos, *Trabalho do Projecto e Leituras comentadas* (pp. 81-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? Em R. Delgado-Martins, *Formar professores de português, hoje* (pp. 63-73). Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-380. Obtido em março de 2015, de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, pp. 213-230.
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, C., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, F. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DGE. (1991). *Programa de Ciências da Natureza*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- DGE. (julho de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Obtido de Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-basico>
- DGES. (2008). *O Processo de Bolonha*. Obtido em maio de 2015, de DGES - Direção Geral do Ensino Superior:

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Danvers: ASCD.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar. Em D. Pereira, M. J. Serrão, & M. R. Delgado-Martins, *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). *Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos Linguísticos e literários*. Obtido em junho de 2015, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Duque, A., Mariz, B., & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professor da "Nova Matemática"*. Porto: Porto Editora.
- Eichinger, J. (2009). *Activities linking science with math*. Arlington (VA): NSTA Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estereótipos de Género. Cadernos Coeducação*. (2000). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Estêvão, C. V. (2009). Educação, Globalização e Novas Desigualdades. Sentidos de Escola e Profissionalidade Docente. *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês* (pp. 68-79). Braga: Universidade do Minho.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- .
- Fabregat, C. H., & Fabregat, M. H. (1989). *Como Preparar uma Aula de História*. Porto: ASA.
- Felgueiras, M. (1988). O ensino da História: que História ensinar? . *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 111-121.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (2004). Um olhar dos alunos e dos seus professores sobre a História e o seu ensino. Em I. Barca, *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 29-37). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Fernandes, D. (2006). Viajar na Matemática: Programa de Formação contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em *Cálculo Mental*. Porto: ESE.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico - aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (2006b). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Fernandes, D., Pinho, I., Cabrita, I., Alves, L., Carvalho e Silva, J., & Duarte, P. (2015). Redes multiplicativas e soletos: Aprendizagens matemáticas com sentido. *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 264-281). Lisboa: APM.
- Fernandes, R. (2010). *Produção de materiais didáticos para o desenvolvimento da compreensão oral*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fisher, J. (2001). Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher. Em G. Burnaford, J. Fisher, & D. Hobson, *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, I. (2009). Integração de Tecnologias na Prática Pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 5764-5779). Obtido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: BOAS PRÁTICAS NO 1º Ciclo do Ensino Básico. Em V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. V. Garcia, & F. Tejedor (Ed.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (2009b). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015 ). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortin, M. (1999). *Os objectivos de Investigação e as suas Questões ou Hipóteses - O processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa - Teoria - Guias Práticos*. Porto: ASA Editores.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Obtido em julho de 2015, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6752?mode=full>
- García Sobrino, J., Flor Rebanaal, J., Martínez-Conde, J., Gutiérrez, J., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P., & Polanco Alonso, J. L. (1994). O valor da leitura. Em J. García Sobrino, J. Flor Rebanaal, J. Martínez-Conde, J. Gutiérrez, D. Gutiérrez del Valle, P. Merino Merino, & J. L. Polanco Alonso, *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura* (I. Ramalhete, Trad., p. 10). Santander: Alfaguara.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A., Cavacas, F., Leitão, I. P., Casteleiro, J. M., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., . . . Grilo, M. J. (1991). *Guião do Professor de Língua Portuguesa* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.
- Gomes, J. A. (2007). *Da nascente à voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 23-36.
- GTI. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança - Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia dedesenvolvimento profissional dos docentes. *ANAIS (Actas) VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 60-65). Brasil: Universidade de Santa Catarina Internacional.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más critico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias, 12*, pp. 299-313.
- IGEC. (2013). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório Agrupamento de Escolas do Cerco*. (M. d. Ciência, Ed.) Obtido em fevereiro de 2015, de Agrupamento de Escolas do Cerco: [http://aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/AEE\\_2013\\_AE\\_Cerco\\_R.pdf](http://aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/AEE_2013_AE_Cerco_R.pdf)
- Jesus, A. M., & Serrazina, L. (2005). Actividades de natureza investigativa. *Quadrante, 14*.
- Jesus, A. R. (2004). *As Actividades Matemática de Natureza Investigativa nos Primeiros Anos de Escolaridade - Perspetivas e Envolvimento dos Alunos*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: ASA Editores.
- Kami, C. (2005). *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética/Implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos, 16*, pp. 88-93. Obtido de [www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/artigo-leite\\_pg88a93.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/artigo-leite_pg88a93.pdf)
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, 33*, pp. 198-204.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Lessing, L. (2005). Meros copistas. Os bens públicos na Sociedade em rede. “Open spurce”, redes “Peertopeer”. Inovação e o redefinir dos direitos de propriedade intelectual. Em M. Castells, & G. Cardoso, *A Sociedade em rede – Do conhecimento à ação política* (pp. 237-248). Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras I) : Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: ASA.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II): Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Porto: ASA.
- Lopes, J. B. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009). *Apresentação de ferramentas de ajuda à mediação dos professores de ciências físicas*. Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaenvolvimento.pdf>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009a). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas- Ferramenta de ajuda à mediação (1 de 5)*. Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaenvolvimento.pdf>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009b). *Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback - Ferramenta de ajuda à mediação (2 de 5)*. Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaavaliacao.pdf>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009c). *Como potenciar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das ciências físicas- Ferramenta de ajuda à mediação (3 de 5)*. Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentacontexto.pdf>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009d). *Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize- Ferramenta de ajuda à mediação (4 de 5)*. Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentatarefas>
- Lopes, J. B., Cravino, J. P., Silva, A. A., Tavares, A., Cunha, A. E., & Branco, J. (2009e). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula - Ferramenta de ajuda*

- à mediação (5 de 5). Vila Real: UTAD. Obtido em fevereiro de 2015, de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaepistemicas.pdf>
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir - Para uma didáctica do "saber falar" e do "saber ouvir". Em C. Lomas, *O Valor das Palavras (I) - Falar, Ler e Escrever nas Aulas* (pp. 109-155). Porto: ASA.
- Lusa. (17 de julho de 2015). Educação em Portugal é teórica, com muitos exames e pouco flexível. *Diário de Notícias*. Obtido em julho de 2015, de [http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=4685825&page=1](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=4685825&page=1)
- Magalhães, C. E., Silva, E. F., & Terán, A. F. (2012). O tema da biodiversidade e a Educação em Ciências. *III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Manaus - Amazonas: Universidade do Estado do Amazonas .
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações*. Dissertação de Doutoramento , Porto. Obtido de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/53894>
- Manique, A. P., & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História - Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, A. (2013). *O professor do séc. XXI e o uso das aplicações informáticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Martins, I. P., Paixão, F., & Vieira, R. M. (2004). *Perspectivas Ciência - Tecnologia - Sociedade na Inovação da Educação em Ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando - Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. (D. -M. Educação, Ed.) Obtido de <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=94>
- Matos, J. M., & Serrazina, M. d. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Mendonça, A., Moura, Â., Moreira, L., Vieira, M., & Silva, R. L. (2003). *Métodos e técnicas de expressão oral - ensinos básico e secundário*. Porto: ASA Editores.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores - O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Morais, M. F., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes? *Revista de Psicologia*, 18, pp. 87-99.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor - o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, J. M. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA III*, pp. 033-039.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra : Edições Almedina, SA. .
- Moreira, J. M. (s.d.). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA III*, pp. 033-039.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez: UNESCO.
- Morin, E. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- NCTM. (2008). *Princípio e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- NCTM. (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, C., Pereira, A., & Alves, J. (1997). *As dimensões humanas da Docência*. Braga: Universidade do Minho - Departamento de Metodologia da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-43). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, F., Santos, M. M., & Praia, J. (2008). Cidadania, Cultura Científica e Problemática CTS: Obstáculos e um Desafio da Actualidade. *V Seminário*

- Ibérico / I IberoAmericano CTS no Ensino das Ciências* (pp. 190-192). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, H. M., & Vieira, M. C. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, pp. 111-126. Obtido em junho de 2015, de [http://sinop.unemat.br/site\\_antigo/prof/foto\\_p\\_downloads/fot\\_4819entuevista\\_nu\\_pdf.pdf](http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf)
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? - Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, A. I. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho. Obtido em maio de 2015, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14235/1/Ana%20Isabel%20de%20Sousa%20Ferreira%20Pinto.pdf>
- Pinto, C. L., & Leite, C. (2014). Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjectura*, 19, pp. 143-170.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade - Ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., & Serrazina, I. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História - questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Proença, M. C. (1991). *Didáctica da História: aplicações à prática lectiva*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (1996). O trabalho de laboratório na aprendizagem e avaliação em ciências. (38) 48-50;. *Noesis*, pp. 48-50.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos o Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em R. Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto : Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História - um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, A. (1997). *A aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: APM.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto : Porto Editora.
- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar Ciências - uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: ensaios para a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.

- Sá-Pinto, X., & Campos, R. (2012). *As borboletas da floresta amarela*. Porto: CIBIO-Centro de Investigação em Biodiversidade.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote*, Diário.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *elearnspace*. Obtido em julho de 2015, de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silva, A. (2010). *CIência é cultura*. Porto: Edições Politema.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação –Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, J. S. (1975). *Guias para a utilização do Compêndio de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Silva, M. (2000). *Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação*. Porto Alegre.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica - uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido em 2015, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%Aancias.pdf>.
- Sousa, M. E. (s.d.). A Biblioteca Escolar e a Conquista de Leitores. *Revista Malasartes*, pp. 22-26.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (F. Pereira, Trad.) Petrópolis : Vozes.
- Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp. 307-347.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

- Teixeira, M., & Viana, F. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto : Porto Editora.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Trowbridge, J. E., & Wandersee, J. H. (1998). Organizadores Gráficos Guiados pela Teoria. Em J. E. Trowbridge, & J. H. Wandersee, *Ciência para a Compreensão - uma visão construtivista* (pp. 100-129). Lisboa: Plátano - Edições Técnicas.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, L. (s.d.). *Sobre Educação pela Arte*. Obtido de Educarte: <http://www.educarte.pt/sobre-educacao-pela-arte/>
- Veia, L., Brocardo, J., & Ponte, J. P. (2015). Práticas de comunicação em contexto de organização e tratamento de dados. *Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 136-151). Lisboa: APM.
- Vergani, T. (1993). *Educação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, V. A. (2001). *As palavras são como as cerejas - oficinas de escrita*. Porto: Campo das Letras - Editores.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino - Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

### Documentação legal e reguladora da prática educativa

- Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso (2012). *Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação;

- Damião, H. et al. (2013). Programa de Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência;
- Damião, H. & Festa, I. (2013). Programa Matemática para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986 I série. Lisboa: Ministério da Educação - *Lei de Bases do Sistema Educativo*
- Decreto – Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, Diário da República 1ª Série – n.º 253. Lisboa: Ministério da Educação – *Bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.*
- Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de maio, Diário da República I série – Anº102. Lisboa: Ministério da Educação – *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201/2001 I série. Lisboa: Ministério da Educação - *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201/2001 I série – A. Lisboa: Ministério da Educação - *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 24 de fevereiro, Diário da República I série A n.º 39 – *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Diário da República n.º 166/2005 I série – A. Lisboa: Ministério da Educação - *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo*
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, Diário da República I série – Anº60. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*
- Decreto - Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Diário da República, n.º 165/2005 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação - *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário e princípios e objectivos a que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.*

Decreto - Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, Diário da República 1.ª SÉRIE - N.º 38 - *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Decreto- Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República, 1.ª série — An.º 4. Lisboa: Ministério da Educação - Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Decreto - Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Diário da República n.º 79/2008 - 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação - *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto -Lei n.º20/2012 de 14 de maio, Diário da República, 1.ª série —Anº 93 - *Reforço da estabilidade financeira*

Decreto - Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, Diário da República 1.ª Série - N.º126. *Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Decreto - Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Diário da República n.º 129/2012 - 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - *Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.*

Decreto-Lei n.º92/2014 de 14 de maio, Diário da República n.º92/2014 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho, Diário da República I série B - *Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico – Revogado*

Despacho Normativo n.º 14/2011 de 18 de Novembro, Diário da República 2ª Série – n.º 222. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.*

Despacho Normativo n.º 13 – A/2012 de 5 de Junho, Diário da República 2ª Série – n.º 109. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Princípios consagrados no regime*

*de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Despacho Normativo n.º 5122/2013 de 16 de Abril, Diário da República 2ª Série – n.º 74.

Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Metas curriculares de diversas disciplinas dos ensinos básico e secundário.*

Despacho Normativo n.º 9265 – B/2013 de 15 de Julho, Diário da República 2ª Série –

n.º 134ª Suplemento. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), de componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC), cujo regulamento de apoio financeiro a conceder pelo MEC aprova e publica.*

Despacho Normativo n.º 7442 – D/2015 de 6 de Julho, Diário da República 2ª Série –

n.º 129. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – *Proposta de programa de Português para o Ensino Básico.*

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, Diário da República 2ª Série, 1º

Suplemento - An.º118. - *Organização do Ano Letivo 2015/2016*

Portaria n.º266/2011 de 14 de Setembro, Diário da República 1.ª série –An.º 177.

Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - *Novo programa português no ano lectivo de 2011 -2012, designadamente nos 1.º,2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade*



## **ANEXOS**



# Anexo 1 – Grelha de observação 1.º CEB

## Guião de Observação

**Observadores:** Diana Machado / Helena Neiva

**Período de Observação:** 27/ 10 / 2014 a 06 /11 /2014

**Instituição:** Escola EB1 do Falcão – Agrupamento de Escolas do Cerco | **Professora:** Sandra Peixoto | **Turma:** 29A

**Objetivo Geral da Observação:** Caracterizar o contexto através de métodos de observação direta, indireta e participante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	SIM	NÃO	EVIDÊNCIAS
Caracterizar o grupo de estudantes	Grupo de estudantes	. Quantos estudantes constituem a turma?			22 estudantes + 2 estudantes (2.ºp)
		. Qual é o n.º de estudantes do género feminino e do género masculino?			(6 rapazes+16 raparigas)
		. Qual a idade das crianças?			Sete e oito anos
		. Existem estudantes com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	X		1 (atraso comportamental)
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala	. Todos os estudantes residem na área circundante da instituição?	X		Mas também em Gondomar e Gaia
		. Existem estudantes cuja língua materna não seja o Português?		X	---
		. Como é constituída a equipa da sala?			Professora titular, Professora do Apoio e Professora do Ensino Especial
		. Qual o horário letivo da professora?			----
Conhecer o Plano de atividades da turma	Plano de trabalho da turma	. No caso de existir, qual a regularidade do apoio dos professores do ensino especial/apoio?	X		Diário
		. Há quanto tempo a professora acompanha a turma?			Desde o 1.º ano
		. Quais as prioridades de ação do Projeto?			Alcançar as metas delineadas no PEA
		. Como foram definidas as prioridades de ação?			Com base na caracterização da turma

turma		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades dos estudantes e famílias?</li> <li>. A construção do projeto é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?</li> </ul>	<p>X</p> <p>X</p>		
Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso	Atividades e projetos em curso	. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma?		Porto de... Futuro; Horticultando; Mundo a Sorrir	
		. Qual a motivação dos estudantes para o envolvimento nesses projetos e atividades?		Mostram-se muito interessados	
		. Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades?		Não observável	
		. Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos estudantes?		Não observável	
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos estudantes	Espaços frequentados pelos estudantes	.Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do Saber?	X	---	
		. Os estudantes têm um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?	X	Distribuição do leite escolar; distribuição do material escolar	
		<b>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</b>			
		. Que espaços são frequentados pelos estudantes?		Refeitório, sala polivalente, biblioteca e espaço exterior	
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos estudantes	Espaços frequentados pelos estudantes	. Quem supervisiona os estudantes nesses espaços?		Professora-bibliotecária (biblioteca); auxiliares de ação educativa	
		. Que tipos de atividades realizam os estudantes nesses espaços?		Diversas	
		. Qual o estado de conservação e de limpeza desses espaços?		Bom	
		. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos estudantes?	X	De momento, o recreio encontra-se em obras	
		O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?	X	---	
<b>Sala de aulas</b>					
		. Como está organizada a sala?		Distribuição tradicional das carteiras	

	. Qual é a área da sala? O espaço é adequado ao número de estudantes?		+/- 42 m <sup>2</sup> (suficiente para o número de alunos)	
	. Existe iluminação natural?	X	Duas janelas compridas; janelas no telhado	
	. Existe boa circulação de ar?	X	---	
	. Existe acesso direto ao espaço exterior?	X	Só pela varanda	
	. Existe um ponto de água na sala?	X	---	
	. Qual o papel dos estudantes na organização do espaço?			Arrumação e preservação
	. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os estudantes?	X	---	
	. Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos?	X	---	
	. Os espaços revelam qualidade estética?	X	---	
	. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?	X	---	
	. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?	X	Só trabalhos realizados pela turma	
	<b>Casas de banho</b>			
	. Existe iluminação suficiente?	X	---	
	. Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	X	---	
	. Os espaços são cuidados?	X	---	
. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia dos estudantes?	X	---		
. Existem os produtos necessários à higiene dos estudantes (sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). As crianças acedem a eles autonomamente?	X	Os estudantes levam o papel higiénico da sala. Não há sabonete.		

<b>Refeitório</b>					
<p>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>Materials didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>. Existe uma boa iluminação?</p>	X	Luz artificial	
		<p>. Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças?</p>	X	---	
		<p>. Quem supervisiona a hora do almoço?</p>		Um professor e auxiliares de ação educativa	
		<p>. O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças?</p>	X	---	
		<p>. O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber-estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros.)?</p>		Não observável	
		<b>Espaço Exterior</b>			
		<p>. Existe espaço exterior contíguo à instituição?</p>	X	Quatro frentes	
		<p>. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço?</p>		Nenhum. Só jogos tradicionais desenhados no chão	
		<p>. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?</p>		Atividades livres	
		<p>. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelos estudantes?</p>	X	Devido a obras, o espaço está muito reduzido	
<p>. Qual o estado de conservação dos materiais?</p>		Bom			
<p>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>Materials didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?</p>	X	---	
		<p>. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de estudantes?</p>		---	
		<p>. Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?</p>	X	---	
		<p>. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?</p>	X	---	
<p>. Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os estudantes têm na sua utilização?</p>		X	Uma grande parte dos recursos encontram-se na sala dos professores. Só com autorização.		

Conhecer a organização do tempo adotada na sala	Organização do tempo e rotinas	. O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação?		Estruturada	
		. A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando atividades de movimento com atividades mais calmas?	X		---
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da sala? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades das crianças?		Rotina de entrada; Correção dos TPC; Rotina do lanche; Lavagem dos dentes	
		. Existem atividades de enriquecimento curricular? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário letivo da professora, esta acompanha o grupo e participa na atividade? É notória a articulação dos saberes trabalhados nessas atividades com as atividades desenvolvidas pela professora?		Desporto (2.ºf e 4.ºf); Inglês (5.ºf e 6.ºf); Música (5.ºf) das 16h30 às 17h30	
		. Qual a participação dos estudantes na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?		Não existe articulação	
		<b>Estudantes</b>			
		. Os estudantes manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	X	---	
		. Os estudantes demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	X	---	
. Os estudantes interagem autonomamente umas com as outras?	X	---			
. Os estudantes evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?		Alguma			
. Os estudantes partilham voluntariamente materiais e objetos pessoais?		Nem todos os estudantes			
. Os estudantes envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projetos comuns?	X	---			
. Os estudantes apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?	X	---			
. Os estudantes participam ativamente nas dinâmicas da sala e institucional?	X	Na consecução do mapa de tarefas			
. Os estudantes revelam autonomia na interação com os estudantes das outras salas?		Alguma			
<b>Professora/Estudante</b>					



	. Desloca-se de lugar em lugar para acompanhar o trabalho de cada um	X		---
	. Faz a síntese da aula, como balanço final	X		---
<b>Dimensão da Sensibilidade</b>				
	A professora: . adota um tom de voz positivo?	X		---
	. faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	X		---
	. é carinhosa e afetuosa?	X		---
	. respeita e valoriza o estudante?	X		---
	. encoraja e elogia o estudante?	X		---
	. mostra empatia com as necessidades e preocupações do estudante?	X		---
	. ouve o estudante e responde-lhe?	X		---
	. encoraja o estudante a ter confiança?	X		---
<b>Dimensão da Estimulação</b>				
	A professora: . tem energia e vida?	X		---
	. coaduna-se com a situação?	X		---
	. responde às capacidades e interesses do estudante?	X		---
	. motiva o estudante?	X		---
	. estimula de forma rica e com clareza?	X		---
	. estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X		---

	. Desloca-se de lugar em lugar para acompanhar o trabalho de cada um	X		---
	. Faz a síntese da aula, como balanço final	X		---
<b>Dimensão da Sensibilidade</b>				
	A professora: . adota um tom de voz positivo?	X		---
	. faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	X		---
	. é carinhosa e afetuosa?	X		---
	. respeita e valoriza o estudante?	X		---
	. encoraja e elogia o estudante?	X		---
	. mostra empatia com as necessidades e preocupações do estudante?	X		---
	. ouve o estudante e responde-lhe?	X		---
	. encoraja o estudante a ter confiança?	X		---
<b>Dimensão da Estimulação</b>				
	A professora: . tem energia e vida?	X		---
	. coaduna-se com a situação?	X		---
	. responde às capacidades e interesses do estudante?	X		---
	. motiva o estudante?	X		---
	. estimula de forma rica e com clareza?	X		---
	. estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X		---

# Anexo 2 – Planificação “Kandinsky e as suas linhas” - regência supervisionada de Matemática (1.º CEB)



<b>REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE MATEMÁTICA</b> <b>Plano de aula n.º 1 – “Kandinsky e as suas linhas”</b>	
<b>Professora-estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto	<b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 22   <b>Duração:</b> 65 minutos (14h00-15h05)   <b>Data:</b> 7/01/2015
<b>Programa de Matemática do Ensino Básico (2013)</b> <b>GM2- Figuras geométricas</b> - Polígonos e linhas poligonais;	<b>- Metas Curriculares de Matemática (2012)</b> <b>GM2 – Figuras geométricas</b> 2. Reconhecer e representar figuras geométricas 3. Distinguir linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais. 4. Identificar em desenhos as partes interna e externa de linhas planas fechadas e utilizar o termo «fronteira» para designar as linhas.
<b>Percurso de aprendizagem</b>	
Rotina de entrada (14h00 – 14h10) .Escovagem dos dentes	
Motivação/Problematização	
(Na frente da sala encontra-se um cavalete com uma réplica em A3 do quadro <i>Composição VIII</i> , do pintor Wassily Kandinsky. Pela sala encontram-se, também, outros quadros do mesmo pintor. De fundo, ouve-se uma peça de Schoenberg.)	
<b>- Temos Arte na nossa sala!</b> . Os estudantes observam os quadros de Kandinsky que se encontram na sala e ouvem a peça de Schoenberg; . Diálogo, em grande grupo, acerca do contexto criado na sala.	
<b>Questões Orientadoras:</b> 1. O que temos de diferente na nossa sala? 2. Conheciam estes quadros? Sabem quem os pintou? 3. Os quadros parecem-vos semelhantes? 4. Gostavam de saber mais sobre este quadro e o seu autor?	
<b>14h10</b> 5'	- Cavalete; - Quadro <i>Composição VIII</i> (1923), de Wassily Kandinsky em A3 (Cf. Anexo 2.1); - Quadros de Wassily Kandinsky em A4 (Cf. Anexo 2.2); - Peça de Schoenberg; - Computador; - Colunas.
<b> Materiais e Recursos</b>	

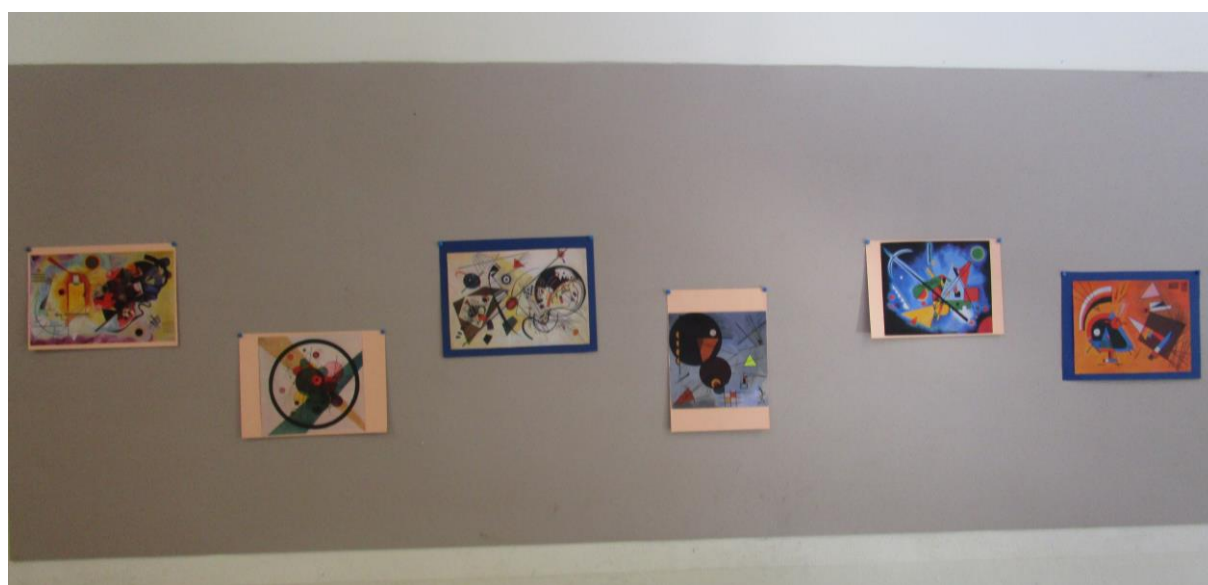
Desenvolvimento	
<p><b>- Composição VIII e as suas linhas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição, por um estudante, de uma impressão, em A5, do quadro <i>Composição VIII</i> a cada estudante;</li> <li>. Pedir aos estudantes que descrevam o que observam na obra – <i>brainstorming</i> (registro no quadro);</li> <li>. Diálogo, em grande grupo, para <b>ativação de conhecimentos prévios</b> sobre as linhas existentes no quadro:</li> </ul> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. <i>O que veem neste quadro?</i></li> <li>6. <i>Como são as linhas que existem no quadro? São todas iguais?</i></li> <li>7. <i>Temos linhas fechadas ou também abertas?</i></li> <li>8. <i>E temos linhas retas ou curvas?</i></li> </ol> <p>(À medida que os estudantes identificam as diferentes linhas, a professora-estagiária vai delimitando com fio de lã amarela as linhas curva e com fio de lã azul as linhas retas conforme a indicação dos estudantes.)</p>	<p>- 21 Impressões do quadro <i>Composição VIII</i>, de Wassily Kandinsky em A5;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Novelo de lã amarela;</li> <li>- Novelo de lã azul;</li> <li>- Cola de batom;</li> <li>- Tesoura;</li> </ul>
<p><b>- À procura de linhas na sala de aula: linhas poligonais e não poligonais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição, por dois estudantes, dos cadernos da escola.</li> <li>. Diálogo e identificação, em grande grupo, de diferentes linhas existentes na sala de aula.</li> </ul> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. <i>Conseguem identificar linhas nos objetos da sala de aula?</i></li> <li>10. <i>O quadro é formado por linhas curvas? E o caixote do lixo?</i></li> <li>11. <i>Onde podemos encontrar mais linhas curvas?</i></li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Pedir aos estudantes que desenhem, no caderno diário, duas linhas retas e duas linhas curvas.</li> <li>. <b>Acompanhamento</b>, pela professora-estagiária, da tarefa que está a ser realizada.</li> <li>. Selecionar duas estratégias diferentes de dois estudantes para desenharem, no quadro, os dois tipos de linhas (a restante turma copia para o caderno as mesmas linhas).</li> <li>. Diálogo, em grande grupo, sobre as linhas desenhadas pelos colegas e as existentes no quadro <i>Composição VIII</i> de Kandinsky.</li> </ul> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. <i>Tiveram mais dificuldade a desenhar que tipo de linhas?</i></li> <li>13. <i>De que forma podemos desenhar linhas retas? Que objeto nos pode ajudar?</i></li> <li>14. <i>Encontramos linhas retas e linhas curvas no quadro?</i></li> <li>15. <i>Existem mais linhas retas ou curvas?</i></li> <li>16. <i>Alguma das linhas fechadas forma uma figura? Qual?</i></li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Construção, com os estudantes, de uma definição para os conceitos de <i>linha poligonal</i> (fechadas e abertas) e <i>linha não poligonal</i> e <i>fronteira</i>.</li> <li>. A professora-estagiária regista, no quadro, as definições criadas e os estudantes copiam para o caderno.</li> </ul>	<p>- Cadernos da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 21 Réguas;</li> <li>- Régua para o quadro;</li> </ul>

<p>Sistematização</p> <p><b>- Folha de tarefas “Já conheço... as linhas poligonais e não poligonais!”</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Distribuição, por um estudante, das folhas de tarefa;</li><li>. Leitura e interpretação das tarefas pela professora-estagiária;</li><li>. Acompanhamento da realização das tarefas pela professora-estagiária.</li></ul> <p><b>Avaliação:</b> (Cf. Anexo 2.4)</p>	<p><b>14h55</b> 10'</p>	<p>- 21 Folhas de tarefas – <i>Já conheço...as linhas poligonais e não poligonais</i> (Cf. Anexo 2.3);</p>
---	-----------------------------	--

Anexo 2.1 – Quadro *Composição VIII*, de Wassily Kandinsky (1923)



Anexo 2.2 – Quadros de Wassily Kandinsky expostos no *placard* da sala de aula



# Anexo 2.3 – Folha de tarefas Já conheço as linhas poligonais e não poligonais...

EB1/JI do Falcão

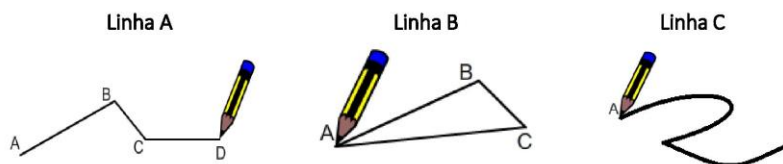
Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Folha de tarefas

### Já conheço... as linhas poligonais e não poligonais!

1. Desenha uma linha poligonal e uma linha não poligonal, usando diferentes cores.

2. Observa as seguintes linhas e completa as frases.



2.1. A linha A e a linha B são linhas \_\_\_\_\_. A linha C é uma linha \_\_\_\_\_.

2.2. A linha A é uma linha poligonal \_\_\_\_\_ e a linha B é uma linha poligonal \_\_\_\_\_.

fechada

poligonal

aberta

não poligonal

3. Pinta, de uma cor à tua escolha, as figuras construídas apenas por linhas não poligonais.



3.1. Cobre, com outra cor, as fronteiras das figuras.

Anexo 2.4 – Grelha de avaliação da regência supervisionada de Matemática – 1.ºCEB

Grelha de Avaliação

Aula de Matemática do dia 7 de janeiro de 2015 Professora-Estagiária: Diana Machado

Nome	Participação em aula	Construção de Conhecimentos (Folha de tarefas)
B	S	MT
BS	S	S
BN	S	S
C	S	B
F	S	S
G	S	S
H	B	B
I	B	MB
IG	B	B
ID	B	B
JM	S	S
JS		
LP	S	S
LM	B	B
LS	S	S
RG	B	MT
RS	S	S
SP	B	MT
SF	B	MT
TS	S	S
TF	S	S
TC	S	S

**Legenda:** Insuficiente - I  
 Suficiente - S  
 Bom - B  
 Muito bom - MB  
 Falta - F

# Anexo 3. – Planificação “Visita de Estudo a Bragança” - regência supervisionada de Matemática (2.º CEB)

REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE MATEMÁTICA <i>Visita de Estudo a Bragança</i>		<b>⚙️</b> Materiais e Recursos
<p><b>Professoras estagiárias:</b> Diana Machado e Helena Neiva  <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Lilliana Valente</p> <p><b>Ano:</b> 5.º ano   <b>Turma:</b> C   <b>N.º estudantes:</b> 16    <b>Duração:</b> 90 minutos (13h40-15h10)   <b>Data:</b> 25 /05/2015</p>	<p><b>- Programa de Matemática do Ensino Básico (2013)</b>                      - Tabelas de frequências absolutas e relativas;                      - Gráficos de barras e de linhas;</p> <p><b>- Metas Curriculares de Matemática (2012)</b>  <b>OTD5 – Representação e tratamento de dados</b>                      4. <i>Organizar e representar dados</i>                      1. Construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativas é igual a 1.                      2. Representar um conjunto de dados em gráfico de barras.</p>	<p><b>13h45</b> 10'</p> <p>- Computador;                      - Videoprojetor                      - Quadro branco;                      - Vídeo – Era uma vez... o 5.º C em Bragança;</p>
<p><b>Percurso de aprendizagem</b></p> <p>Rotina de entrada (13h40 – 13h45)                      - <b>Escrita do sumário:</b> Frequências absolutas e relativas. Construção de gráficos de barras.</p> <p><b>Motivação/Problematização</b></p> <p><b>- Era uma vez... o 5.º C em Bragança</b>                      . Visualização de um pequeno vídeo com a compilação do registo fotográficos dos momentos da visita de estudo a Bragança (Centro da Ciência Viva, Castelo de Bragança, Museu da Máscara e do Traje e Centro de Arte Contemporânea)                      - Diálogo, em grande grupo, com a turma:</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a vossa opinião sobre a visita de estudo a Bragança?</li> <li>2. Ficaram a conhecer novos locais? Sentiram que aprenderam coisas novas?</li> <li>3. Gostariam de voltar a visitar estes locais?</li> <li>4. Que local mais gostaram de conhecer? E quem não foi gostaria de um dia visitar?</li> <li>5. Como podemos saber qual foi o local que os estudantes desta turma mais gostaram ou gostariam de visitar?</li> </ol> <p><b>Nota:</b> A opção de questionar o local que gostariam de visitar (após a sua visita) prende-se com o facto de dois estudantes da turma não terem participado na visita de estudo. Todavia, a professora-estagiária irá também colocar a questão da possibilidade de visitar novamente.</p>		

<b>Desenvolvimento</b>	
<p><b>- Locais com interesse... do interesse de quem?</b></p> <p>. Apresentação de uma urna de voto;</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. <i>Que objeto é este?</i></li> <li>7. <i>Para que serve?</i></li> <li>8. <i>Que situações vocês conhecem em que se recorre ao voto?</i></li> <li>9. <i>O que precisamos para votar?</i></li> </ol> <p>- Distribuição de um boletim de voto a cada estudante;</p> <p>- Leitura pela professora-estagiária do boletim de voto;</p> <p>- Explicação do funcionamento da votação: optar por um dos espaços com uma cruz; dobrar o boletim e colocar na urna que irá circular por todos.</p> <p><b>Nota:</b> antes da colocação dos boletins de voto na urna, a professora-estagiária mostra aos estudantes que a urna se encontra vazia.</p> <p>. Diálogo, em grande grupo, sobre as possibilidades de organização dos resultados da votação.</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. <i>Agora que todos votaram, o que temos que fazer para responder à nossa questão inicial?</i></li> <li>11. <i>Como podemos organizar os resultados após a contagem?</i></li> </ol>	<p><b>13h55</b> 10'</p> <p>- Urna de voto; - 16 Boletins de voto (Cf. Anexo 3.1);</p>
<p><b>- E agora, como organizar os votos?</b></p> <p>. Projeção, no quadro, de uma tabela de contagem tally chart</p> <p>. Solicitar dois estudantes para a contagem dos votos e organização dos dados na tabela;</p> <p>- <b>Ativação de conhecimentos prévios</b> relativamente a este tipo de contagem (alertar para o facto de que, de forma a facilitar a contagem de números muito grandes, quando se chega ao quinto traço cruzam-se os quatro anteriores, através de um traço oblíquo e, assim, se formam conjuntos de cinco elementos; e, também, para os espaços entre os traços terem que ser exatamente iguais.)</p> <p>. Distribuição de uma folha com a mesma tabela para os estudantes preencheram;</p> <p>. Projeção da tabela anterior, com uma nova coluna: <i>frequências absolutas</i>.</p> <p>- Exploração do conceito de frequência absoluta.</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. <i>Acham que a contagem tally chart permite visualizar rapidamente o número de votos?</i></li> <li>13. <i>Como podemos escrever estes resultados de forma a se perceber rapidamente qual o espaço cultural que obteve mais votos?</i></li> <li>14. <i>Ao escrevermos o número de votos nesta tabela estamos a criar uma tabela de frequências absolutas. Por que terá este</i></li> </ol>	<p><b>14h05</b> 10'</p> <p>- Computador; - Videoprojetor - 16 Boletins de voto; - Tabela de contagem tally chart – <i>frequências absolutas e relativas</i> - 16 Tabelas de contagem tally chart – <i>frequências absolutas e relativas</i></p> <p>15'</p>

<p>nome?</p> <p>15. O que é a frequência?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento da tabela de frequências absolutas em grande grupo.</li> </ul>	<p>15'</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Lançamento de um desafio à turma de forma a antecipar a exploração do conceito de frequência relativa:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eu apostei com a professora que 60% de vocês diriam que o espaço que mais gostaram de conhecer ou que gostariam de conhecer seria o Centro de Ciência Viva. Será que acertei? Têm 5 minutos para descobrirem!</i></li> </ul> </li> <li>- Resolução dos estudantes, no caderno diário, do desafio proposto.</li> <li>- <b>Acompanhamento pela professora-estagiária</b> da realização da tarefa.</li> <li>. Projecção da tabela anterior, com uma nova coluna: <i>frequências relativas</i>.</li> <li>- Solicitar um estudante para resolver, no quadro, o desafio proposto.</li> <li>- Preenchimento das restantes frequências relativas em grande grupo.</li> <li>- Exploração de diferentes tipos de representação das frequências relativas: fração, forma decimal, percentagem.</li> </ul>	<p>15h45</p> <p>15'</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Descobre as diferenças: os gráficos do 5.º A</b></li> <li>. Apresentação de dois gráficos correspondentes às preferências dos espaços culturais visitados por uma outra turma (5.ºA).             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição da folha <i>Descobre as diferenças: os gráficos do 5.º A</i>.</li> <li>- Realização pelos estudantes do desafio proposto.</li> <li>- <b>Acompanhamento pela professora-estagiária</b> da realização da tarefa.</li> <li>- Discussão, em grande grupo, sobre qual dos gráficos a turma do 5.ºA poderia afixar na escola.</li> </ul> </li> <li><b>Nota:</b> Alertar para o facto de se estar a apresentar um gráfico com as frequências absolutas mas de, também, ser possível construir a partir das frequências relativas.</li> <li>. Definição, em grande grupo, das regras para a construção de um gráfico de barras.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo, no quadro, das regras;</li> <li>- Registo, pelos estudantes, no caderno diário.</li> </ul> </li> </ul>	<p>- 16 Folhas Descobre as diferenças: os gráficos do 5.º A (Cf. Anexo 3.2);</p>
<p>Sistematização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Representação gráfica dos estudantes do autocarro n.º1</b></li> <li>. Distribuição da folha de desafios <i>As turmas do autocarro n.º 1</i> a cada estudante.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração da tabela que contém as frequências absolutas referentes ao número de estudantes das 4 turmas (5.ºC, 5.º D, 5.º E, 5.ºH) que ocuparam o autocarro n.º 1 na Visita de Estudo.</li> </ul> </li> <li>- Realização da tarefa, pelos estudantes, que consiste na construção de um gráfico de barras partindo das frequências absolutas fornecidas.</li> <li>- <b>Acompanhamento pela professora-estagiária</b> da tarefa que está a ser realizada</li> <li>- Correção, em grande grupo, do desafio.</li> </ul>	<p>15h00</p> <p>10'</p> <p>- 16 Folhas <i>As turmas do autocarro n.º 1</i> Cf. Anexo 3.3);</p>

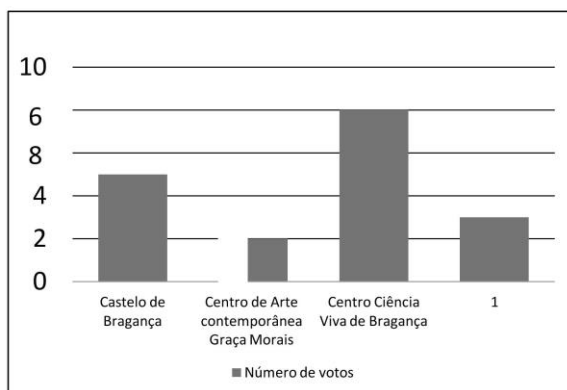
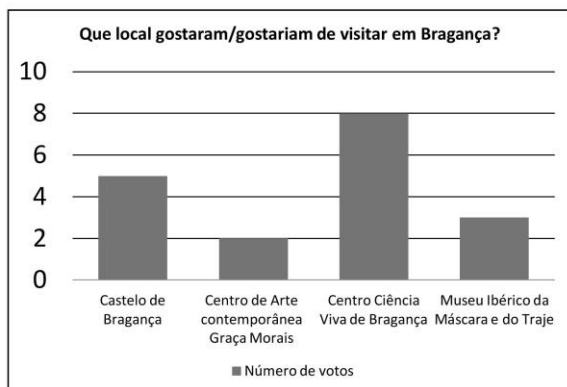
## Anexo 3.1 – Boletim de voto

*Boletim de voto – Visita de estudo a Bragança*

**Que local gostaram/gostariam de visitar em Bragança?**

Castelo de Bragança	<input type="checkbox"/>
Centro de Arte Contemporânea Graça Morais	<input type="checkbox"/>
Centro Ciência Viva de Bragança	<input type="checkbox"/>
Museu Ibérico da Máscara e do Traje	<input type="checkbox"/>

## Anexo 3.2 – Folha de tarefas Descobre as diferenças: os gráficos do 5.ºA



Cuidados a ter na construção de um gráfico de barras



- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ESE POSDIDÁCTICA DO PORTO

Professoras-estagiárias:  
Diana Machado | Helena Neiva

Anexo 3.3 – Folha de desafios As turmas do autocarro n.º1

Escola Básica e Secundária do Caxo (sede)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Data: / /

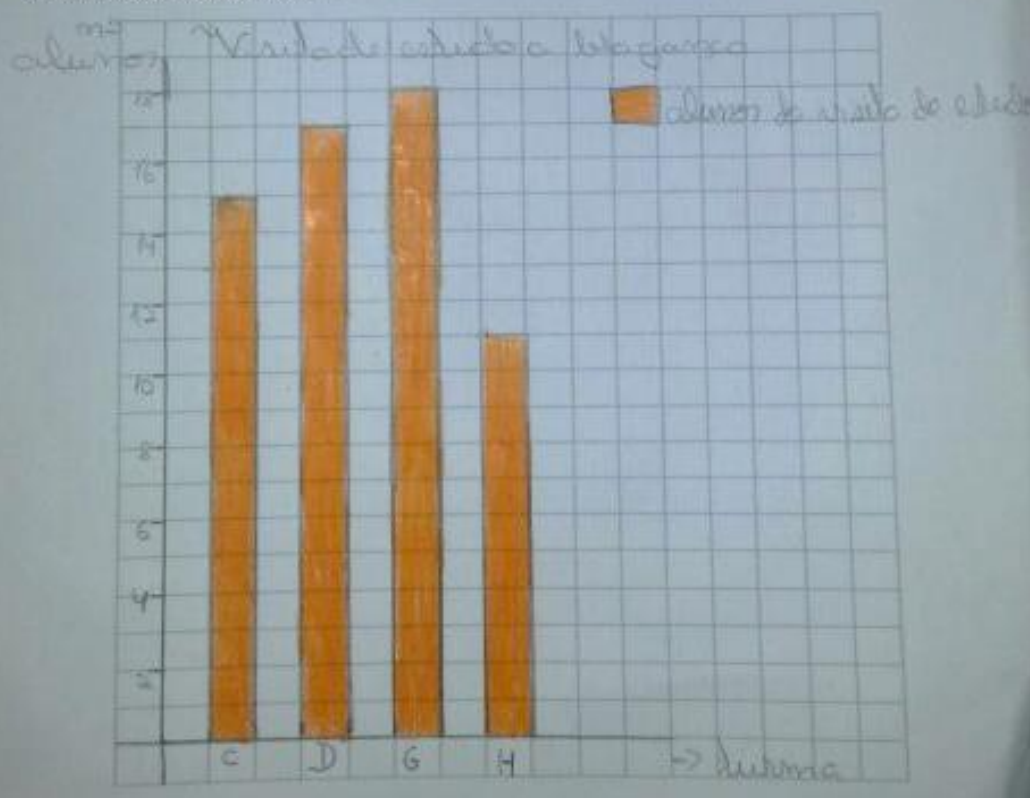
Folha de desafios – Visita de estudo a Bragança

1. Completa a tabela com as frequências relativas.

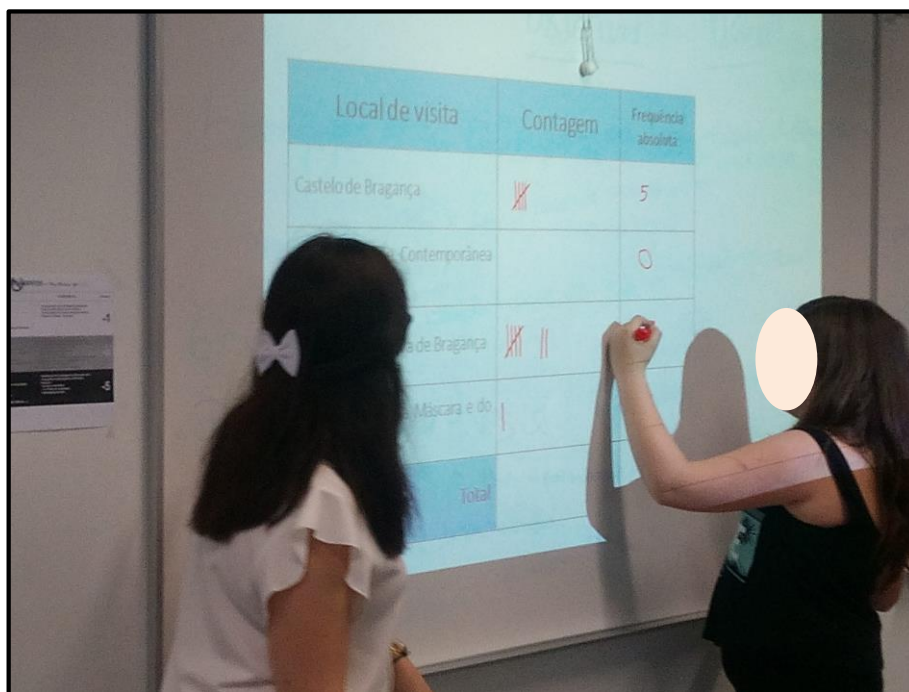
Autocarro n.º 1	Turma	Número de estudantes	Frequência relativa
	C	15	$\frac{15}{63} = 23\%$
	D	17	$\frac{17}{63} = 26\%$
	G	18	$\frac{18}{63} = 28\%$
	H	13	$\frac{13}{63} = 20\%$
Total		63	100%

$\begin{array}{r} 15 \\ 17 \\ 18 \\ 13 \\ \hline 63 \end{array}$

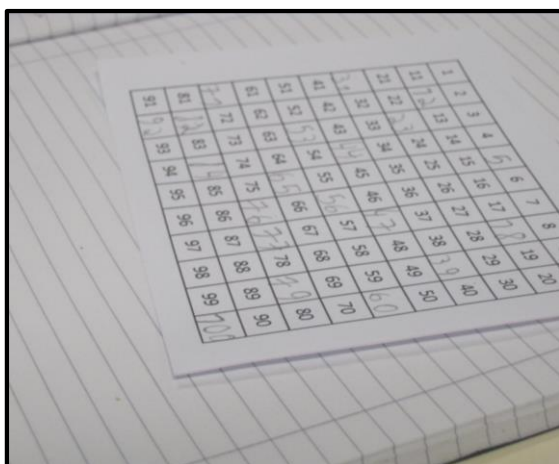
2. No quadriculado, abaixo apresentado, desenha o gráfico de barras que traduza o número de estudantes, por turma, que viajou no autocarro n.º1.



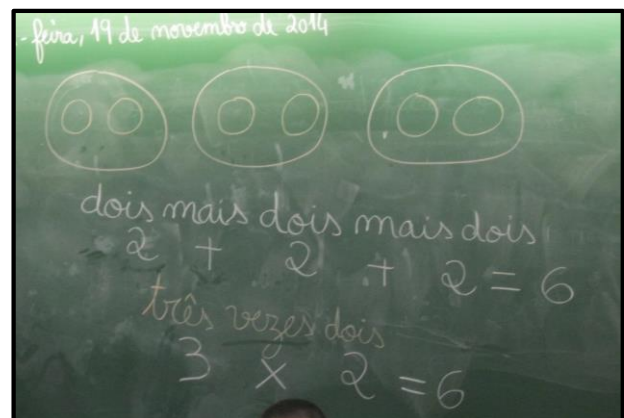
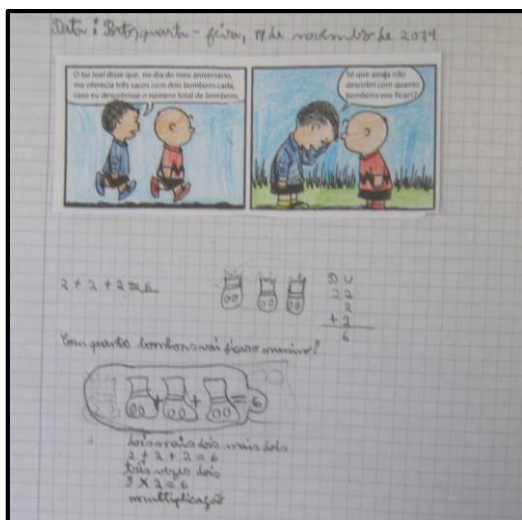
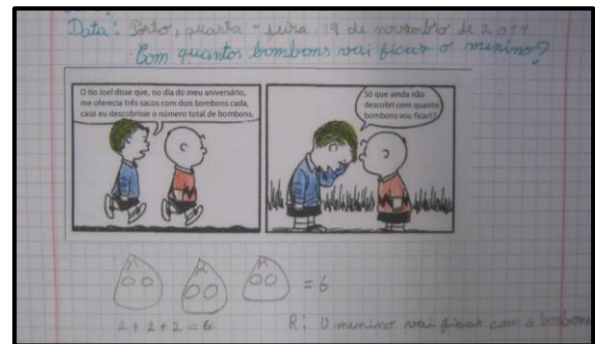
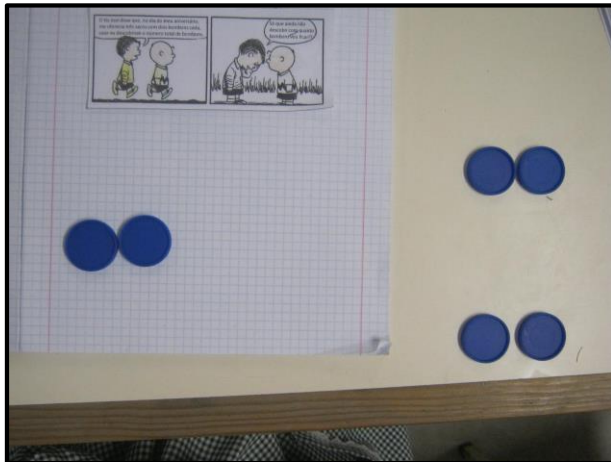
Anexo 3.4 – Construção da tabela de contagem *Tally Chart*: registo fotográfico



Anexo 4 – Tabela do 100: registos fotográficos



## Anexo 5 – Representações das crianças na tarefa investigativa relacionada com o sentido aditivo da multiplicação

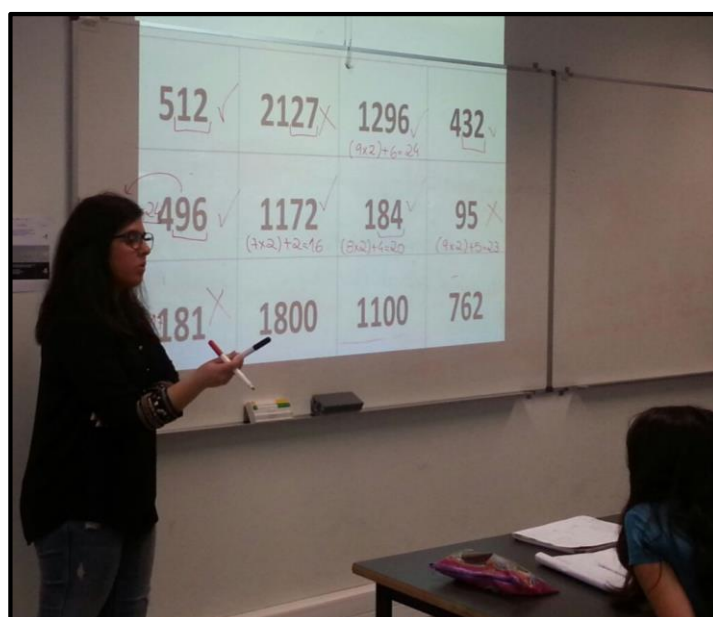


## Anexo 6 – Tarefa de investigação: da área do retângulo à área do paralelogramo

## Anexo 7 – Motivação/Problematização da tarefa investigativa relacionada com os critérios de divisibilidade por 3, por 4 e por 9.



### Anexo 7.1 – Exploração dos critérios de divisibilidade por 4: registos fotográficos



## Anexo 8 – Organização dos conteúdos da Unidade Didática No fundo...100 mistérios

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA			
Título da unidade temática	Justificação da UD	Ano/Turma:	Duração das Sessões
No fundo... 100 mistérios	A turma do 5.º A, juntamente com as restantes turmas do 5.º ano, encontra-se envolvida na dramatização da obra "A menina do Mar" de Sophia de Mello Breyner Andresen que será apresentada à comunidade escolar e aos encarregados de educação no dia 9 de junho (17h00).	5.º A <b>Professoras:</b> Diana Machado e Helena Neiva	Cada sessão terá a duração de 45 ou 90 minutos. (3x45' + 6x90').
Datas	Textos	Objetivos	Atividades
26 de maio (90')	- "A Adivinha", in <i>Na Beira de Nenhuma Estrada</i> de Mia Couto	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar previsões;</li> <li>Explicitar o sentido global do texto;</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antecipar conteúdos a partir dos elementos paratextuais;</li> <li>Ler para preencher lacunas;</li> <li>Ler para confirmar hipóteses;</li> <li>Ler para detetar informação;</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preencher lacunas;</li> <li>Construir amálgamas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploração dos elementos paratextuais da obra;</li> <li>Preenchimento de uma folha com as informações a selecionar do rótulo da garrafa (obra, título do texto, autor, editora e ano de edição);</li> <li>Preenchimento de um <i>Bilhete de Identidade</i> do autor;</li> <li>Construção de um BI gigante com a turma a partir das informações exploradas de Mia Couto (para afixar na sala de aula);</li> <li>Leitura expressiva do texto;</li> <li>Construção de amálgamas pelos estudantes;</li> </ul>
28 de maio (90')	- <i>Fundo do Mar</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen - <i>A Menina do Mar</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escutar para preencher lacunas;</li> <li>Prestar atenção a informação específica</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler para detetar informação</li> <li>Ler expressivamente</li> <li>Ler para comparar informações</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Completar lacunas</li> <li>Reescrever textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escuta ativa do poema;</li> <li>Leitura do texto;</li> <li>Leitura dramatizada;</li> <li>Análise intertextual entre um excerto de <i>A Menina do Mar</i> (pág. 19) e o poema <i>Fundo do Mar</i>, ambos de Sophia de Mello Breyner Andresen;</li> <li>Reescrita, a pares, do excerto de forma a transformar o <i>Monstro</i> num ser belo;</li> </ul>
1 de junho (90')	- <i>Música de Vanessa da Mata</i> - <i>O Beijo da Palavrinha</i> de Mia Couto	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prestar atenção a informação específica</li> <li>Recontar histórias com apoio de imagens animadas;</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antecipar o conteúdo da aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo sobre a relação do conteúdo do excerto musical com as aulas anteriores: visão do sujeito em relação ao mar – encantamento ou medo?;</li> <li>Leitura expressiva da narrativa;</li> <li>Relação do conteúdo do texto com o excerto da</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler para apreender o sentido de um texto;</li> <li>• Ler para detetar informação;</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão</li> <li>• Escrever um acróstico.</li> <li>• Cuidar da apresentação final do acróstico</li> </ul>	<p>música;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconto oral da narrativa com apoio de imagens animadas;</li> <li>- Construção de um acróstico a partir da palavra <i>mar</i>;</li> </ul>
2 de junho (45')	- Convite "À conversa com escritores: Álvaro Magalhães"	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção a informação específica;</li> <li>• Escutar para avaliar</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler para detetar informação</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar esquemas</li> <li>• Escrever um convite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a caixa de correio existente na sala;</li> <li>- Leitura do convite pela professora</li> <li>- Escrita de um convite para as apresentações teatrais a decorrer no âmbito do projeto "Escola de Artes"</li> <li>- Escutar os convites e selecionar, em grupo, o melhor convite;</li> </ul>	
4 de junho (90')	- "Os três avisos" in <i>Lendas do Mar</i> de José Jorge Letria	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção a informação específica;</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipar o assunto de um texto.</li> <li>• Ler seletivamente: detetar avisos no texto.</li> <li>• Ler expressivamente um texto.</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever um aviso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo, em grande grupo, sobre os avisos expostos;</li> <li>- Apresentação da obra;</li> <li>- Leitura expressiva do texto, pelas professoras, com recurso a imagens (projeção);</li> <li>- Leitura dramatizada pelos alunos de um excerto do texto;</li> <li>- Escrita de um aviso para dissuadir o pescador;</li> </ul>	
<b>5 de junho - Leitura para as turmas do 5.º ano do convite construído pela turma</b>				
9 de junho (45')	- Notícia: Pescador cai ao mar (CMTV, 10/06/2014)	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir para detetar marcas discursivas de informalidade.</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler para detetar marcas discursivas de informalidade.</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrever um discurso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do título da notícia Pescador cai ao mar.</li> <li>- Relação entre o título da notícia e o texto "Os três avisos" in <i>Lendas do Mar</i> de José Jorge Letria, explorado na aula anterior.</li> <li>- Escuta ativa da notícia Pescador cai no mar, do dia 10 de junho de 2014.</li> <li>- Leitura das frases do pescador pelos alunos: verificação da informalidade do discurso.</li> <li>- Reescrita do testemunho do pescador.</li> </ul>	

9 de junho - Apresentação da leitura do poema <i>Fundo do Mar</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen para a comunidade escolar no âmbito do Projeto “Escola de Artes” <sup>1</sup>		
11 de junho (45')	<p align="center">- Reportagem Visão Júnior - <i>Exploradores do Fundo do Mar</i></p>	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar vocabulário relacionado com o texto não literário trabalhado;</li> <li>● Descrever uma fotografia para antecipar o conteúdo de um texto;</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar um índice;</li> <li>● Ler e interpretar um índice;</li> <li>● Estabelecer relações entre dois textos;</li> <li>● Ler para detetar informação;</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reescrita de um título.</li> </ul>
12 de junho (90')	<p align="center">- <i>A Menina do Mar</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen (áudio em cd)</p>	<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recontar textos.</li> <li>● Partilhar a opinião sobre livros e leituras;</li> </ul> <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos;</li> <li>● Ouvir ler textos literários para fruição estética.</li> </ul>

<sup>1</sup> Ao longo da unidade didática serão definidas datas de ensaio para a leitura do poema, de acordo com o horário da turma (pedir a professores de outras disciplinas e marcar ensaios extra aulas).

# Anexo 9 – Planificação “Palavraria” - regência supervisionada de Português (1.º CEB)



REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS		Plano de aula n.º 2 - Palavraria	
<p><b>Professora Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto</p> <p><b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 24   <b>Duração:</b> 90 minutos (1.1h00-1.2h30)   <b>Data:</b> 19/1/2015</p>		<p><b>Metas Curriculares de Português (2012)</b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <p><b>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</b></p> <p>3. Partilhar ideias e sentimentos.</p> <p><b>Leitura e Escrita</b></p> <p><b>16. Transcrever e escrever textos.</b></p> <p>4. Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras (...).</p>	
<p><b>Programa de Português para o Ensino Básico (2009)</b></p> <p><b>Expressão Oral</b></p> <p>- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas;</p> <p>- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;</p> <p><b>Escrita</b></p> <p>- Redigir textos;</p> <p>- de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor;</p>		<p><b>Percurso de aprendizagem</b></p> <p>Rotina de entrada (11h00 – 11h10)</p> <p>. Distribuição do leite escolar</p> <p>(A tarefa é iniciada na aula da professora-estagiária Helena.)</p> <p><b>- Apresentação, pelos estudantes para a turma, da palavra escolhida.</b></p> <p>. Distribuição, por dois estudantes, da Folha de Registo.</p> <p>- Os restantes colegas, simultaneamente, preenchem a Folha de Registo sobre a apresentação que está a ser realizada.</p> <p>. Registo, no quadro, pela professora-estagiária, das palavras escolhidas pelos estudantes.</p> <p>- Após a apresentação dos estudantes, cada um partilha a palavra selecionada, pelos colegas, que mais gostou.</p> <p>- Breve exploração das palavras selecionadas: divisão em classes gramaticais.</p> <p><b>NOTA:</b> no caso de surgirem palavras de categorias ainda não conhecidas dos estudantes, referir apenas o nome da classe.</p>	
<p><b>- Qual será a palavra que mais ama Francisco Duarte Mangas?</b></p> <p>- Diálogo com a turma sobre qual pensam que será a palavra que mais ama o autor da obra;</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <p>1. O autor do texto gosta de palavras? Por que motivo?</p> <p>2. Será que ele tem uma palavra preferida? Conseguem imaginar qual seria a palavra?</p> <p>- Partilha, com a turma, da palavra escolhida por Francisco Duarte Mangas;</p> <p>. Registo, pela professora-estagiária, no quadro, da palavra selecionada pelo escritor.</p>		<p><b>11h10</b> 20'</p> <p>- 23 Folhas de registo (Cf. Anexo 9.1);</p> <p>- Livro “A palavraria”</p>	<p><b>11h30</b> 15'</p> <p>- Texto da palavra escolhida por Francisco Duarte Mangas (Cf. Anexo 9.2);</p> <p>- Dicionário;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Videoprojetor.</p>

Diana Machado | Helena Neiva  
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

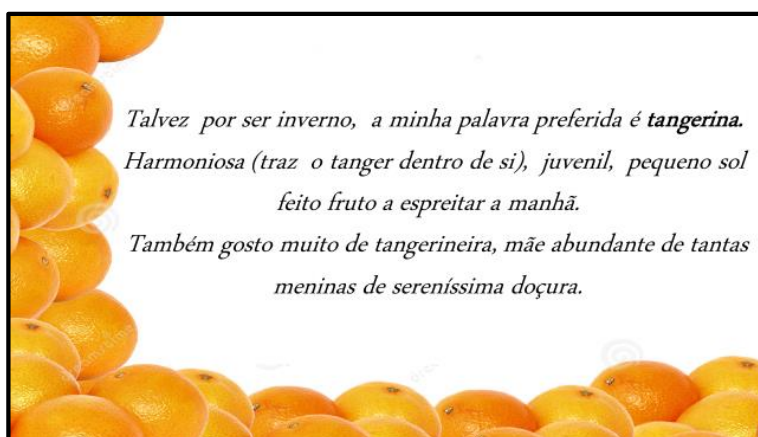
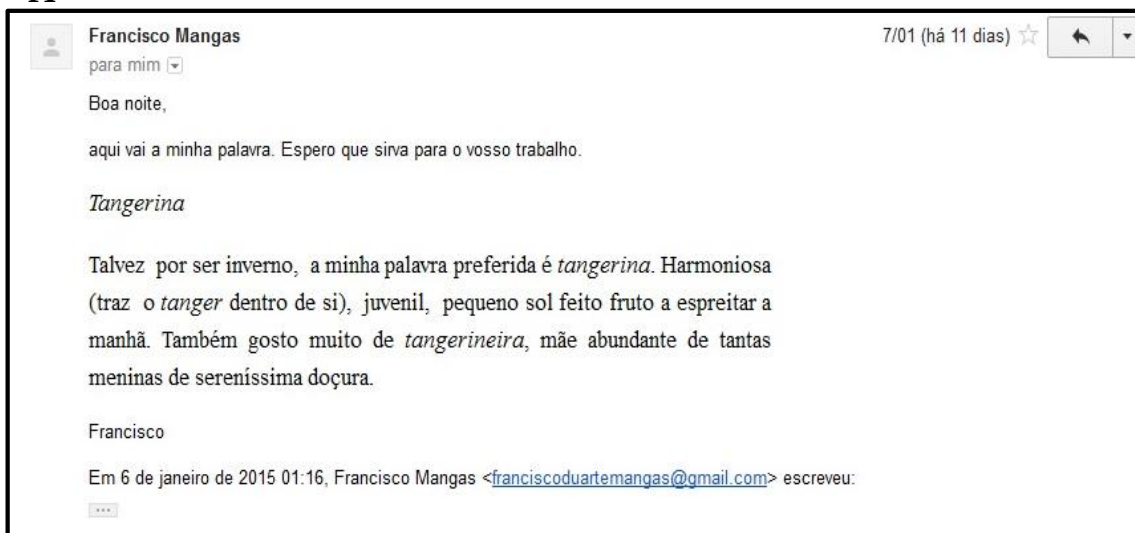
<p>. Diálogo, com a turma, sobre qual será o motivo para a escolha da palavra <u>tangerina</u> por Francisco Duarte Mangas;</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>Quem é que escreveu um poema em que o sujeito poético também gostava muito desta palavra? Como se chamava esse poema? (foi, anteriormente, trabalhado o poema "Frutos", in <i>Aquela Nuvem e Outros</i> de Eugénio de Andrade pelas professoras-estagiárias).</i></li> <li>4. <i>Por que será que Francisco Duarte Mangas escolheu a palavra tangerina?</i></li> </ol> <p>- Projeção e leitura, pela professora-estagiária, da justificação do autor.</p> <p style="text-align: center;"><i>Tangerina</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Talvez por ser inverno, a minha palavra preferida é tangerina.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Harmoniosa (traz o tanger dentro de si), juvenil, pequeno sol feito fruto a espreitar a manhã.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Também gosto muito de tangerineira, mãe abundante de tantas meninas de sereníssima doçura.</i></p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. <i>Por que razão escolheu então o escritor a palavra tangerina?</i></li> <li>6. <i>Por que é que o autor inicia a justificação dizendo "talvez por ser inverno"?</i></li> <li>7. <i>Como caracteriza o autor a palavra tangerina?</i></li> <li>8. <i>O que quer dizer tanger? Como podemos ter a certeza do seu significado? (Professora-estagiária solicita que um estudante consulte o dicionário)</i></li> <li>9. <i>Porque será que a tangerina é um "pequeno sol feito fruto a espreitar a manhã"?</i></li> <li>10. <i>De que outra palavra o escritor também gosta?</i></li> <li>11. <i>Por que é que a tangerineira é "mãe abundante de tantas meninas de sereníssima doçura"? Que meninas são estas?</i></li> <li>12. <i>Agora que já descobrimos a palavra que Francisco Duarte Mangas mais ama, gostaríamos também que ele soubesse quais as palavras que vocês mais gostam? Que meio de comunicação podemos utilizar para lhes enviarmos?</i></li> </ol> <p><b>NOTA:</b> Após esta atividade, a professora-estagiária Helena, recolhe as folhas em forma de gato para preparar uma apresentação PowerPoint que reunirá as palavras escolhidas pelos estudantes e as suas justificações para, posteriormente, ser enviado num e-mail para o escritor Francisco Duarte Mangas.</p> <p style="text-align: right;"><i>(Articulação com Estudo do Meio)</i></p>	
---	--

<p><b>- O que fazer com tantas palavras especiais?</b></p> <p><b>Organização da turma:</b> estudantes em pares</p> <p>. A professora-estagiária apresenta a seguinte quadra:</p> <p style="text-align: center;"><i>Entrou numa horta Viu um pessegueiro Carregado de maçãs Tirou-lhe avelãs</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Recolha e seleção de Luísa Ducla Soares)</i></p> <p>. Leitura, por um estudante, da quadra.</p> <p>- Diálogo, com a turma, sobre a mesma.</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <p>13. <i>O que plantamos numa horta? O que temos nós na nossa Horta Pedagógica? Então acham que podíamos ter um pessegueiro?</i></p> <p>14. <i>E o pessegueiro pode estar carregado de maçãs? Que árvore de fruto dá maçãs? E o pessegueiro que fruto dá?</i></p> <p>15. <i>Podíamos tirar avelãs de um pessegueiro ou de uma macieira? Que árvore dá as avelãs?</i></p> <p>16. <i>Que rimas tem esta quadra?</i></p> <p>17. <i>Esta quadra parece-vos que tem sentido? Porquê?</i></p> <p>. A professora-estagiária pede aos estudantes que selecionem duas palavras das escolhidas por eles na atividade anterior;</p> <p>- Escrita coletiva, de uma quadra que obedeça à mesma estrutura da recolhida por Luísa Ducla Soares (ser <i>nonsense</i> e ter uma rima).</p> <p><b>NOTA:</b> no caso de a professora-estagiária perceber que os estudantes tiveram dificuldades no acompanhamento da atividade, selecionar outras duas palavras diferentes e repetir, novamente, o exercício conjuntamente.</p> <p>. Os estudantes, em pares, selecionam duas palavras da lista, criam uma quadra cumprindo as mesmas regras obedecidas na atividade de escrita coletiva e escrevem-na no caderno da escola;</p> <p>- Acompanhamento e correção, pela professora-estagiária, da tarefa que está a ser realizada;</p> <p>- À medida que os estudantes terminam a quadra, a professora-estagiária fornece uma folha para os estudantes escreverem-na com letra legível e cuidada;</p> <p>. A professora-estagiária seleciona algumas das quadras para os estudantes lerem para a turma;</p> <p>. Exposição das quadras no placard da sala.</p>	<p>11h45 30'</p> <p>- Computador; - Videoprojetor; - Quadra <i>nonsense</i> - Cadernos da escola; - 11 Folhas para escrita da quadra.</p>
---	---

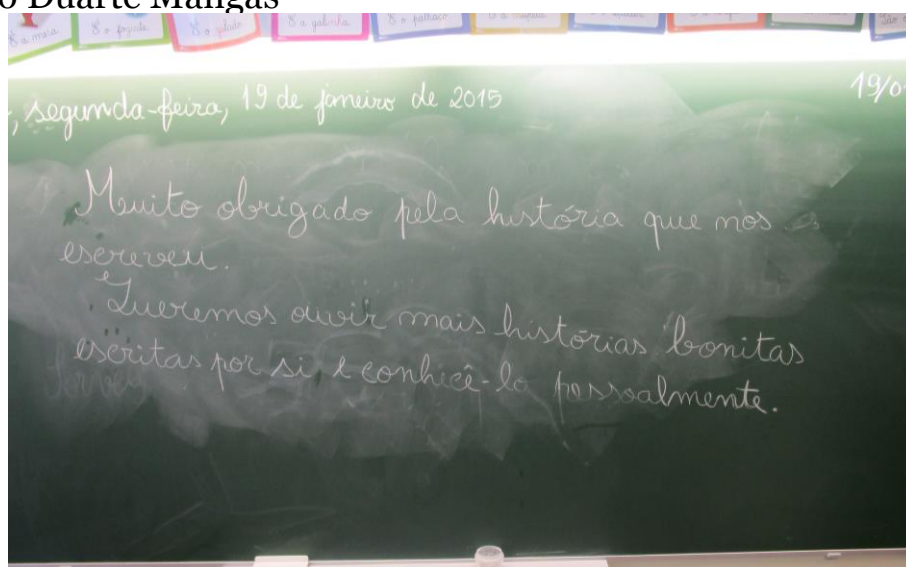
<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p>- Atribuição do nome <b>Rimaria do 2ºA</b>.</p>	<p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <p>18. Ainda se lembram do negócio que o Gato Karl montou? Qual foi?</p> <p>19. As nossas quadras também têm palavras. Que mais têm elas em comum?</p> <p>20. Se o Karl montou a Palavraria a nossa turma podia criar que negócio com estas quadras?</p>		
<p>- <b>Vamos também partilhar as palavras que mais amamos com o escritor Francisco Duarte Mangas!</b></p> <p>. Escrita, em grande grupo, e envio de um e-mail para o escritor Francisco Duarte Mangas para partilha do PowerPoint criado durante a aula.</p>	<p>- <b>Palavras para guardar...</b></p> <p>. Entrega de uma caixa de palavras para expor na sala para os estudantes colocarem palavras que gostem</p> <p>A caixa <i>Palavras para guardar...</i> poderá ser utilizada na construção de textos livres futuros e/ou noutras atividades da sala de aula.</p>	<p><b>12h15</b> 15'</p>	<p>- PowerPoint criado durante a aula (Cf. Anexo 9.3)</p> <p>- Computador;</p> <p>- Videoprojetor.</p>	<p>- Caixa <i>Palavras para guardar...</i></p>
<p><b>Avaliação:</b> (Cf. Anexo 9.4)</p>				

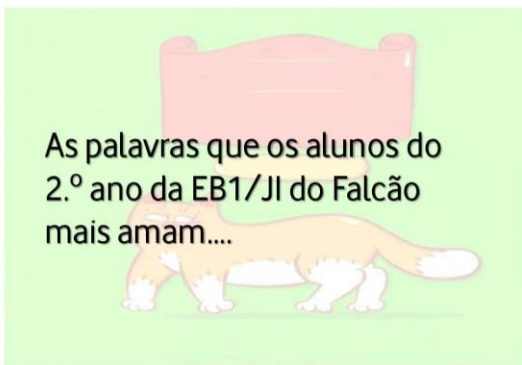
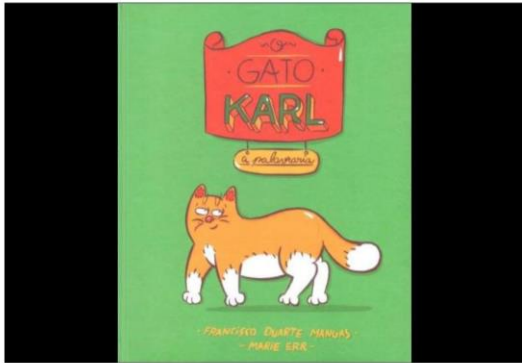


## Anexo 9.2 – Texto criado por Francisco Duarte Mangas para a turma do 2.º A



## Anexo 9.3 – Texto e apresentação construídos com a turma do 2.º A para Francisco Duarte Mangas







**Tangerina**  
Eu escolhi a palavra **tangerina** porque **eu gosto do som das sílabas.**  
*Rafael*

**Maçã**  
Eu escolhi a palavra **maçã** porque **tem um sabor bom e gosto muito da casca.**  
*Luana*



**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **eu posso gostar de alguém.**  
*Iva*

**Mar**  
Eu escolhi a palavra **mar** porque **gosto de ouvir o som do mar e das ondas.**  
*Flávia*



**Carinho**  
Eu escolhi a palavra **carinho** porque **gosto que a minha mãe me dê carinho.**  
*Leonor*

**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **gosto de uma menina.**  
*Leandro*



**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **gosto muito das pessoas.**  
*Rafaela*

**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **fico contente quando ouço a palavra.**  
*Táisa*



**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **eu sou namorada do Rafael.**  
*Tamara*

**Amor**  
Eu escolhi a palavra **amor** porque **gosto de uma menina.**  
*Bruno*



**Família**  
Eu escolhi a palavra **família** porque **gosto da minha família.**  
*João*

**Ideias**  
Eu escolhi a palavra **ideias** porque **estou sempre a ter ideias.**  
*Tatiana*

**Amor**  
 Eu escolhi a palavra **amor** porque **eu** estou sempre a dar amor aos meus pais.  
*Catarina*

**Flor**  
 Eu escolhi a palavra **flor** porque **posso** cheirar todas as flores.  
*Hugo*




**Mãe**  
 Eu escolhi a palavra **mãe** porque **gosto** da minha mãe.  
*Sónia*

**Lima**  
 Eu escolhi a palavra **Lima** porque **o gato** pode ser do Benfica.  
*Gabriel*



**Amizade**  
 Eu escolhi a palavra **amizade** porque **eu** posso ter amigos e fico muito, muito feliz.  
*Íris*



## A palavraria do 2.º A





Anexo 9.4 – Grelha de avaliação da regência supervisionada de Português – 1.ºCEB

Grelha de Avaliação

Aula de Português do dia 19 de janeiro de 21 Professora-Estagiária: Diana Machado

Nome	Apresentação da palavra escolhida	Capacidade de inferência	Escrita da quadra
A	I	I	NR
B	B	B	NR
BS	I	S	NR
BN	S	S	NR
C	B	B	NR
F	B	S	NR
G	S	B	NR
H	B	S	NR
I	MT	MT	NR
IG	B	MT	NR
ID	B	MT	NR
JM	B	S	NR
JS			
LP	I	I	NR
LM	B	MT	NR
LS	I	I	NR
RG	MT	MT	NR
RS	S	S	NR
SP	B	B	NR
SF	B	B	NR
TS	S	S	NR
TF	S	S	NR
TC	S	S	NR

**Legenda:**  
 Insuficiente - I  
 Suficiente - S  
 Bom - B  
 Muito bom - MB  
 NR - Não Realizado

## Anexo 10 - Exercício de escuta ativa: poema “Fundo do Mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen

No fundo do mar há brancos pavores,  
Onde as \_\_\_\_\_ são \_\_\_\_\_  
E os \_\_\_\_\_ são \_\_\_\_\_.

Mundo silencioso que não atinge  
A agitação das ondas.  
Abrem-se rindo conchas redondas,  
Baloíça o \_\_\_\_\_.  
Um \_\_\_\_\_ avança  
No desalinho  
Dos seus mil braços,  
Uma \_\_\_\_\_ dança,  
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa  
Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa  
Tem um monstro em si suspenso.

Sophia de Mello Breyner Andresen (1990),  
*Obra Poética I, Caminho*

**Fundo do mar**

No fundo do mar há brancos pavores,  
Onde as plantas são animais  
E os animais são flores.

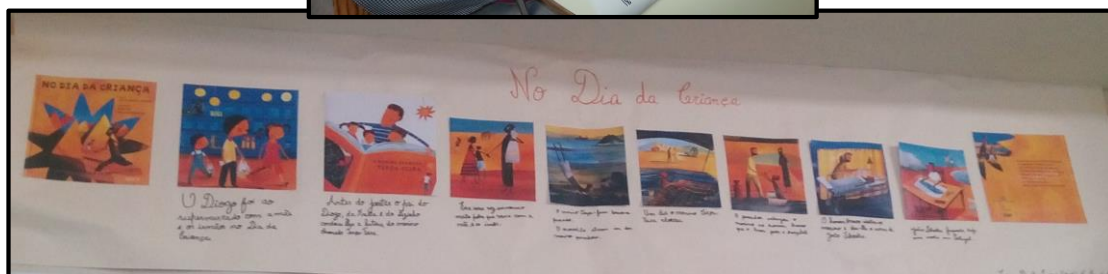
Mundo silencioso que não atinge  
A agitação das ondas.  
Abrem-se rindo conchas redondas,  
Baloíça o cavalo-marinho.  
Um polvo avança  
No desalinho  
Dos seus mil braços,  
Uma flor dança,  
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa  
Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa  
Tem um monstro em si suspenso.

Sophia de Mello Breyner Andresen (1990),  
*Obra Poética I, Caminho*

## Anexo 11 – Painel - reconto com recurso às ilustrações da obra *No Dia da Criança*, de Luísa Ducla Soares



# Anexo 12 – Planificação “Qual é o rio que só tem uma margem?” – 1ª aula da Unidade Didática de Português

<b>No fundo...100 mistérios – Qual é o rio que só tem uma margem?</b> Plano de aula n.º1	
<b>Professoras-estagiárias:</b> Diana Machado e Helena Neiva   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Alexandrina Silva	<b>Ano:</b> 5.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 18 <b>Duração:</b> 90 minutos   <b>Data:</b> 26/05/2015
<b>Objetivos</b>	
<b>Oralidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar previsões;</li> <li>Explicitar o sentido global do texto;</li> </ul>	<b>Leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antecipar conteúdos a partir dos elementos paratextuais;</li> <li>Ler para preencher lacunas;</li> <li>Ler para confirmar hipóteses;</li> <li>Ler para detetar informação;</li> </ul>
<b>Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Preencher lacunas;</li> <li>Construir amálgamas;</li> </ul>	
<b>Percursos de aprendizagem</b>	
<p>No centro da sala encontra-se uma mesa com um baú fechado e várias garrafas com um papel no seu interior. O baú esconde todas as obras e outros textos que serão explorados ao longo da Unidade Didática “No fundo...100 mistérios” e a garrafa contém um excerto do texto “A adivinha” in <i>Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos</i>, de Mia Couto que será trabalhado durante a aula.</p> <p>Diálogo, em grande grupo, sobre o contexto criado na sala e o conteúdo do baú.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Colocar hipóteses sobre o conteúdo do baú;</li> </ul> <p>Distribuição das garrafas que se encontram dispostas na mesa central a cada estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cada garrafa apresenta um rótulo com diferentes informações (obra, título do texto, autor, editora e ano de edição).</li> </ul>	<p>5’</p> <p>15’</p> <p>55’ 10’</p>
<b>Materiais e Recursos</b>	
- Baú (Cf. Anexo 12.1); - Obras; - 18 Garrafas com o primeiro excerto do conto “A Adivinha”; - 18 Rótulos com diferentes informações; - 18 Folhas para leitura do rótulo; - PowerPoint com bibliografia de Mia Couto; - 18 Bilhetes de Identidade de Mia Couto; - BI gigante de Mia Couto (Cf. 12.2) - Cadernos diários;	

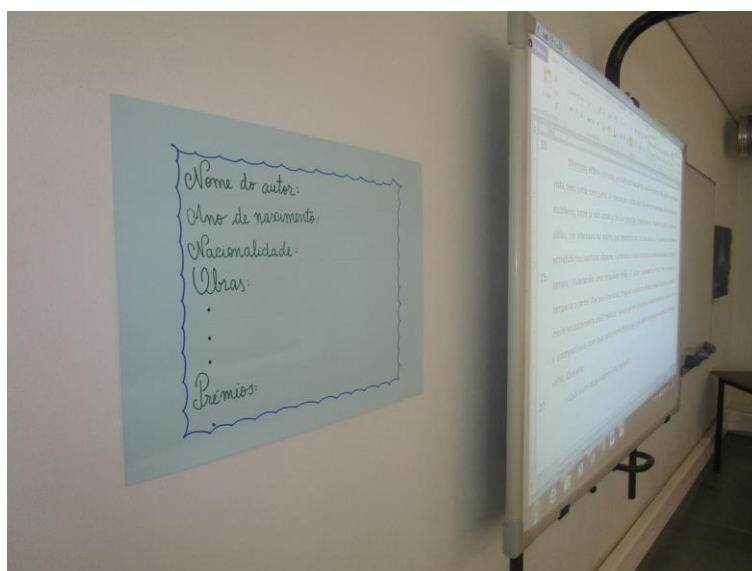
<p>. Apresentação da biobibliografia de Mia Couto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeção do texto biobibliográfico.</li> <li>- Leitura do texto pela professora.</li> <li>- Levantamento da informação do texto (nome completo, pseudónimo, ano de nascimento, nacionalidade, três obras, prémios).</li> <li>- Preenchimento de um <i>Bilhete de Identidade</i> do autor.</li> <li>- Construção de um BI gigante com a turma a partir das informações exploradas de Mia Couto (para afixar na sala de aula).</li> </ul> <div data-bbox="518 1187 746 1512" data-label="Image"> </div>	<p>10'</p> <p>20'</p> <p>. Apresentação do texto, relação entre o BI do autor, o rótulo e o texto a ler.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura expressiva do texto pela professora até ao momento em que é apresentada a adivinha: <i>"Qual é um rio que só tem uma margem?"</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição da segunda parte do texto. Em simultâneo, os alunos colocam hipóteses para a resposta a adivinha</li> <li>- Continuação da leitura do texto pela professora até ao final.</li> </ul> </li> <li>- Leitura silenciosa do texto (linha 1 à 29) pelos estudantes para sublinharem (projeção):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- A frase que indica qual era o problema da neta e da avó;</li> <li>- A frase que indica qual era o maior encantamento da avó;</li> <li>- A frase onde é a apresentada a adivinha.</li> </ul> </li> <li>- Leitura realizada por diferentes estudantes das frases selecionadas.</li> <li>- Exploração do conto de forma a realizar uma visão global do mesmo.             <p><b>Linhas de leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Palavra relacionada com jogos (<u>1.º parágrafo</u>).</li> <li>- <i>Palavras que compõem passatempo</i> (<u>passatempo + temporário</u>)</li> <li>- Identificar o estado de Mimirosa a partir do verbo que se encontra <u>entre as linhas 23 e 26.</u></li> </ul> </li> </ul>
---	--

<p>15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar, no diálogo situado entre as <u>linhas 23 e 33</u>, a palavra utilizada para descrever como estava Mimirosa.</li> <li>- <i>Qual é o verbo que nos indica que a menina descobriu a resposta à adivinha?</i></li> <li>- <i>Suspulou: que duas palavras podemos ter aqui? Poderíamos dizer de outra forma?</i> (Simultaneamente, a professora regista, no quadro, as amálgamas.)</li> </ul> <p>. <i>Palavras à maneira de Mia Couto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Preparação para a escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a última fala do texto:</li> <li>- Leitura pelos alunos da resposta: <b>“ É o mar, avó. Esse cujo rio, é o mar.”</b></li> <li>- Leitura da resposta da adivinha com diferentes entoações: <i>se estivessem com dúvidas, se estivessem espantados, se estivessem com muita pressa, se respondesse com uma pergunta, com tristeza.</i></li> </ul> </li> <li>- <u>Planificação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção, em grande grupo, no quadro, de um exemplo de amálgama com as palavras obrigatórias: <i>mar e adivinha</i></li> </ul> </li> <li>- <u>Escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de amálgamas pelos estudantes, a pares com as palavras obrigatórias.</li> <li>- Leitura das palavras.</li> <li>- Colocação das palavras no <i>Bilhete de Identidade</i> afixado.</li> </ul> </li> </ul> <p>. Síntese da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a leitura (<u>linhas 60 e 61</u>): a razão para a tristeza de Mimirosa quando respondeu; o que estava no caderno. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo no quadro da frase (<i>oceano mais suas criaturas profundas</i>)</li> <li>- Exploração do que são criaturas profundas.</li> </ul> </li> <li>- Diálogo com os alunos: o mar, o que o mar nos revelou, mar elemento misterioso ou sem mistérios;</li> <li>- Título da unidade a partir do início: <b>No fundo...</b></li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>No fundo... sem mistérios</b> <b>No fundo... cem mistérios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O mistério do baú: conteúdo (textos a explorar ao longo da unidade didática)</li> <li>- Escrita do sumário</li> </ul>
<p>15'</p>	

Anexo 12.1 – Baú que continha as obras literárias utilizadas na Unidade Didática



Anexo 12.2- *Bilhete de Identidade* de Mia Couto



Anexo 13 – Barcos de papel utilizados no contexto de leitura criado para exploração da obra *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto.



# Anexo 14 – Planificação “Exploradores do fundo do mar” – regência supervisionada de Português: 2.º CEB

<b>No fundo...100 mistérios</b> <b>Plano de aula - Exploradores do fundo do mar</b>	
<b>Professora-estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Alexandrina Silva <b>Ano:</b> 5.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 18   <b>Duração:</b> 45 minutos   <b>Data:</b> 11/06/2015	
<b>Objetivos</b> <b>Leitura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar vocabulário relacionado com o texto não literário trabalhado;</li> <li>Descrever uma fotografia para antecipar o conteúdo de um texto;</li> </ul> <b>Escrita</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reescrita de um título.</li> </ul>	
<b>Percursos de aprendizagem</b> <i>Numa mesa no centro da sala de aula encontram-se expostas diferentes revistas.</i> . Diálogo, em grande grupo, sobre o contexto criado na sala: revista - função, categorias, periodicidade, etc. - Solicitar um aluno para selecionar a revista que se relaciona com a temática da unidade didática. . Exploração de diferentes elementos paratextuais da revista <i>Visão Júnior</i> n.º 123 de agosto de 2014 (capa e índice). - distribuição de uma fotocópia do índice a cada estudante e projeção da capa da revista. <b>Linhas de leitura</b> - relevância do índice; - características e informações que a capa apresenta; - Leitura do índice: associar diferentes conteúdos da revista aos títulos; localizar as páginas. - localizar, a partir do índice, a reportagem: título que se encontra na capa. . Apresentação da reportagem <i>Exploradores do fundo do mar</i> : relação entre a capa, o índice e a reportagem a explorar. - Exploração da fotografia em destaque na reportagem: como podemos explorar o fundo do mar; o que existe no fundo do mar (relação com o poema <i>Fundo do Mar</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen). - Apresentação do conteúdo que constitui a reportagem escrita: texto informativo inicial, <i>equipamento de mergulho, equipamento de snorkeling, grandes descobertas</i> . - Distribuição de uma fotocópia do texto informativo inicial a cada aluno (pág. 36/37).	<b>Materiais e recursos</b> - Revistas. - Revista <i>Visão Júnior</i> n.º 123 de agosto de 2014; - 18 fotocópias do índice da revista (Cf. Anexo 14.1) - 18 fotocópias do texto informativo inicial (Cf. Anexo 14.2)
5'	5'
15'	15'

<p>- Leitura da do texto informativo inicial da reportagem pela professora.</p> <p>- Exploração do conteúdo do texto informativo.</p> <p><b><u>Linhas de leitura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação do <i>lead</i> com o título da unidade didática <i>No Fundo... 100 mistérios</i>.</li> <li>- Expressão utilizada para definir o fundo do mar (<u>sublinhar - 1º parágrafo</u>);</li> <li>- Como é definido esse “outro mundo” (leitura da frase pelos alunos - <u>1º parágrafo</u>);</li> <li>- Relação da frase “onde a luz parece de outro sol, os sons ficam abafados e a realidade fora de água parece muito distante” com a expressão referida anteriormente (“um mundo com outras regras e outros habitantes”) (<u>1.º parágrafo</u>);</li> <li>- Solução encontrada para a limitação humana para mergulhar (<u>2.º parágrafo</u>);</li> <li>- Dois tipos de mergulho referidos: o que os diferencia (<u>2.º parágrafo</u>);</li> <li>- Descrição da experiência pela Maria (leitura expressiva pelos alunos - <u>3º parágrafo</u>);</li> <li>- Numerar os assuntos de acordo com a ordem de apresentação na reportagem (projeção).</li> <li>- Informação central desta reportagem escrita;</li> </ul> <table border="1" data-bbox="670 712 778 999"> <tr><td>Testemunho da Maria</td></tr> <tr><td>Mergulho autônomo</td></tr> <tr><td>Testemunho do João</td></tr> <tr><td>Mergulho <i>snorkeling</i></td></tr> <tr><td>Limitação humana para mergulhar</td></tr> </table>	Testemunho da Maria	Mergulho autônomo	Testemunho do João	Mergulho <i>snorkeling</i>	Limitação humana para mergulhar	<p>10'</p> <p>Escrita de um novo título para apresentação da reportagem no índice.</p> <p><u>-Preparação para a escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- palavras-chave do título original da reportagem (<i>Exploradores do fundo do mar</i>);</li> <li>- chuva de ideias: palavras para substituição das palavras <i>exploradores</i> e <i>mar</i>.</li> </ul> <p><u>-Planificação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- características de um título: curto e atrativo.</li> <li>- hipóteses para substituir a palavra <i>exploradores</i>.</li> <li>- escrever, no quadro, o título original: substituir as palavras pelas hipóteses sugeridas.</li> </ul> <p><u>-Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construção de um novo título a pares.</li> <li>- rever se cumpre com as regras estipuladas.</li> <li>- leitura dos títulos criados.</li> </ul> <p>. Síntese da aula.</p>
Testemunho da Maria						
Mergulho autônomo						
Testemunho do João						
Mergulho <i>snorkeling</i>						
Limitação humana para mergulhar						

Anexo 14.1 – índice da revista *Visão Júnior* n.º123. agosto de 2014

<b>4</b>	<b>Correio dos leitores</b>
<b>6</b>	<b>Passatempos</b>
<b>10</b>	<b>Notícias</b>
<b>16</b>	<b>Observa e descobre</b>
<b>18</b>	<b>Solidária: Centro de dia</b>
<b>20</b>	<b>Brincadeiras à noite: Ver morcegos</b>
<b>22</b>	<b>Brincadeiras à noite: Descobre constelações</b>
<b>24</b>	<b>Ideias: Colares com elásticos</b>
<b>28</b>	<b>Profissões: Tripulante de cabine</b>
<b>30</b>	<b>Enviados especiais: R5</b>
<b>36</b>	<b>Capa: Exploradores do fundo do mar</b>
<b>42</b>	<b>Factos loucos</b>
<b>44</b>	<b>Descobre o intruso</b>
<b>46</b>	<b>Tomar banho no mar em segurança</b>
<b>46</b>	<b>Agora o Escritor És Tu!: Luísa Ducla Soares</b>
<b>48</b>	<b>Experiência: Ver as horas num relógio de sol</b>
<b>50</b>	<b>Agora o Escritor És Tu!: Mário de Carvalho</b>
<b>54</b>	<b>Faz um filme no telemóvel</b>
<b>56</b>	<b>Livros preferidos</b>
<b>58</b>	<b>Animal de estimação: Gato</b>
<b>60</b>	<b>Falatório: Facebook</b>
<b>62</b>	<b>Jogos e Cabo Lince</b>
<b>64</b>	<b>Soluções</b>
<b>66</b>	<b>Vamos rir</b>

Anexo 14.2 – Texto informativo inicial da reportagem “Exploradores do fundo do mar”

# Exploradores do fundo do mar

**Tantas espécies diferentes, tantos mistérios e tesouros! Explorar o fundo do mar é uma aventura e tu podes experimentar!**

**Para experimentar a aventura mergulha e procura tesouros em 10 anos. Scuba diving pode fazer-te em qualquer idade.**

**M**ergulhar, nadar para o fundo do mar, sentindo a respiração e depois de 10 minutos é voltar ao mundo! Um mundo como outro qualquer e outros diferentes, onde a luz parece de outro lado, os sons ficam mais altos e a realidade é diferente...  
 Mas não se trata de voltar à superfície, pois precisamos de respirar.  
 Para isso, usamos um equipamento, inventado há anos, para nos permitir respirar enquanto estamos no fundo do mar. É o chamado equipamento de mergulho, que nos permite respirar enquanto estamos no fundo do mar.  
 Mas não se trata de voltar à superfície, pois precisamos de respirar.  
 Para isso, usamos um equipamento, inventado há anos, para nos permitir respirar enquanto estamos no fundo do mar. É o chamado equipamento de mergulho, que nos permite respirar enquanto estamos no fundo do mar.  
 Mas não se trata de voltar à superfície, pois precisamos de respirar.  
 Para isso, usamos um equipamento, inventado há anos, para nos permitir respirar enquanto estamos no fundo do mar. É o chamado equipamento de mergulho, que nos permite respirar enquanto estamos no fundo do mar.

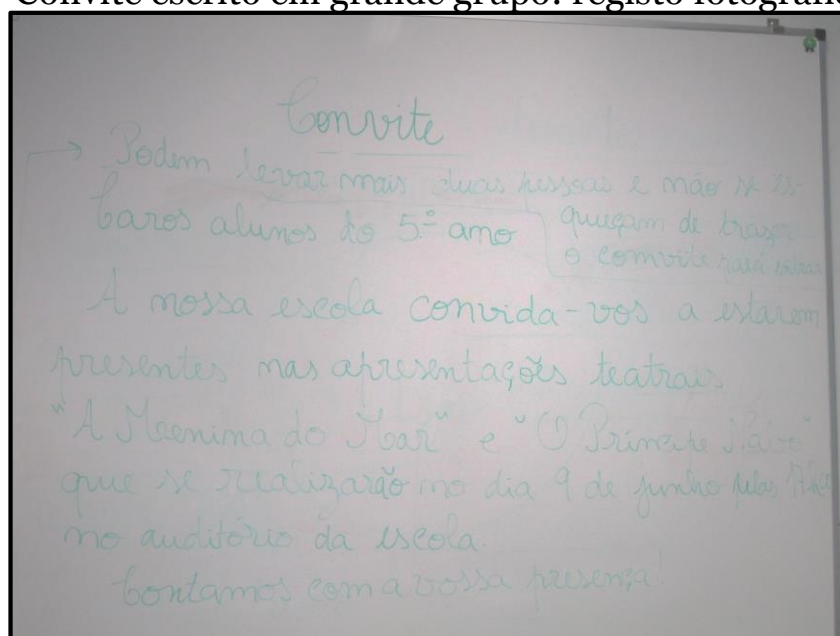
**Maria Madalena, 12 anos, e João Pedro Moreira, 10, no seu primeiro mergulho em Arrábida, em Setúbal.**

**Para experimentar a aventura mergulha e procura tesouros em 10 anos. Scuba diving pode fazer-te em qualquer idade.**

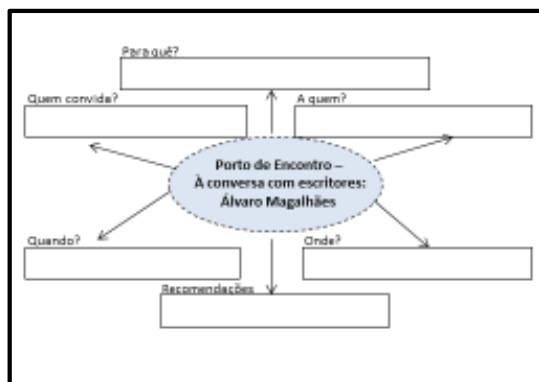
**31**

**37**

## Anexo 15 – Convite escrito em grande grupo: registo fotográfico



### Anexo 15.1 – Guiões utilizados na exploração da estrutura do convite



Como escrever um convite

Convite

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ESE Escola Secundária de Estarreja

Professora-escritora: Diana Machado | Helena Neta



## Anexo 17 – Narrativa multimodal

### Informação contextual:

Trata-se da turma do 5.º C, da Escola Básica e Secundária do Cerco, com 15 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, que frequentam pela primeira vez o 5.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e onde apenas dois apresentam retenções ao longo do seu percurso escolar.

A sala de aula disponível para a turma no horário da aula é uma sala com pouco espaço para o número de alunos e para o material físico existente (mesas). A natureza da aula dependia fundamentalmente da discussão em grande grupo para a resolução do problema levantado, e por esse motivo, foi necessário alterar a planta da sala (figura 1 e 2). As mesas foram dispostas em U e no centro da sala estava uma mesa para a disposição do material a mobilizar. Este fator, aliado à pouca experiência em realizarem trabalho de grupo, originou alguma agitação e desconcentração no momento inicial da aula, mas tornou-se no modelo mais eficaz na sua consecução.

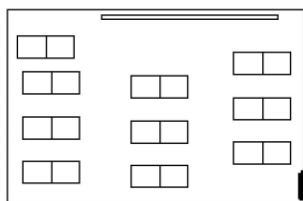


Figura 1: Planta habitual da sala

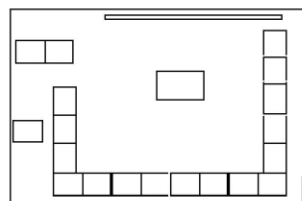


Figura 2: Planta adaptada à aula

Estes alunos têm uma carga horária de 90 minutos + 45 minutos semanais para a disciplina de Ciências Naturais

A aula de Ciências Naturais, que a seguir se narra, decorreu no 4 de maio de 2015 entre as 13h40 e as 15:10. Esta aula, integrada na unidade da *Biodiversidade*, tratou os *impactos humanos que afetam a diversidade animal*, nomeadamente os fatores da poluição e da destruição de habitat.

#### Narração multimodal da aula

	<b>Data:</b> 4 de maio de 2015
	<b>Conceitos:</b> Extinção através dos agentes químicos, físicos e biológicos
	<b>Contexto:</b> Construção das autoestradas A24 e A7 na região de Trás-os-Montes.
<b>Tempo total da aula:</b> 01h 27m 08s	
<b>Hora do início da aula:</b> 00h 10m 23s	<b>Hora do final da aula:</b> 01h 37m 16s
<b>Hora do início da gravação:</b> 00h 00 m 00 s	<b>Hora do final da gravação:</b> 01h 37m 31s

#### Narração sintética de toda a aula:

A aula iniciou-se com a projeção e exploração do conteúdo da notícia “*Comunidade internacional aprova nova estratégia para a biodiversidade até 2020*” (contexto C&T). Esta atividade permitiu levantar a questão-problema “*Por que é importante proteger a diversidade animal?*”. As atividades que se seguiram permitiram responder à mesma na fase final da aula. Com base nos conhecimentos construídos nas aulas anteriores sobre biodiversidade, os alunos mostraram-se motivados nas propostas das suas respostas. Este momento teve a duração de nove minutos.

Em seguida, foi projetada uma fotografia da Serra do Alvão (situação física) antes da construção das autoestradas. Foram levantadas questões acerca da biodiversidade desse local e da possibilidade de construção de duas autoestradas (A4 e A27).

Após a discussão, foi iniciada a construção de uma maquete simulatória do espaço em estudo. Inicialmente foram dispostos no habitat (feltro verde) a cadeia alimentar implicada no estudo (missangas de cores diferentes). Ao longo do diálogo desenvolvido sobre a possibilidade de construção da infraestruturas, os alunos foram dando grandes contributos. Assim, surgiram a autoestrada (feltro preto) e os veículos.

Como só faltavam, aproximadamente, 28 minutos para o final da aula e depois da discussão e da definição dos impactos que afetam a biodiversidade foi distribuído um organizador gráfico para sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da aula.

Assim, no momento final da aula foi possível reunir todos os elementos necessários para construir uma resposta à questão-problema levantada inicialmente.

**Sub-episódio**

**Tempo inicial:** 00h 52m 12s

**Tempo final:** 01h 06m 37s

(...)

A professora (prof.) dirige-se para um aluno que tinha afirmado anteriormente que já tinha visitado Vila Real:

Prof. – Oh J.... tu disseste que foste para Vila Real. Quando foste para Vila Real foste como?

J – De carro. *(respondendo rapidamente)*

Prof. – Tiveste que utilizar o quê?

J – O carro.

Prof. – E o carro circula onde?

J – Gaso... Na estrada...

A – Oh *stora* mas...

Prof. – Então não foste pelo monte? *(No início da aula o aluno disse que tinha ido para Vila Real pelo monte).*

J – No monte foi para onde eu fui.

G.– ah?

J – Eu fui pelos montes.

D – Saiu do carro e foi andar a pé nos montes.

N – Ele foi pela beira da estrada.

J – Eu fui para uma casa nos montes.

A – Oh *stora*...

Prof. – *(vários alunos falam ao mesmo tempo)* Deixem ouvir a Anaís.

A – Às vezes as estradas estão à beira...

D - ... dos habitats... é por isso que morrem!

G – É! Estão a passar...faz de conta... está a passar um animal e pode ser atropelado.

J – Oh *stora!*

Prof. – A A. está a dizer...

N – É por isso que os cangurus...

Prof. – Cangurus? Estamos na Austrália? *(vários alunos falam ao mesmo tempo)*

D – Foi a *stora* que disse isso.

J – Mas oh professora...

Prof. – Diz lá... Eu sei o que vais dizer mas diz lá o que ias dizer...

N – É por isso que os cangurus como... como...

J - ... há muitos!

N – como há muitos. Há muita espécie igual... É por isso que são mortos.

Vários alunos – aaah?

Prof – Porque há muitos eles são mortos?

G – Há cangurus em excesso.

B. – Shhhh.

Prof. – Olhem... Calma! Quem quer ajudar... Vamos só ajudar a esclarecer esta confusão da N. e depois já voltamos aqui. O que é que a N. estava a querer dizer com isto: é como os cangurus?

J – que... quando os cangurus... é muito canguru.

Prof. – é muito canguru?

J – Há muitos cangurus.

I – Há excesso de cangurus.

J – A estrada é à beira do habitat e quando eles vão a passar... *(bate uma palma)*

R – Há acidentes.

N – Muitos atravessam e depois...

Prof. – Já percebeste, N.? *(N. não responde)*

Prof. – Já percebeste, N.?

N – Sim.

Prof. – Eles não morrem porque há muitos... só que as estradas estão próximas do habitat deles e alguns são atropelados.

R – Oh *stora*...

Prof. – Era o que querias dizer, I.?

I – Era... Eles podiam não estar junto à estrada por isso o J. não via os lobos.

Prof. – Eles podiam não estar junto à estrada, sim...

Prof. - O J. para ir para Vila Real foi pela autoestrada, certo? Imaginem que nós seríamos os construtores dessa estrada... temos que decidir nós aqui onde vamos construir essa estrada. *(Prof. desloca-se para ir buscar a tira de feltro preta representativa da estrada)*

G – Eu sei! Fora do habitat.

N – Sim, *stora*... para não morrerem os animais.

J – Já sei, naquela ponta.

G – Tirava habitat.

Prof. – Tiravas habitat?

B – Oh *stora* eu construía neste canto.

J – Não construíamos!

A – *Stora* eu metia ali. *(aponta)*

N – Posso dizer onde metia?

Prof. – Esperem lá.

G – Cortavas as árvores!

Prof. – Vou-vos fazer aqui uma pequena batota. *(Prof. afasta mais as peças verdes de forma a ocupar maior área do habitat).*

A – Oh *stora* assim não dá porque tem...

A – Não fazíamos?

Prof. – Não fazíamos? E o J.? Coitado... Como é que o J. ia para Vila Real?

D – A pé...

Prof. – Como é que tu ias para Vila Real, J.?

R – Ia de bicicleta.

N – Ia de avião!

Prof. – *(vários alunos a falar)* Oh N., há aeroporto em Vila Real?

J – Há... os montes! Ninguém mora lá.

Darlene – Tínhamos que cortar árvores.

Prof. – Olhem... Vamos tentar decidir? *(Prof. dirige-se para uma das alunas mais participativas da turma que se encontrava muito calada)*

Prof. – A., tu sabes qual será a melhor opção?

A – Oh professora... quando as pessoas querem uma estrada junto a animais e a plantas têm que tirar de lá as plantas.

Prof. – Têm que tirar de lá as plantas...

N - ... Pode ter excesso de árvores.

D – Achas? *(vários alunos a falar)*

J – Nós sem plantas não sobrevivíamos.

A – Mas há muitas no local.

N – Oh *stora* já sei onde é.

Prof – *(vários alunos colocam o dedo no ar)* Esperem... A N. diz que já sabe onde é que vai colocar.

R – Oh corta as plantas.

N – Oh *stora*, metia ali as plantas. *(Aponta)*

Prof – Vamos ouvir a N.. Desculpa, N..

N - Umas plantas deste lado...

D – Oh já sei.

Prof. – Vamos combinar uma coisa... Vocês já sabiam que isto hoje ia dar discussão. E nós já sabemos que a aula de Ciências dá sempre discussão, não é? É sempre, não é?

D – É!

Prof. – Hoje o J. e N. é que estão um bocado separados se não havia aqui discussão... que um dizia que sim, outro dizia que não... (*risos*)

Prof. – ... então a discussão hoje está mesmo assim. Por isso é que vocês hoje também estão assim (disposição da sala em U). para ajudar a que isto chegue a todos. (isto = maquete)



Imagem 1 – Maquete com o habitat construído

N – oh *stora* mas...

Prof. – Então vamos lá começar a discutir. Vá, vamos lá ouvir a Nádía. Nádía... Como é que tu queres?

N – Eu acho que nós podíamos pôr umas árvores daquele lado e umas do outro e metemos a estrada no meio.

(*Dário ri-se*)

Prof. – Arrastamos as arvorezinhas?

D- É vamos!! (*em tom jocoso*) Oh professora, cortamos as árvores.

(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

Prof. Ouvimos aqui um bocadinho deste lado... Ricardo, vamos agora ouvir este lado. A.

A – Oh *stora* eu acho que era cortar as plantas num lado e depois e depois...a...aa.. deixar os outros seres vivos naquele lado e pôr a estrada.

(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

Prof. – Agora vamos ouvir aqui este lado. R...

R. – Deitávamos as árvores abaixo, e depois...

N. – Os animais comiam-se uns aos outros, não tinham alimentos.

Prof. Não tinham alimentos...

B.- Eu destruí as árvores, mas depois plantava outras.

Prof. – Destruía as árvores? Mas destruías árvores onde?

B.- Nesta zona. (*Apontando para o centro*).

Prof. – Olhem, ouçam, vamos imaginar... Nós saímos daqui do Porto (*apontando para um ângulo da maquete*) ... O João saiu daqui do Porto quando foi para Vila Real que se situa aqui. (*apontando para o ângulo estritamente oposto*).

P. – Oh *stora* cortamos ali.

Vários alunos – Oh *stora* já sei... já sei..

G.- Onde não tem animais. Cortamos onde não tem animais.

Prof.- Anda cá.

D2. – Oh *stora* ia de paraquedas.

Prof.- D2 diz.

D2.- Podíamos fazer uma estrada à volta, por fora.

Prof. – A estrada é esta a que nós temos...

D.- Oh *stora*...

Prof.- Nós só temos esta estrada. O Porto é aqui. Vila Real é aqui.

N. - Pomos aqui...

R. – É... e os javalis?

(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

Prof. – Calma.

N. – Oh *stora* já sei.

Prof. – I. fala. É a única que está a cumprir a indicação de falar.

I. – Oh professora não podemos mudar os animais dali, porque eles já estão ali.

N. – Oh *stora* já sei.

B. – Constrói-se uma ponte.

Prof. – Nós temos aqui esta estrada, mas isso era uma alternativa. Poderia ser... Por que é que tu dizes uma ponte ou um túnel?

J. – Não podia ser porque os animais entravam para o túnel e eram atropelados.

D. – É..é.

(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

Prof. – Olhem está muita confusão... Diz lá A.

A.- Faziam uma ponte. Mas assim os animais atravessavam.

Prof. – Fazíamos uma ponte daqui a Vila Real.

(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

Prof. Alguém sabe quantos quilómetros são daqui a Vila Real?

D3. – Mais ou menos 100.

N. – 100 (*espantada*)

Prof. – Ouçam, lembram-se quando fomos a Bragança

Alunos – Sim

Prof. – Quantas horas demoramos?

Alunos – Três

Prof. – Bragança é um bocadinho... bocadinho longe de Vila Real... a meio... Esta é a estrada que o J. usou. J. foste por alguma ponte, por algum viaduto ou por algum túnel?

J. – Não

Prof. – Nós quando fomos para Bragança fomos sempre por uma ponte?

Alunos – Não

N. – Não, não.

Prof.- Ouçam... Esta estrada que estamos a tentar aqui descobrir o local foi construída... em 2005. Eu posso vos dizer que ela não é uma ponte, não é um túnel e já vimos todos que não é ...  
(*Vários alunos comentam ao mesmo tempo*)

N.- Oh *stora* eu já sei.

(*Vários alunos apontam sugestões: atravessar a meio, pelos cantos, cortada, etc...*)

I.- Mas também aí está separar os lobos do seu habitat.

Prof. – Vamos ouvir a I.... Antes de mais a estrada está aqui... Porto e Vila Real estão ligados.

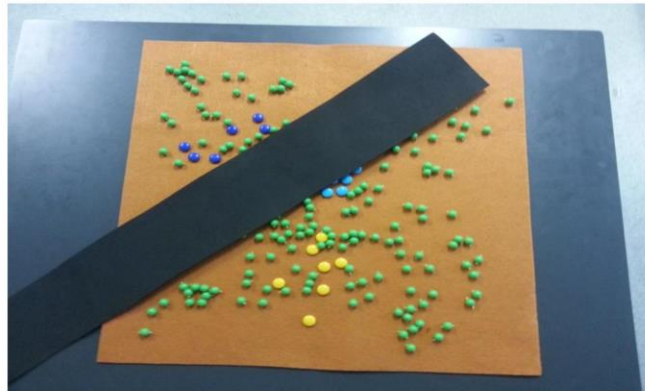


Imagem 2 – Simulação da construção da estrada no habitat

I.- Oh professora os lobos não podem atravessar a estrada se não são atropelados.

N. – Oh *stora* e matamos os animais!

Prof.- O J. já foi feliz da vida para Vila Real (*risos*). Entretanto o que é que nós temos aqui por baixo? (*apontado para os "animais" que ficaram por debaixo da autoestrada*)

N.- Os javalis e as plantas.

Prof.- Então o que é que lhes aconteceu?

J. – Morreram...

D.- Meta os javalis no meio das plantas.

B.- Eu sei o que fazia...

J.- Eh...Oh professora metíamos a estrada por cima das árvores.

Prof.- Foste tu o construtor... Se eles morreram temos que os tirar daqui, certo?... I. anda cá eliminá-los.

D.- Há alguns que não morreram.

(I. retira os “animais” que ficaram por baixo da autoestrada)



Imagem 3 – Recolha dos seres vivos que “morreram”

D3 – *Stora*, podíamos criar um parque natural para os javalis. (D3 sussurra e a turma não ouve a informação partilhada pela D3)

Prof. – Guardas essa ideia e já vamos daqui a pouco discuti-la, está bem?

G. – O quê?

Prof. – Então o que perdemos?

I. – Os javalis.

A. – Só?

Prof. – Só os javalis?

A2 – E bocados de erva.

D – Não é erva são montes!

Prof. – A., queres vir ajudar a I.?

D2 – E eu?

Prof. – Ainda agora estiveste aqui!

D2 – Eu gosto... É fixe!

*(A. levanta-se para ajudar a I.)*

D2 – Oh *stora* com isso nós podemos fazer outro sítio... outro local...hum...privado...

Prof. – Exatamente! D3 o que é que tu acabaste de dizer?

D2 – Foi o que ela disse.

D - ... outro local privado com os javalis!

D2 – Olha isso foi o que ela disse!

Prof. – D3 diz-me que nome é que tu lhe deste!

A e D2 *(em simultâneo)* – Parque oriental.

Prof. – Parque oriental?

*(Vários alunos comentam ao mesmo tempo)*

D – Zona protegida!

G – ouviste!

D2 – Ainda não tinha “ouvisto”!

I. – Professora, já tirei.

*(A. e I. terminam de retirar os “animais”)*

Prof. – Podem ir sentar-se.

*(Prof. mostra para a turma a caixa dos óculos que serviu para depositar as peças retiradas do habitat)*

Prof. – Conseguem ver a minha caixa dos óculos?

*(vários alunos)* – Eiiiiii!

D – Oh *stora* foi quase tudo!

G – Coitadinhas das plantas!

Prof. – O que é que perdemos?

*(vários alunos)* – Javalis e plantas.

Prof. – Perdemos vegetação e...

*(vários alunos)* - ...javalis.

P – ficou com pouca vegetação.

Prof. – Ficou com pouca vegetação... é verdade!

N – Eles podem morrer à fome.

D – Ainda ficam muitos veados.

Prof. – Perdemos muita vegetação... Perdemos mais o quê?

D2 – Animais.

*(vários alunos)* – os javalis.

R – Mas ganhamos uma estrada!

Prof. – Ganhaste uma estrada.

D2 – Oh *stora*... Mas os lobos podem passar e morrer...

Prof. – Os lobos podem passar e morrer... Mas por que é que os lobos precisam de passar?

D2 – Por causa dos veados.

R – Dão a volta!

D – É... Dão a volta...

B – é... vão a Vila Real... dão a volta... (*em tom jocoso*)

Prof. – dedo no ar... D4, por que é os lobos agora precisam de passar aqui na estrada? A D2 está a dizer...

D4 – Porque se acabarem os veados... vão ter que passar na estrada...

(...)

**Nota: Todos os alunos estão identificados com a inicial**

# Anexo 18 – Planificação “Os materiais e a água” - regência supervisionada de Ciências Naturais e Físicas (Estudo do Meio - 1.º CEB)

Plano de aula n.º 1 - “Os materiais e a água”			
<b>Professora-Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto		<b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 22   <b>Duração:</b> 90 minutos (9h00-10h30)   <b>Data:</b> 1/12/2014	
Contexto C&T	Problema	Atividades dos estudantes/Tarefa	Recursos e materiais
<b>Saberes disponíveis dos estudantes:</b> - Característica da Água (inodora, incolor, insípida ou sem sabor) - Órgãos dos sentidos - Materiais líquidos - Materiais sólidos	<b>Campo concetual:</b> - Solubilidade - Solúvel - Insolúvel - Dissolução - Materiais sólidos - Doce	<b>Organização Curricular e Programas:</b> Bloco 5: - A descoberta dos materiais e objectos Realizar experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente (sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia, cortiça, papel, cera, objectos variados...); - Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades ( <i>flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...</i> ). - Agrupar materiais segundo essas propriedades.	<b>Mediação do professor</b>
<b>Rotina de entrada</b> (9h00 - 9h15) A Luísa e a Teresa queriam pregar uma partida ao Pedro, adicionando ao copo de água açúcar ou arroz.	<b>Problema 1:</b> Será que o açúcar e o arroz se comportam da mesma forma na água?  <b>Problema 2:</b> Qual o objetivo das crianças? - Qual o problema das crianças? - Qual das ideias sugeridas vos parece que resultará melhor? Porquê?  - Levantamento da questão-problema. (10 min)  <b>A2:</b> Realizar previsões, com os estudantes, através do diálogo. (R3, R4, R5, R6, M4, M5, M6, M7).  - Distribuir uma folha de acompanhamento do trabalho experimental.  <b>A2.1:</b> Previsão relativa à adição do arroz com água.  - O que acontecerá se colocarmos um pouco de arroz dentro do copo com água e agitarmos?	<b>R1:</b> Computador e videoprojetor;  <b>R2:</b> Áudio com Contexto C&T  <b>R3:</b> Folhas de previsão (Cf. Anexo 18.1)  <b>R4:</b> 2 Copos de vidro com água e 2 colheres;  <b>R5:</b> Materiais – arroz e açúcar	<b>M1:</b> Promover a discussão sobre o conteúdo do áudio.  <b>M2:</b> Recolher conceções e conhecimentos prévios dos estudantes.  <b>M3:</b> Escrever no quadro o problema a resolver durante a aula.  <b>M4:</b> Incentivar à análise crítica e comparativa.  <b>M5:</b> Fomentar a colocação de hipóteses através do diálogo aberto.

		<p>- <i>Continuaremos a ver o arroz dentro do copo?</i></p> <p>- Solicitar, aos estudantes, que representem, através de um desenho, o que preveem que aconteça ao açúcar quando adicionado à água;</p> <p><b>A2.2.1:</b> Demonstração da experimentação para a turma, por parte de um estudante, da tarefa proposta: adicionar o arroz à água.</p> <p>- <i>O que aconteceu ao arroz?</i> - <i>O arroz deixou de se ver?</i></p> <p><b>A2.1.2:</b> Promover um debate para reunir soluções para responder à questão-problema.</p> <p>- <i>Por que será que o arroz não desapareceu?</i> - <i>O que será que irá acontecer ao arroz daqui a umas horas?</i> - <i>Acham que desaparecerá?</i></p> <p><b>A2.2:</b> Previsão relativa à adição do <u>açúcar com água</u>.</p> <p>- <i>O que acontecerá se colocarmos açúcar na água e mexermos?</i></p> <p>- Solicitar, aos estudantes, que representem, através de um desenho, o que preveem que aconteça ao açúcar quando adicionado à água;</p> <p><b>A2.1.1:</b> Demonstração da experimentação para a turma, por parte de um estudante, da tarefa proposta: adicionar o açúcar à água.</p> <p>- <i>O que aconteceu ao açúcar?</i></p>	<p><b>R6:</b> 22 colheres de plástico</p> <p><b>R7:</b> Dois copos vazios e um coador</p> <p><b>R8:</b> Quadro-síntese</p>	<p><b>M6:</b> Moderação do debate</p> <p><b>M7:</b> Ativação de conhecimento prévios</p> <p><b>M8:</b> Incentivar a utilização de vocabulário científico.</p> <p><b>M9:</b> Orientar os estudantes para a mobilização de conhecimentos desenvolvidos durante a aula.</p> <p><b>M10:</b> Orientar os estudantes no preenchimento do quadro-síntese.</p> <p><b>M11:</b> Escrever a resposta à questão-problema levantada inicialmente.</p>
--	--	---	--	--

		<p>- Conseguem vê-lo? - Será que o açúcar deixou de existir? Ou ainda continua lá?</p> <p><b>A2.1.2:</b> Promover um debate para reunir soluções para responder à questão-problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se o açúcar deixou de existir, o que lhe terá acontecido?</li> <li>- Será que o açúcar saiu do copo?</li> <li>- Quando colocamos açúcar no leite como é que ele fica?</li> <li>- O açúcar sai do copo?</li> </ul> <p>- Dar uma colher com a solução preparada para que os estudantes provem a mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É um sabor agradável?</li> <li>- Lembra-se de que zona da língua é responsável por sentir o sabor doce?</li> <li>- Então onde é que se encontra o açúcar?</li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>(45 min)</b></p> <p><b>A3:</b> Exploração da possibilidade de recuperação das substâncias da água (R7, R8, M8, M9, M10, M11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se eu quisesse recuperar o arroz, conseguiria? E o açúcar?</li> <li>- É capaz de por um arroz neste copo e a água neste? (Apontando para dois copos vazios). E o açúcar?</li> </ul> <p><b>A3.1:</b> Experimentação para a turma, por um estudante, da possibilidade de retirar o açúcar e o arroz da água misturados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O açúcar é uma substância solúvel e o arroz é uma substância insolúvel. O que acham que querem dizer estas palavras?</li> </ul>		
--	--	---	--	--

		<p><b>A.3.2:</b> Preenchimento de um quadro-síntese em grupo.  <b>NOTA:</b> o quadro-síntese será também utilizado, posteriormente, nos trabalhos práticos sobre as restantes propriedades dos materiais.</p> <p>- Dar resposta à questão-problema levantada no início da aula  <i>(20 min)</i></p>		
<p><b>Competências e conhecimentos a desenvolver nos estudantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa e infere que o açúcar, quando colocado na água, ao ser agitado, se dissolve;</li> <li>- Observa e infere que arroz quando colocado na água não se dissolve;</li> <li>- Observa, provando, que a dissolução do açúcar na água a torna doce;</li> <li>- Infere que o açúcar continua a existir na água, apesar de não ser visível;</li> <li>- Classifica os diferentes materiais em solúveis e insolúveis;</li> <li>- Constrói significados para os termos solúvel e insolúvel;</li> </ul>		<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervém com qualidade;</li> <li>- Capacidade de inferir;</li> <li>- Mobilização de conhecimentos prévios;</li> <li>- Envolvimento nas tarefas solicitadas;</li> <li>- Preenchimento do quadro sobre as propriedades dos materiais;</li> </ul>		

# Anexo 18.1 – Folha de previsões



EB1/JI do Falcão

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

## **Solúvel e insolúvel: a água**

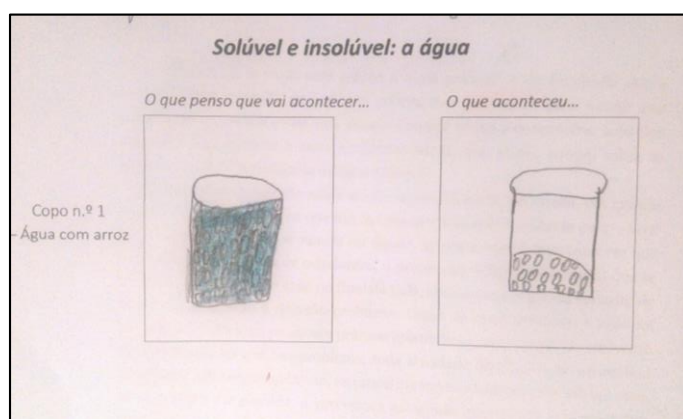
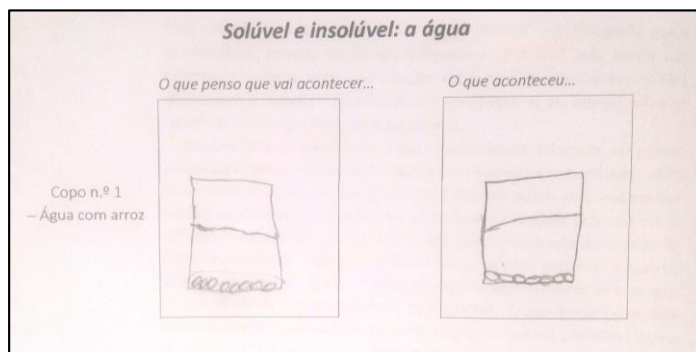
*O que penso que vai acontecer...*

*O que aconteceu...*

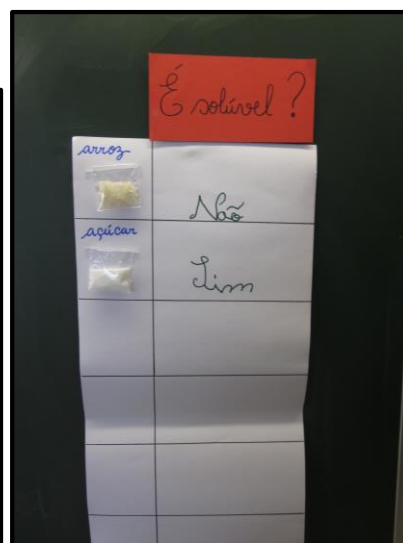
Copo n.º 1  
– Água com arroz

Copo n.º 2  
– Água com açúcar

## Anexo 18.2 – Previsões dos estudantes relativamente à adição de arroz à água



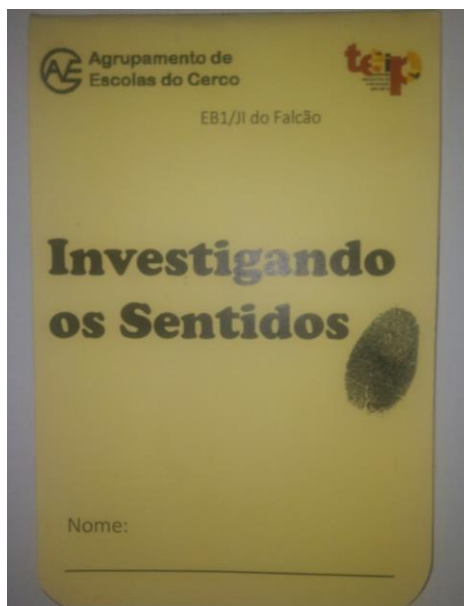
## Anexo 18.3 – Registos fotográficos



3 Anexo 19 – Notícia “748 milhões de pessoas sem acesso a água potável”



Anexo 20 – Caderno Investigando os sentidos



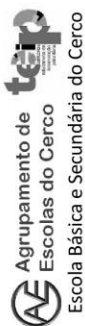
---

<sup>3</sup> Notícia adaptada de: <http://sicnoticias.sapo.pt/mundo/2014-11-19-748-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-agua-potavel>)

Anexo 21 – Imagem utilizada na construção do conceito de biodiversidade



# Anexo 22 – Planificação “Como proteger a diversidade animal das ações humanas” – regência supervisionada de Ciências Naturais: 2.º CEB



Plano de aula n.º 3 Como proteger a diversidade animal das ações humanas				
<b>Professora-Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Lilliana Valente <b>Ano:</b> 5.º ano   <b>Turma:</b> C   <b>N.º estudantes:</b> 15   <b>Duração:</b> 90 minutos (13h40-15h10)   <b>Data:</b> 4/5/2015				
<b>Saberes disponíveis dos estudantes:</b> - Biodiversidade; - Diversidade animal; - Ecossistemas; - Diversidade de espécies; - Diversidade intraespecífica; - Diversidade de ecossistemas.	<b>Campo conceitual:</b> - Biodiversidade; - Diversidade animal; - Agentes físicos; - Agentes químicos; - Agentes biológicos; - Contaminação; - Cadeia alimentar; - Extinção;	<b>Metas Curriculares de Ciências Naturais:</b> 11. Compreender a importância da proteção da biodiversidade animal 11.4. Exemplificar ações do ser humano que podem afetar a biodiversidade animal. 11.6. Concluir acerca da importância da proteção da biodiversidade animal.		
Contexto C&T	Problema	Atividades dos estudantes/Tarefa	Recursos e materiais	Mediação do professor
<b>Rotina de entrada</b> (13h40 – 13h50) <b>Sumário:</b> Importância da proteção da biodiversidade animal. <b>Estratégia de biodiversidade para 2020 da ONU</b>	<b>Problema 1:</b> Por que é importante proteger a diversidade animal?	<b>Organização da sala:</b> - Mesas dispostas em U; no centro encontra-se uma mesa de apoio. <b>A1:</b> Leitura de um excerto da notícia “Comunidade internacional aprova nova estratégia para a biodiversidade até 2020” do jornal Público do dia 29 de outubro de 2010 (R1, R2, M1, M2, M3): - Por que houve a necessidade, por parte da ONU, de se criar uma estratégia para a diminuição da perda da biodiversidade? - Porque é importante diminuir a perda da biodiversidade? - Que fatores podem contribuir para a perda da biodiversidade? - Levantamento da questão-problema.	<b>R1:</b> Computador e videoprojetor; <b>R2:</b> Notícia (Cf. Anexo 22.1); <b>R3:</b> Fotografia Serra do Alvão antes da construção autoestradas <b>R4:</b> Tapete verde em	<b>M1:</b> Promover a discussão sobre o conteúdo da notícia. <b>M2:</b> Recolher conceitos e conhecimentos prévios dos estudantes. <b>M3:</b> Escrever no quadro a questão-problema a responder durante a aula. <b>M4:</b> Moderação do diálogo sobre a informação obtida do trabalho de pesquisa

Diana Machado | Helena Neiva  
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

<p>Construção das autoestradas A24 e A7 na região de Trás-os-Montes.</p>	<p><b>Problema 2:</b> <i>Que implicações têm as ações humanas na biodiversidade?</i></p>	<p><b>A2:</b> Apresentação e exploração de uma fotografia da serra do Alvão antes da construção de autoestradas (R1, R3, M2, M4, M5, M6).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este ecossistema parece-vos ter uma grande biodiversidade? Porquê?</li> <li>- Existirá uma grande diversidade animal?</li> <li>- Que espécie já estudamos que se localiza nesta zona geográfica?</li> <li>- Como é o regime alimentar do Lobo Ibérico?</li> <li>- Que diferentes espécies animais poderão existir neste local? <b>(15 min)</b></li> </ul> <p><b>A2.1:</b> Apresentação da simulação da distribuição de alguns dos animais do ecossistema apresentado anteriormente (R4, R5, R6, R7, M2, M5, M7, M8).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Simulação da construção de uma autoestrada;</li> <li>- Discussão sobre o local mais indicado para a construção da autoestrada;</li> <li>- Colocação da autoestrada (tira de feltro preto) no local definido pelos estudantes;</li> <li>- Eliminação dos animais que se encontram na área ocupada pela autoestrada;</li> <li>- Colocação de diferentes hipóteses através do diálogo, em grande grupo, sobre o impacto da construção da estrada para o ecossistema:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que se observa com a construção da estrada?</li> <li>- Como conseguirá o lobo chegar à sua zona de alimentação?</li> <li>- Como irá o lobo reagir quando tiver falta de alimento?</li> <li>- Quantos animais foram eliminados para a construção da estrada?</li> <li>- O que irá provocar a existência de automóveis neste ecossistema? De que forma afetará os animais?</li> </ul> </li> </ul>	<p>feltro (habitat) sobre o Lobo Ibérico.</p> <p><b>M5:</b> Fomentar a colocação de hipóteses através do diálogo aberto.</p> <p><b>M6:</b> Registo no quadro das informações partilhadas pelos estudantes.</p> <p><b>M7:</b> Incentivar à análise crítica e comparativa.</p> <p><b>M8:</b> Moderação do debate.</p> <p><b>M9:</b> Incentivar a utilização de vocabulário científico.</p> <p><b>M10:</b> Orientar os estudantes para a mobilização de conhecimentos desenvolvidos durante a aula.</p> <p><b>M11:</b> Orientar os estudantes no preenchimento do organizador gráfico.</p> <p><b>M12:</b> Escrever a resposta à questão-problema</p>
<p><b>R5:</b> Animais de plástico</p> <p><b>R6:</b> Tira de feltro preto (estrada)</p> <p><b>R7:</b> Automóvel de plástico</p> <p><b>R8:</b> Fotografia da Serra do Alvão após a construção de autoestradas</p> <p><b>R9:</b> Gráfico (Cf. Anexo 22.2)</p> <p><b>R10:</b> Organizador gráfico (Cf. Anexo 22.3)</p> <p><b>R11:</b> Fotografia de um ecoduto</p>	<p><b>R5:</b> Animais de plástico</p> <p><b>R6:</b> Tira de feltro preto (estrada)</p> <p><b>R7:</b> Automóvel de plástico</p> <p><b>R8:</b> Fotografia da Serra do Alvão após a construção de autoestradas</p> <p><b>R9:</b> Gráfico (Cf. Anexo 22.2)</p> <p><b>R10:</b> Organizador gráfico (Cf. Anexo 22.3)</p> <p><b>R11:</b> Fotografia de um ecoduto</p>		

	<p>- O que poderá fazer o ser humano para não contribuir para a extinção do lobo? <b>(25 min)</b></p> <p><b>A2.2:</b> Apresentação e exploração de uma fotografia da serra do Alvão após a construção de autoestradas (R8, R9, M5, M7, M9).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre os dados apresentados no gráfico relativo à diminuição do número de lobos na área após a construção da autoestrada. <b>(10 min)</b></li> </ul> <p><b>A3:</b> Preenchimento, em grande grupo, de um organizador gráfico que servirá de sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da aula (R1, R10, R11, M9, M10, M11, M12)</p> <p><b>NOTA:</b> O organizador gráfico será, posteriormente, adaptado pela turma para colocar no vídeo que será apresentado à escola no Dia Internacional da Biodiversidade (22 de maio).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de uma fotografia de um <i>ecoduto</i> como uma das medidas de proteção das espécies.</li> </ul> <p>- Dar resposta à questão-problema levantada no início da aula <b>(20 min)</b></p>	<p>levantada inicialmente.</p>
<p><b>Competências e conhecimentos a desenvolver nos estudantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inere sobre exemplos de atividades humanas que podem afetar a diversidade animal;</li> <li>- Inere sobre a importância da proteção da diversidade animal;</li> <li>- Apresenta medidas individuais e coletivas para proteção da biodiversidade;</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervém com qualidade;</li> <li>- Capacidade de inferir;</li> <li>- Mobilização de conhecimentos prévios;</li> <li>- Envolvimento nas tarefas solicitadas;</li> <li>- Preenchimento do organizador gráfico.</li> </ul>	

## Anexo 22.1 – Contexto C&T: notícia

The image shows a screenshot of a news article from the Portuguese newspaper Público. The article is titled "Comunidade internacional aprova nova estratégia para a biodiversidade até 2020" (International community approves new strategy for biodiversity until 2020). The author is Ricardo Garcia, and the date is 29/10/2010. The article features a photograph of purple flowers. Below the photo, there is a sub-headline: "Benefícios do uso dos recursos genéticos serão compartilhados RUI GAUDÊNCIO". The article text states that ministers from about 200 countries approved a new global plan to combat biodiversity loss. The page also includes a navigation menu at the top, a search bar, and social media sharing options.

CONFÉRENCIA DE NAGOYA

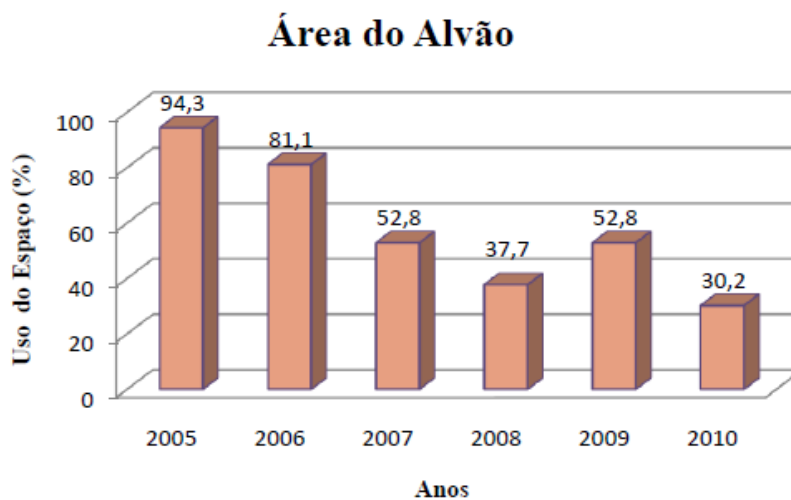
### Comunidade internacional aprova nova estratégia para a biodiversidade até 2020

RICARDO GARCIA 29/10/2010 - 19:16

Benefícios do uso dos recursos genéticos serão compartilhados RUI GAUDÊNCIO

Ministros de cerca de 200 países aprovaram, hoje, um novo plano global para travar a perda de biodiversidade do planeta, lançando ao mesmo tempo um sopro de ânimo sobre a diplomacia ambiental internacional.

## Anexo 22.2 – Gráfico relativo à diminuição de Lobos após a construção das autoestradas



## Anexo 22.3 – Organizador gráfico

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Questão-problema:

Atividades humanas que afetam a biodiversidade

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

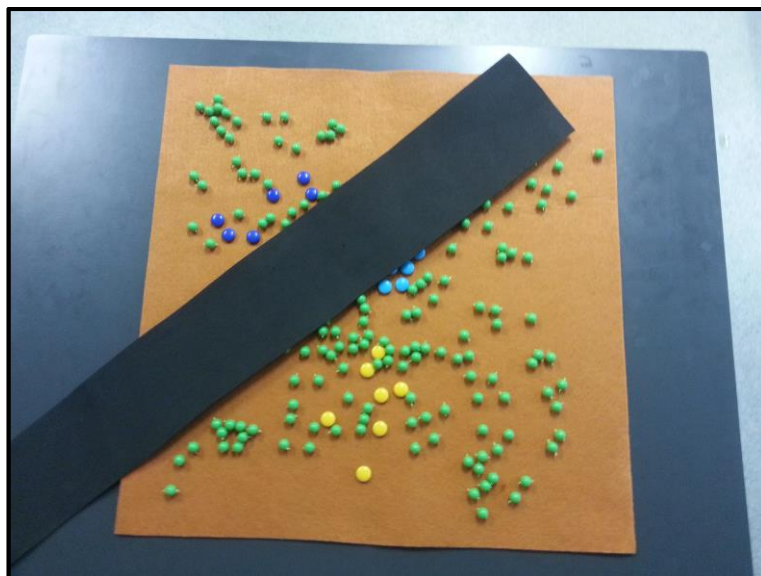
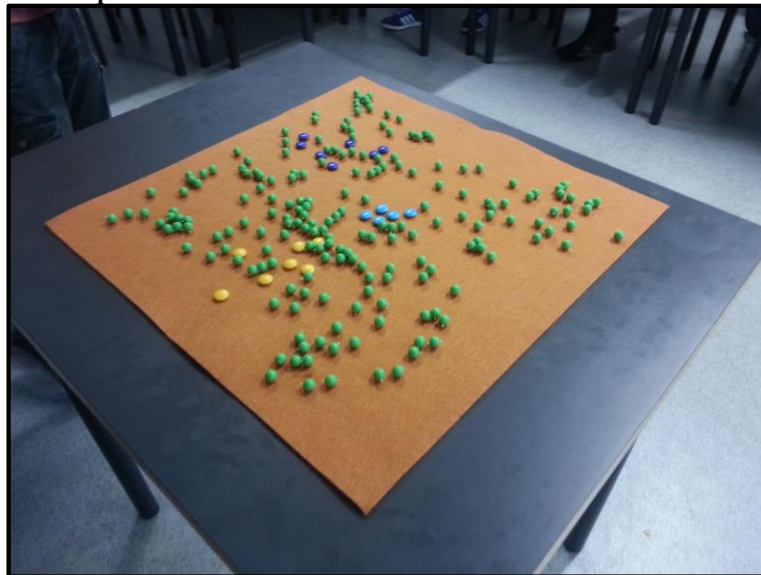
Medidas individuais e coletivas que podemos adotar no dia-a-dia para proteger o ambiente e a biodiversidade:

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

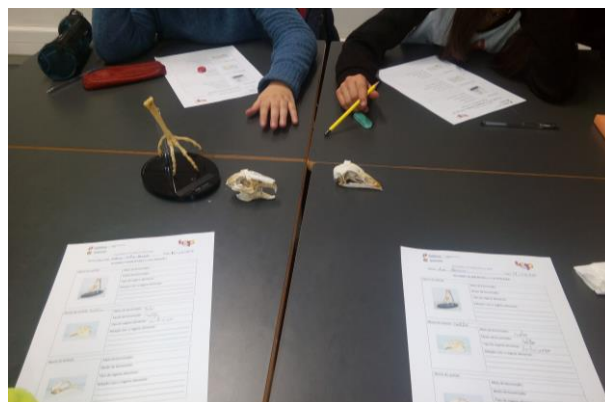
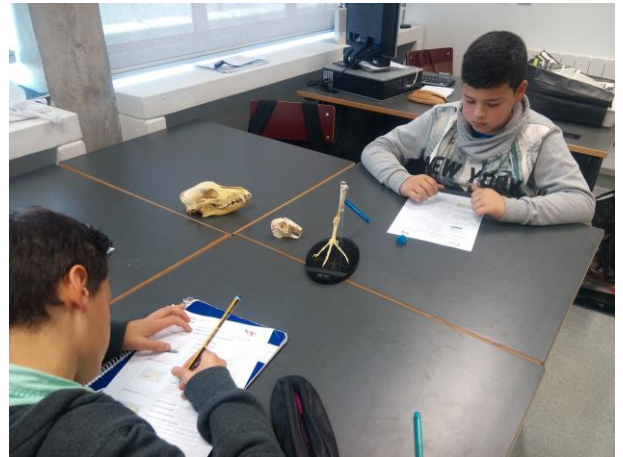
Resposta à questão-problema:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Anexo 22.4 – Maquete simulatória do ecossistema em estudo



## Anexo 23 – Trabalho de grupo sobre locomoção e regimes alimentares dos animais





## Anexo 23.1 – Exemplo de guião de um dos grupos


Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### REGIMES ALIMENTARS E LOCOMOÇÃO

Nome do animal:	
	Meio de locomoção:
	Modo de locomoção:
	Tipo de regime alimentar:
	Relação com o regime alimentar:
<hr/> <hr/> <hr/>	

Nome do animal:	
	Meio de locomoção:
	Modo de locomoção:
	Tipo de regime alimentar:
	Relação com o regime alimentar:
<hr/> <hr/> <hr/>	

Nome do animal:	
	Meio de locomoção:
	Modo de locomoção:
	Tipo de regime alimentar:
	Relação com o regime alimentar:
<hr/> <hr/> <hr/>	

# Anexo 24 – Planificação “Aproximando-nos” – regência supervisionada de Ciências Sociais e Humanas (Estudo do Meio): 1.º CEB



REGÊNCIA SUPERVISIONADA DE ESTUDO DO MEIO Plano de aula n.º 2 – “Aproximando-nos”			
<b>Professora Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto	<b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 23   <b>Duração:</b> 45 minutos (11h45-12h30)   <b>Data:</b> 12/01/2014		
<p><b>- Organização Curricular e Programas (2001)</b>  <b>Bloco 4 – À descoberta das Inter-Relações entre os Espaços</b>                      2) Os meios de comunicação                      - Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...).</p>			
<b>Percorso de aprendizagem</b>		<b>Ⓜ</b>	<b> Materiais e Recursos</b>
<p>Motivação                      (Uma auxiliar da escola bate à porta da sala. A professora-estagiária abre a porta e a funcionária anuncia, para a turma, que o carteiro deixou umas cartas para serem entregues à turma do 2º A)</p> <p><b>- Quem nos escreve?</b>                      . A professora-estagiária lê o destinatário de cada carta e distribui pelos estudantes.                      . Cada estudante recebe uma carta individualizada, mas cujo conteúdo é igual para todos:  <i>Porto, 12 de Janeiro de 2014</i>                      Olá, (nome do estudante!)                      Como estás?                      Gostavas de aprender mais sobre os meios de comunicação?                      Beijinhos,                      Professoras Diana e Helena</p> <p>. Professora-estagiária inicia o diálogo com a turma.</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem deixou as cartas à funcionária?</li> <li>2. Quem era o destinatário das cartas?</li> <li>3. Que mensagem vem nas vossas cartas?</li> <li>4. E vocês querem aprender mais sobre os meios de comunicação?</li> </ol>		<b>11h45</b> 10'	- 22 Cartas (Cf. Anexo 24.1);

Diana Machado | Helena Neiva  
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p><b>AF</b> Agrupamento de Escolas do Cerco EB1/JI do Falcão</p>	<p><b>teip</b></p>
<p>Desenvolvimento</p> <p><b>- Exploração de um PowerPoint sobre os meios de comunicação pessoal.</b>          . Distribuição, por um estudante, de um guião para acompanhamento da exploração do PowerPoint (ao longo da apresentação, a professora-estagiária indicará os locais a preencher no guião);          . Projeção de um PowerPoint para acompanhamento do diálogo;</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <p><b>Carta:</b></p> <p>5. O que é que o carteiro nos veio cá deixar?          6. Por que razão as pessoas enviam cartas?          7. Quando enviamos uma carta toda a gente tem acesso à mensagem da carta ou apenas a pessoa que a recebe?          8. Em que situações podemos enviar uma carta?          9. Já escreveram alguma carta?          10. Há pouco vimos alguns meios de comunicação. De que tipo eram eles?          11. E a carta de que tipo será?          12. Conhecem outros meios de comunicação que utilizamos quando queremos transmitir uma mensagem a alguém de forma pessoal? Quais?</p> <p><b>Postal</b></p> <p>13. Conhecem este meio de comunicação?          14. Veem alguma semelhança com a carta?          15. Alguma vez receberam algum postal? Em que situação?          16. Em que situações podemos enviar postais?          17. Achar que ainda há muitas pessoas que enviam postais? Porquê?</p> <p><b>E-mail</b></p> <p>18. E atualmente como podemos transmitir uma mensagem com estrutura semelhante à das cartas?          19. Que outro meio necessitamos para enviar um e-mail?          20. O que distingue o e-mail da carta?          21. Alguma vez escreveram algum e-mail? Para quem?          22. A partir de que meios conseguimos aceder aos emails? Só conseguimos aceder ao e-mail a partir do computador?</p> <p><b>Telefone e Telemóvel</b></p> <p>23. Para que outras situações utilizamos o telemóvel?          24. Podemos comunicar de outras formas sem ser por chamada? Como?</p>	<p>11h55 15'</p>	<p>- PowerPoint – Os meios de comunicação pessoal (Cf. Anexo 24.2);          - 22 Guiões de exploração do PowerPoint (Cf. Anexo 24.3).          - Computador;          - Videoprojetor;</p>

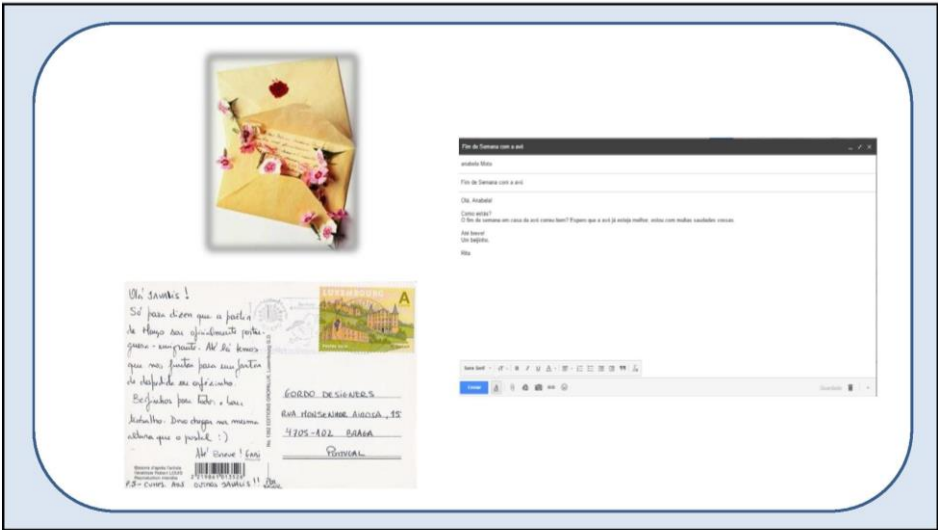
<p>25. Se realizar uma chamada comunico de que forma? E a enviar mensagens de texto comunico de que forma? 26. Se eu quiser realizar apenas uma chamada de voz que outro meio de comunicação posso utilizar? 27. O que distingue o telemóvel do telefone? 28. Costumam utilizar o telefone? Para falar com quem? 29. Quando utilizamos estes meios de comunicação pretendemos comunicar com uma ou mais pessoas ao mesmo tempo?</p>	
<p><b>Organização da turma:</b> alunos em pares</p> <p><b>- Como posso comunicar?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição de uma folha com uma tarefa de correspondência;</li> <li>. Os estudantes, a pares, terão que realizar a correspondência de forma a selecionar qual o meio de comunicação mais adequado e eficaz para a transmissão de cada uma das três situações comunicativas que se encontram na folha de tarefas.</li> <li>. Leitura, pela professora-estagiária, das diferentes situações comunicativas existentes;</li> <li>. Acompanhamento, pela professora-estagiária, da realização da tarefa pelos estudantes;</li> <li>. Correção através do diálogo, com a turma, sobre a escolha dos meios de comunicação, pelos pares, para a transmissão da mensagem (no quadro, será realizada, também, a correspondência com os meios de comunicação e as situações comunicativas apresentados na folha de tarefas mas em material físico)</li> </ul> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <p>30. <i>Conseguem identificar as diferentes situações? Quais são elas?</i> 31. <i>Que meio de comunicação utilizariam para cada situação? Porquê?</i> 32. <i>Haveria outra forma de realizar a comunicação? De que forma?</i> 33. <i>Em alguma das situações podíamos utilizar algum dos outros meios? Quais?</i></p>	<p><b>12h10</b> 15'</p> <p>- 22 Folhas de tarefas <i>Como posso comunicar?</i> (Cf. Anexo 24.4); - Materiais físicos para a correção da folha de tarefas (Cf. Anexo 24.5);</p>
<p><b>- Já conheço os meios de comunicação pessoal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição, por um estudante, das Palavras-Cruzadas;</li> <li>. Realização individual da tarefa;</li> <li>. Correção em grande grupo.</li> </ul> <p><b>Avaliação:</b></p>	<p><b>12h25</b> 5'</p> <p>- 22 Palavras-Cruzadas (Cf. Anexo 24.6)</p>
<p>Sistematização</p>	

## Anexo 24.1 – Carta



## Anexo 24.2 – PowerPoint – Os meios de comunicação pessoal









### Anexo 24.3 – Guião de Exploração do *PowerPoint*

***Aproximando-nos...***

- Completa as seguintes frases:

Os meios de comunicação \_\_\_\_\_ são utilizados quando as mensagens são transmitidas entre duas pessoas. Alguns exemplos desses meios de comunicação são: \_\_\_\_\_.

A \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ já não são muito usados nos dias de hoje mas eram utilizados quando as pessoas queriam comunicar com alguém que se encontrava a \_\_\_\_\_ distância.

Com o \_\_\_\_\_ podemos comunicar por chamada e enviar \_\_\_\_\_ escritas. Se tivermos acesso à \_\_\_\_\_ também conseguimos aceder ao *e-mail* e às redes sociais, como o *facebook*.

### ***Eu comunico, tu comunicas, nós comunicamos...***

- Completa as seguintes frases:

Comunicar é \_\_\_\_\_.

As pessoas comunicam através da \_\_\_\_\_, dos \_\_\_\_\_, das \_\_\_\_\_ e dos \_\_\_\_\_.

As pessoas invisuais comunicam através do \_\_\_\_\_, as pessoas surdas comunicam através de \_\_\_\_\_.

Os meios de comunicação social são utilizados quando as mensagens são transmitidas para \_\_\_\_\_ pessoas. Alguns exemplos desses meios de comunicação são: \_\_\_\_\_.

### ***Aproximando-nos...***

- Completa as seguintes frases:

Os meios de comunicação \_\_\_\_\_ são utilizados quando as mensagens são transmitidas entre duas pessoas. Alguns exemplos desses meios de comunicação são: \_\_\_\_\_.

A \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ já não são muito usados nos dias de hoje mas eram utilizados quando as pessoas queriam comunicar com alguém que se encontrava a \_\_\_\_\_ distância.

Com o \_\_\_\_\_ podemos comunicar por chamada e enviar \_\_\_\_\_ escritas. Se tivermos acesso à \_\_\_\_\_ também conseguimos aceder ao *e-mail* e às redes sociais, como o *facebook*.



## Anexo 24.4 – Folha de tarefas Como posso comunicar?

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Situação 1

Destinatário: Rita  
Destino: Escola Básica e Secundária do Cerco  
Ano: 2015

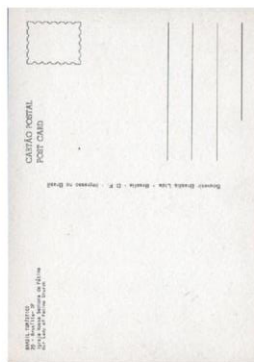
Vais atrasar-te para a aula porque o teu autocarro avariou. Precisas de pedir à Rita, que é da tua turma, para avisar o professor que vais chegar mais tarde à aula.



### Situação 2

Destinatário: Diogo  
Destino: França (Paris)  
Ano: 2015

O Diogo é um amigo teu que está em Paris, numa viagem com os pais, já saiu de Portugal há uma semana e tu queres saber como está a correr a viagem e alguns pormenores da cidade.



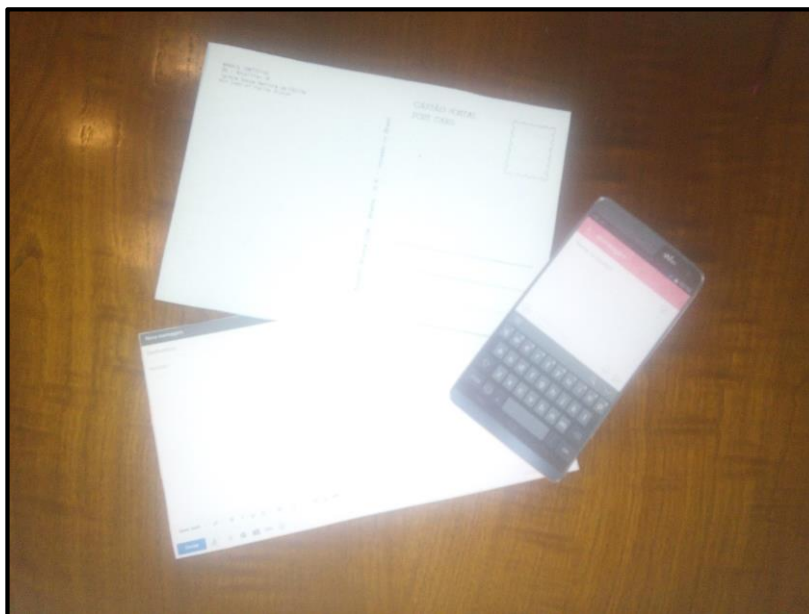
### Situação 3

Destinatário: Mafalda  
Destino: Portugal (Porto)  
Ano: 2015

A Mafalda é uma amiga tua que está desejava por saber como é o Porto. Como moras no Porto, vais enviar-lhe uma mensagem a mostrar e a contar como é a cidade.



## Anexo 24.5 – Materiais utilizados na correção da folha de tarefas



## Anexo 24.6 – Palavras-Cruzadas

GOVERNO DE PORTUGAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
Agrupamento de Escolas do Carvão  
EB1/JI do Faialdo

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 12/02/2025

**Já conheço... os meios de comunicação pessoal**

1 2  
↑ ↓  
σ m  
s t  
3 t  
4 t e l e m ó v e l  
5 e n v i a d a r s  
l e m e t  
e

1. Parece-se com a carta mas não precisa de um envelope. Era muito utilizado quando as pessoas iam de férias e queriam mostrar o local onde estavam.
2. Permite-nos comunicar pelo e-mail, nas redes sociais, etc. É um meio de comunicação social mas também pessoal.
3. Serve para realizar chamadas. Pode ser com fios (fixo) ou sem fios (móvel).
4. Permite realizar chamadas, trocar mensagens escritas e até aceder à internet.
5. É escrita por um remetente e enviada, num envelope, para um destinatário.

ESE INSTITUTO DO PORTO Professoras-estagiárias  
Mónica Simões da Silva Diana Machado | Helena Nelva

# Anexo 25 – Planificação “Um Mundo por descobrir...” – regência supervisionada de História e Geografia de Portugal: 2.ºCEB

REGÊNCIA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL Plano de aula n.º 4 – <i>Um golpe do destino</i>			
<b>Professora-estagiária:</b> Diana Machado <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Lurdes Sá	<b>Ano:</b> 5.º ano   <b>Turma:</b> F   <b>N.º estudantes:</b> 20   <b>Duração:</b> 45 minutos (10h55 às 11h40)   <b>Data:</b> 11/05/2015		
<b>Organização Curricular e Programas</b> <b>Tema:</b> Portugal no passado <b>Subtema:</b> Portugal nos séculos XV e XVI. <b>Objetivos:</b> A chegada à Índia e ao Brasil.	<b>Metas Curriculares</b> <b>Domínio:</b> Portugal do século XIII ao século XVII <b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XVI e XVI 3. <i>Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares</i> 4. <i>Referir a possível intencionalidade ou o acaso da descoberta do Brasil em 1500.</i>		
<b>Percurso de aprendizagem</b>			
Sumário: A descoberta do caminho marítimo para a Índia e a chegada ao Brasil. <sup>1</sup> Motivação			
<b>Organização da sala:</b> mesas dispostas em U. No fundo da sala está colocado um fantocheiro. (Batem à porta. A professora-estagiária abre a porta e uma funcionária dirigindo-se à professora-estagiária anuncia que tem uma carta para entregar)			
<b>- Quem nos escreve?</b> . A professora-estagiária abre uma parte do pergaminho e lê “ <i>Carta para El-Rei D. Manuel</i> ”. . Professora-estagiária inicia o diálogo com a turma.			
<b>Questões orientadoras:</b> 1) <i>Que carta será esta?</i> 2) <i>Acham que podemos ler o seu conteúdo?</i> 3) <i>Quem é o destinatário da carta?</i> 4) <i>Que El-Rei D. Manuel é este?</i> 5) <i>Alguns de vocês é o rei D. Manuel? Então acham que podemos ler uma carta que não é nossa?</i>		10h55 10'	- Carta em pergaminho
<b>- Um Golpe do Destino</b> . Distribuição do guião de exploração a cada estudante que será preenchido, individualmente, ao longo da atividade. . Dramatização de um excerto adaptado da obra <i>Um Golpe do Destino – A Descoberta do Brasil</i> , de Paula Cardoso Almeida. - Com recurso a diferentes silhuetas de cartolina, as professoras-estagiárias realizam um teatro de sombras que retrata, de forma breve,		11h05 10'	- Excerto adaptado da obra <i>Um Golpe do Destino – A descoberta do Brasil</i> ; - Áudio do excerto; - Fantocheiro (Cf. Anexo)

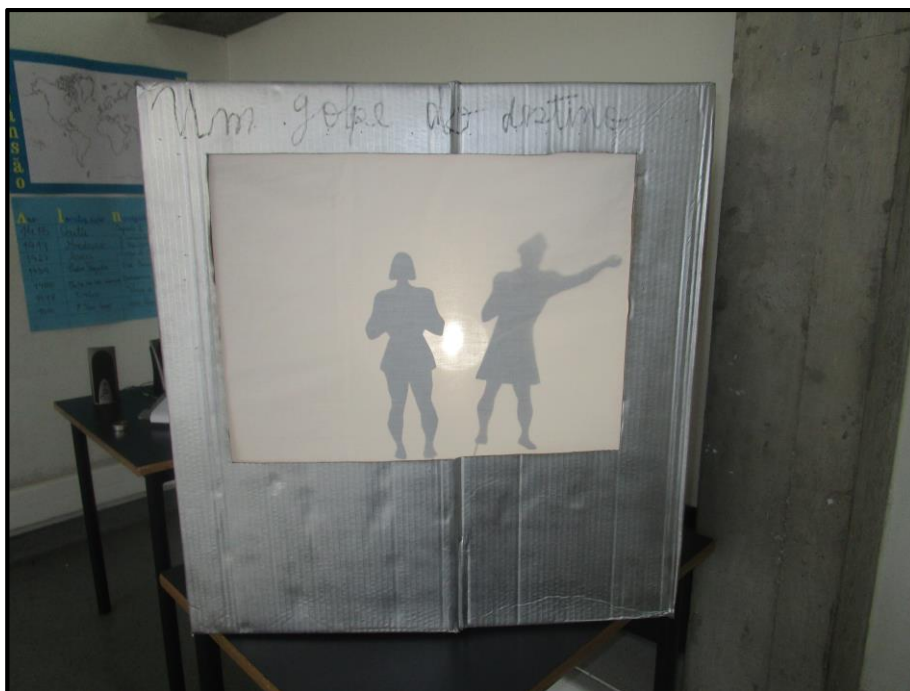
<sup>1</sup> O sumário será escrito no final das duas regências supervisionadas.

<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p>os principais acontecimentos da descoberta do Brasil. - Simultaneamente, os estudantes preenchem o guião de exploração. - No momento da dramatização em que é referida a leitura do excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha, a professora-estagiária solicita que um estudante leia o pergaminho entregue no momento de <i>motivação</i>.</p>	<p>25.1); - Silhuetas das personagens em cartolina; - Holofote; - 20 Guiões de exploração <i>Um golpe do destino – A descoberta do Brasil</i> (Cf. Anexo 25.2); - Carta em pergaminho;</p>	<p><b>Agrupamento de Escolas do Cerco</b> Escola Básica e Secundária do Cerco</p>
<p><b>- A descoberta do Brasil: encenação ou realidade?</b></p> <p>. Exploração, em grande grupo, de um PowerPoint com diferentes recursos para suporte da correção do guião de exploração preenchido pelos estudantes durante a dramatização.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6) Para que local se dirigia inicialmente a nova armada?</li> <li>7) Por que motivo viajavam novamente para a Índia?</li> <li>8) Quem era o comandante das embarcações?</li> <li>9) Por quantas embarcações era constituída a nova armada?</li> <li>10) Em que ano avistaram a nova terra? Que nome lhe deram?</li> </ol> <p>- Projção de um mapa com as rotas das viagens para a Índia e Brasil.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11) Por que é que a rota da viagem foi alterada?</li> <li>12) Os portugueses teriam necessidade de desviarem tanto a rota devido aos ventos e às correntes?</li> <li>13) Será que os portugueses já conheciam estas terras?</li> </ol> <p>- Projção de um planisfério com as divisões definidas pelo Tratado de Tordesilhas disponível na página 132 do Manual.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>14) Como foi feita a divisão dos territórios de Portugal e Castela segundo o Tratado de Tordesilhas?</li> <li>15) O que defendeu D. João II em relação à divisão dos territórios feita inicialmente pelo Papa?</li> <li>16) Por que terá D. João II defendido o deslocamento de 370 léguas da linha que dividia os territórios de Castela dos territórios de Portugal?</li> </ol> <p>- Projção do excerto da Carta já apresentado e de uma imagem ilustrativa dos índios do Brasil.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>17) Qual o nome do escrivão a quem Pedro Álvares Cabral ordenou que escrevesse uma carta para D. Manuel I?</li> </ol>	<p><b>11h15</b> 15'</p>	<p>- PowerPoint <i>Um golpe do destino – A descoberta do Brasil</i> (Cf. Anexo 25.3); - Manual;</p>	

<p>18) Qual era o objetivo dessa Carta? 19) Neste excerto da Carta de pêro Vaz de Caminha é feita a descrição de quem? 20) Que habitantes eram estes que os portugueses encontraram? 21) Esta tribo era semelhante aos portugueses? O que os distinguiu? 22) Terá sido fácil a comunicação entre os dois povos? Porquê? 23) Os portugueses terão sido bem recebidos em terras de Vera Cruz?</p>	
<p><b>- É hora de organizar a Expansão Marítima</b> . Preenchimento, individual e em grande grupo, do quadro <i>É hora de organizar a Expansão Marítima.</i><sup>2</sup></p> <p>Sistematização</p> <p><b>- O que já sei... A descoberta do Brasil</b> . Distribuição de uma tira <i>O que já sei... A descoberta do Brasil</i> . Projecção dos principais acontecimentos da Descoberta do Brasil de forma desordenada. . Ordenar cronologicamente, em grande grupo, os acontecimentos.</p>	<p><b>11h30</b> 5'</p> <p>- Quadro-Planisfério (Cf. Anexo 25.4); - Quadro-resumo (Cf. Anexo 25.4);</p> <p><b>11h35</b> 5'</p> <p>- 2.0 Tiras <i>O que já sei... A descoberta do Brasil</i> (Cf. Anexo 25.5)</p>
<p><b>Avaliação:</b></p>	

<sup>2</sup> Os materiais *É hora de organizar a Expansão Marítima* têm vindo a ser utilizados pelas professoras-estagiárias ao longo da Unidade.

## Anexo 25.1 – Teatro de sombras chinesas



# Anexo 25.2 – Guião de Exploração *Um golpe do destino...a descoberta do Brasil*

Escola Básica e Secundária do Cerco (sede)

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## *Um Golpe do Destino – A Descoberta do* \_\_\_\_\_

1. Completa os espaços em branco com informação da dramatização.

*“Preparemos uma nova armada de onde vindes e maior ainda”*

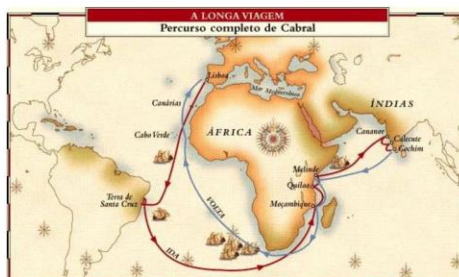


- Local para onde se dirigia a nova armada: \_\_\_\_\_
- Comandante das embarcações: \_\_\_\_\_
- Ano em que avistaram uma nova terra: \_\_\_\_\_
- Nome que deram à terra: \_\_\_\_\_
- Autor da Carta para D. Manuel I: \_\_\_\_\_

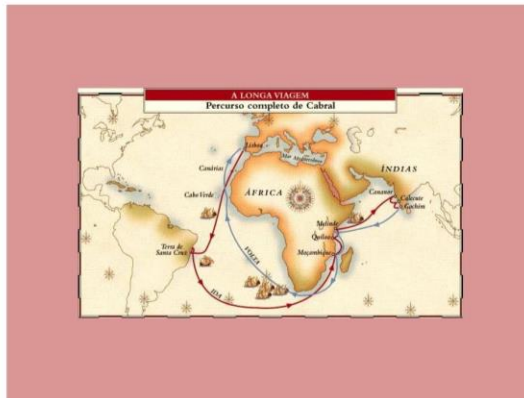
*“A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo debaixo furado e metido nele um osso verdadeiro, (...) E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são corredios”. (...)*

Excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha

- A quem se refere Pêro Vaz de Caminha: \_\_\_\_\_
- Vera Cruz foi o nome dado ao país chamado atualmente: \_\_\_\_\_



## Anexo 25.3 – PowerPoint: Um golpe do destino...a descoberta do Brasil



*"A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo debaixo furado e metido nele um osso verdadeiro, (...) E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são corredios". (...)*

Excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha



Anexo 25.4 – Planisfério e Quadro-resumo: *A expansão marítima*




Ano	Localização	Navegador	Reinado
1415	Ceuta	Infante D. Henrique	D. João I
1419	Moedeira	N. Gonçalves Zarco P. Vaz Teixeira	D. João I
1427	Açores	Diogo de Silves	D. João I
1434	Cabo Bojador	Gil Eanes	D. Duarte I
1488	Cabo da Boa esperança	Bartolomeu Dias	D. João II

## Anexo 25.5 – Tira de consolidação: O que já sei...A Descoberta do Brasil

<i>O que já sei... A descoberta do Brasil</i>	
<b>1</b>	Pedro Álvares Cabral capitaneava a armada de 13 embarcações que partiu de Lisboa a 9 de março de 1500.
	A partir de Cabo Verde a armada desviou-se para sudoeste para apanhar ventos favoráveis.
	Enviaram uma nau a Lisboa para dar a grande notícia a D. Manuel I.
	Deram o nome ao local de Terra de Vera Cruz e, só mais tarde, lhe chamaram Brasil.
	Os portugueses tinham o objetivo de viajar novamente até à Índia.
	A 22 de abril de 1500 avistaram terra e desembarcaram.
	Pedro Álvares Cabral seguiu a rota de Vasco da Gama até Cabo Verde.
<b>8</b>	A armada continuou a sua viagem rumo à Índia.

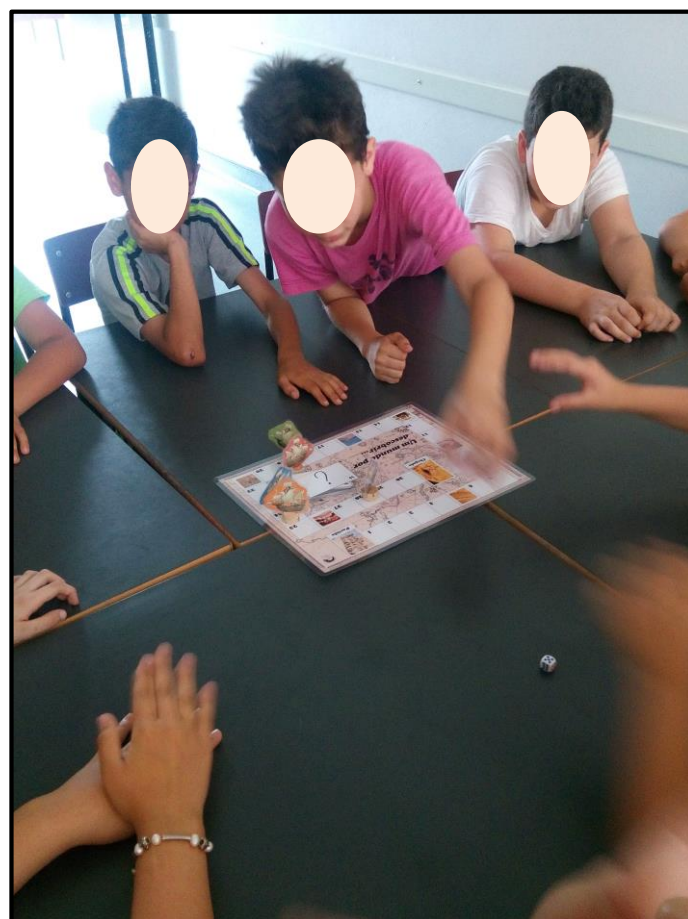
## Anexo 26 – Bilhete de Identidade da Batalha de Aljubarrota

<i>Bilhete de Identidade da Batalha de Aljubarrota</i>	
	Data:
	Local:
	Participantes:
	Comandante das tropas portuguesas:
	Tática utilizada pela primeira vez nesta batalha:
	Vencedores da batalha:
	Nome da mulher que se tornou lendária na Batalha de Aljubarrota:
	Motivo pelo qual a Padeira de Aljubarrota se tornou conhecida:

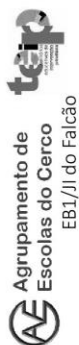
## Anexo 27 – Bingo das profissões



Anexo 28 – Jogo de tabuleiro *Um mundo por descobrir...*



# Anexo 29 – Planificação “A maior flor do mundo” – regência supervisionada de Articulação de Saberes: 1.º CEB



REGÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES Plano de aula nº. 2 – “A Maior Flor do Mundo”		
<p><b>Professora Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto</p> <p><b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 22   <b>Duração:</b> 60 minutos (15h00-16h00)   <b>Data:</b> 9/12/2014</p>		
<p><b>PORTUGUÊS:</b> <b>Iniciação à Educação Literária:</b> <b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b> 3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. 4. Fazer inferências (de sentimento – atitude). 5. Recontar uma história ouvida ou lida.</p> <p><b>Leitura e Escrita:</b> <b>16. Transcrever e escrever textos</b> 4. Escrever textos, com o mínimo de 50 palavras, parafraseando.</p>	<p><b>Percurso de aprendizagem</b></p> <p><b>- Quem quer compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?</b></p> <p>. Distribuição, por um estudante, da folha nº2 do Livro de Exploração d’A Maior Flor do Mundo e de um sinalizador em forma de flor;</p> <p>. Preenchimento, individual, da folha nº2.</p> <p>. Após o preenchimento é feita a correção da folha nº2 com o apoio de um PowerPoint interativo.</p> <p>. Quando o surgimento da questão, no jogo, os estudantes devem levantar o seu sinalizador. Responde o estudante que levantar o sinalizador mais rapidamente, desde que cumpra a regra de só responder quando solicitado.</p> <p><b>Questões do Jogo Quem quer compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questão nº 1:</b> O menino aventurou-se por caminhos desconhecidos e...             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Encontrou, ao pé do rio, uma flor murcha.</li> <li>2) Descobriu, no cimo da encosta, uma flor murcha.</li> <li>3) Plantou, ao pé do rio, uma flor especial.</li> <li>4) Colheu, no cimo da encosta, uma flor perfumada.</li> </ol> </li> <li>• <b>Questão nº 2:</b> Para regar a flor:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O menino usou um regador.</li> <li>2) O menino desviou o rio que passava lá perto.</li> <li>3) O menino levou a água na concha das mãos.</li> <li>4) O menino usou um balde.</li> </ol> </li> <li>• <b>Questão nº 3:</b> Com a ajuda do menino, a flor...             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Não conseguiu sobreviver.</li> <li>2) Foi arrancada.</li> <li>3) Sobreviveu durante uns dias e depois morreu.</li> <li>4) Sobreviveu e cresceu muito.</li> </ol> </li> </ul>	<p><b>15h00</b> 15’</p> <p><b>⊕</b></p> <p><b>Materiais e Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folha nº2 – Jogo Quem quer Compreender melhor... A Maior Flor do Mundo? (Cf. Anexo 29.1);</li> <li>- Jogo Quem quer Compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?</li> <li>- Sinalizador em forma de flor (Cf. Anexo 29.2).</li> <li>- Computador;</li> <li>- Videoprojetor.</li> </ul>


Diana Machado | Helena Neiva  
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Questão nº 4:</b> Depois de ajudar a flor, o menino...             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Foi explorar a floresta.</li> <li>2) Foi plantar outra flor.</li> <li>3) Regressou a casa.</li> <li>4) Adormeceu debaixo da flor.</li> </ol> </li> <li>• <b>Questão nº 5:</b> Como estava o menino quando os pais o encontraram?             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) A dormir coberto com uma pétala.</li> <li>2) A brincar na floresta.</li> <li>3) A dormir no seu quarto.</li> <li>4) Perdido na floresta.</li> </ol> </li> <li>• <b>Questão nº 6:</b> Assinala o intruso da família de palavras de flor:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Florir</li> <li>2) Florido</li> <li>3) Florista</li> <li>4) Floco</li> </ol> </li> <li>• <b>Questão nº 7:</b> Assinala o grupo de palavras que se refere ao campo lexical de folha:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Verde, plantas, sombra, mar</li> <li>2) Verde, plantas, sombra, árvores</li> <li>3) Árvore, azul, carro, plantas</li> <li>4) Plantas, mar, sombra, azul</li> </ol> </li> </ul>	
<p><b>- Agora somos nós os autores d'A Maior Flor do Mundo</b></p> <p>. Diálogo, em grande grupo, sobre a última mensagem deixada pelo autor no vídeo.</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Recordam-se do que José Saramago disse no final do vídeo?</li> <li>. Que desafio vos propôs ele?</li> <li>. Gostavam de cumprir o desafio?</li> </ul> <p>. Audição do excerto em que o autor lança o desafio da escrita da história "doutra maneira...e com palavras mais simples";</p>	<p><b>15h15</b> 20'</p>	<p>- Folha nº 3 – <i>Agora somos nós os autores</i> (Cf. Anexo 29.3)</p> <p>- Excerto áudio</p> <p>- Programa <i>Story Jumper</i>;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Videoprojetor;</p>

<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p>. Distribuição, por um estudante, da folha nº 3 do Livro de Exploração d'A Maior Flor do Mundo; . Escrita, em grande grupo, do relato da obra. . A professora-estagiária Diana escreve, no quadro, o texto conjuntamente com os estudantes enquanto a professora-estagiária Helena escreve o texto no computador, no programa <i>Story Jumper</i>, para, no final da aula, colocar no <i>Glogster Edu</i>.</p>	<p><b>15h35</b> 15'</p>	<p>- Folha nº4 – Respeito a Natureza de todos (Cf. Anexo 29.4); - Autocolantes com as imagens</p>	<p><b>AF</b> Agrupamento de Escolas do Cerco EB1/JI do Falcão <b>teip</b></p>
<p>ESTUDO DO MEIO: <b>BLOCO 2) – À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</b> <b>2) A vida em sociedade</b> - Respeitar os interesses individuais e coletivos  CIDADANIA: - Promover a mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada, no que respeita às problemáticas ambientais atuais.  EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL: <b>BLOCO 1 – JOGOS DE EXPLORAÇÃO</b> . <b>Voz:</b> - Cantar canções.</p>	<p><b>- O ambiente é meu e de toda a gente</b> . Distribuição, por um estudante, da folha nº 4 do Livro de Exploração d'A Maior Flor do Mundo e dos autocolantes com as imagens; . Os estudantes, individualmente, colam os autocolantes de forma a organizar sequencialmente 4 momentos da história. - momento 1: o pai arranca a última árvore; - momento 2: a flor começa a murchar; - momento 3: o menino cuida da flor; - momento 4: a flor cresce mais forte. . Projeção das imagens que se encontram na folha nº4; . Diálogo, em grande grupo, sobre as práticas representadas nas imagens;  <b>Questões Orientadoras:</b> . <i>Que fez o pai do menino?</i> . <i>Acham que ele fez bem em ter arrancado a última árvore?</i> . <i>O que aconteceu à flor depois de o pai ter arrancado a árvore?</i> . <i>E o menino o que fez depois disso?</i> . <i>Por que acham que a flor cresceu tanto?</i> . <i>Acham que foi só a água que ajudou a que a flor crescesse tanto?</i> . <i>Qual o ingrediente essencial para o crescimento saudável de todos os seres vivos?</i> . <i>Sabiam que nesta altura do ano há muitas pessoas que arrancam pinheiros para o Natal? O que acham disso?</i> . <i>O menino dedicou-se muito à flor, vocês também se dedicam às plantas? E à nossa horta?</i> . <i>Como podemos demonstrar a mesma dedicação que o menino pela nossa horta?</i>  . Escrita, em grande grupo, de uma regra de comportamento face ao ambiente como uma pertença de todos nós. . Os estudantes escrevem a frase na folha nº 4. A mesma será, também, escrita no programa <i>Glogster</i> para acrescentar ao póster final.</p>			

	<p>(ex.: Não devemos arrancar ou danificar as plantas porque precisamos delas para tornar o nosso mundo mais bonito e saudável. Devemos tratar sempre das árvores e flores, tendo cuidados como: regar, tratar com amor e carinho, tirar os parasitas, etc.)</p> <p><b>- Semeio uma nova vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição de um kit com os materiais necessários para semear uma flor;</li> <li>. Durante a atividade os estudantes escutam e cantam a canção que tem vindo a ser trabalhada na AEC de Música – <i>Vê o girassol...</i>. A letra da mesma será, também, projetada.</li> </ul> <p><b>NOTA:</b> Cada estudante receberá uma semente de uma espécie de flor que só irá descobrir qual é no decorrer do seu processo de crescimento. Pretende-se, com isto, fomentar a responsabilidade pela planta, praticando os cuidados trabalhados anteriormente. Para além disso, pretende-se que a flor seja utilizada, no futuro, na abordagem do Bloco 3) <i>A Descoberta do Meio Natural - Os seres vivos no seu ambiente</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. No final da aula, a professora-estagiária, apresenta aos estudantes um Póster incompleto, criado no programa <i>Glogster</i>, com o registo dos vários momentos da aula (à exceção das fotografias que serão colocadas posteriormente). No dia seguinte, será trazido o póster finalizado para afixar na sala e para cada um dos pelos estudantes.</li> </ul>	<p><b>15h50</b> 10'</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 22 kits de plantação (copo de plástico – para servir de vaso, semente de uma flor, uma colher e terra) (Cf. Anexo 29.5)</li> <li>- Bases de papel;</li> <li>- Regador;</li> <li>- Água;</li> <li>- Música <i>Vê o girassol</i>;</li> <li>- Letra da canção <i>Vê o girassol</i>;</li> <li>- Programa <i>Glogster</i>;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas.</li> </ul>
<p><b>Avaliação:</b></p>				

## Anexo 29.1 – Folha n.º 2: Jogo Quem quer compreender melhor... A maior flor do mundo?

**Quem quer compreender melhor... A Maior Flor do Mundo?** 

**Questão n.º1 - O menino aventurou-se por caminhos desconhecidos e...**

- 1) Encontrou, ao pé do rio, uma flor murcha.
- 2) Descobriu, no cimo da encosta, uma flor murcha.
- 3) Plantou, ao pé do rio, uma flor especial.
- 4) Colheu, no cimo da encosta, uma flor perfumada.

**Questão n.º 2 - Para regar a flor...**

- 1) O menino usou um regador.
- 2) O menino desviou o rio que passava lá perto.
- 3) O menino levou a água na concha das mãos.
- 4) O menino usou um balde.

**Questão n.º 3 - Com a ajuda do menino, a flor...**

- 1) Não conseguiu sobreviver.
- 2) Foi arrancada.
- 3) Sobreviveu durante uns dias e depois morreu.
- 4) Sobreviveu e cresceu muito.

**Questão n.º 4 - Depois de ajudar a flor, o menino:**

- 1) Foi explorar a floresta.
- 2) Foi plantar outra flor.
- 3) Regressou a casa.
- 4) Adormeceu debaixo da flor.

**Questão n.º 5 – Como estava o menino, quando os pais o encontraram?:**

- 1) A dormir coberto com uma pétala.
- 2) A brincar na floresta.
- 3) A dormir no seu quarto.
- 4) Perdido na floresta.

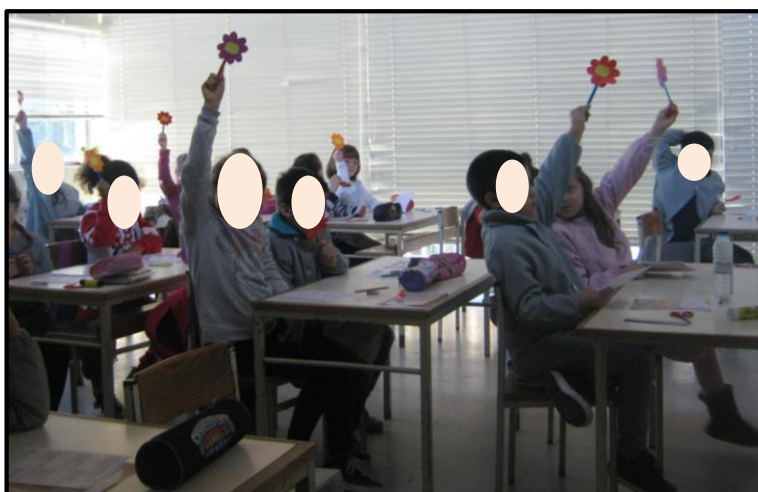
**Questão n.º 6 - Assinala o intruso da família de palavras de flor:**

- 1) Florido
- 2) Florir
- 3) Florista
- 4) Floco

**Questão n.º 7 - Assinala o grupo de palavras que forma o campo lexical de folha:**


- 1) Verde, plantas, sombra, mar.
- 2) Verde, plantas, sombra, árvores.
- 3) Árvore, azul, carro, plantas.
- 4) Plantas, mar, sombra, azul.

## Anexo 29.2 – Sinalizador em forma de flor



Anexo 29.3 – Folha n.º3: *Agora somos nós os autores*

**Agora somos nós os autores... A Maior Flor do Mundo**



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Anexo 29.4 – Folha n.º4: *Respeito a natureza de todos*



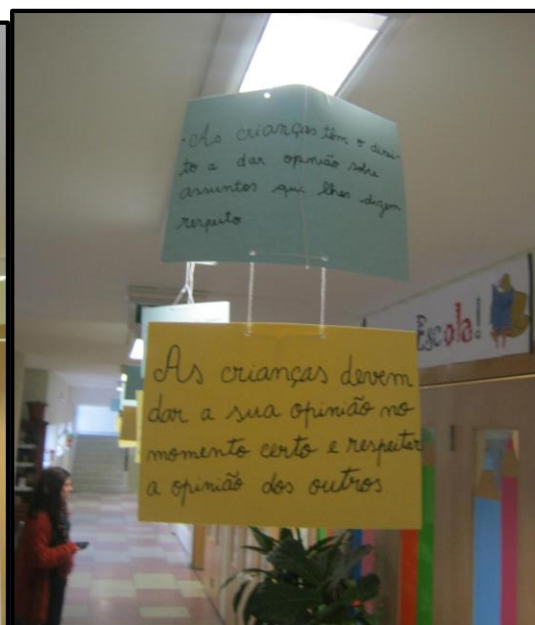
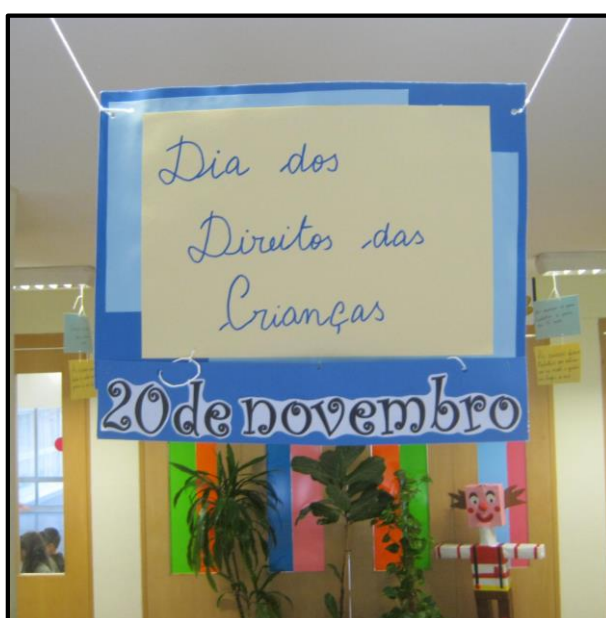
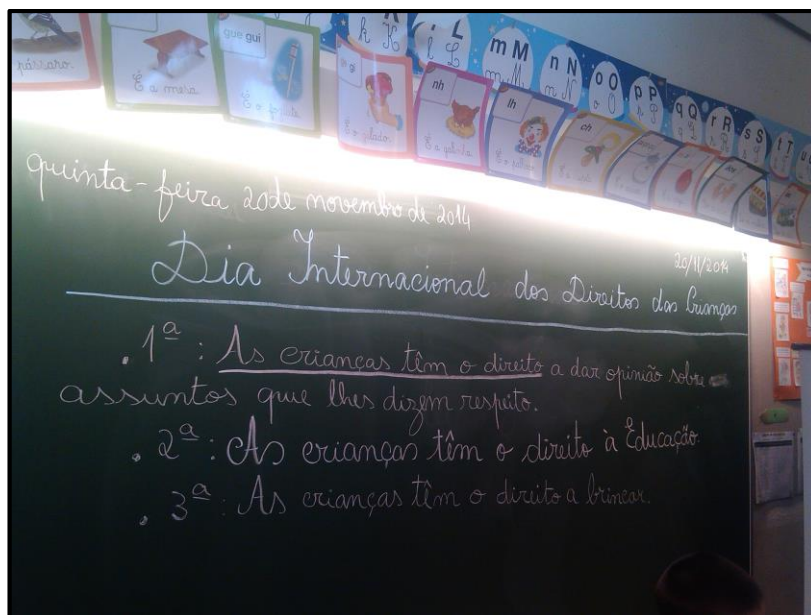
Anexo 29.5 – Kit com os materiais necessários para semear uma flor



Anexo 30 – Avatar “Kiovy” criado no programa Voky



## Anexo 31 – Direitos e deveres construídos no Dia Internacional dos Direitos das Crianças



Anexo 32 – Apresentação da canção pelas turmas para a comunidade escolar



Anexo 33 – Peça de teatro *O amor do Soldadinho*



Anexo 34 – Desfile de Carnaval



Anexo 35 – Atividade de Expressão Musical dinamizada na UAE



## Anexo 36 – Dramatização *O Príncipe Nabo*



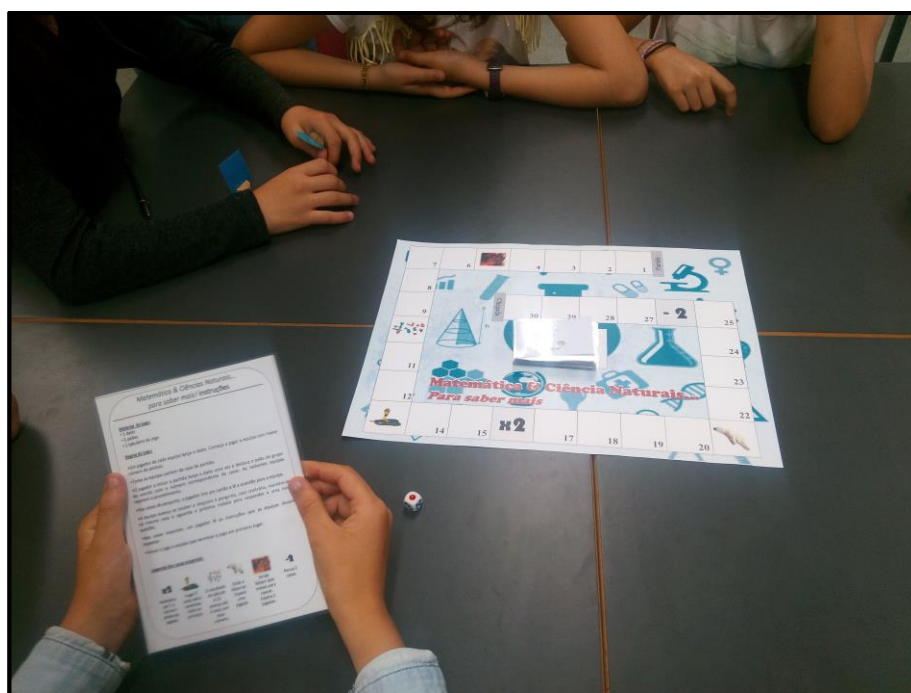
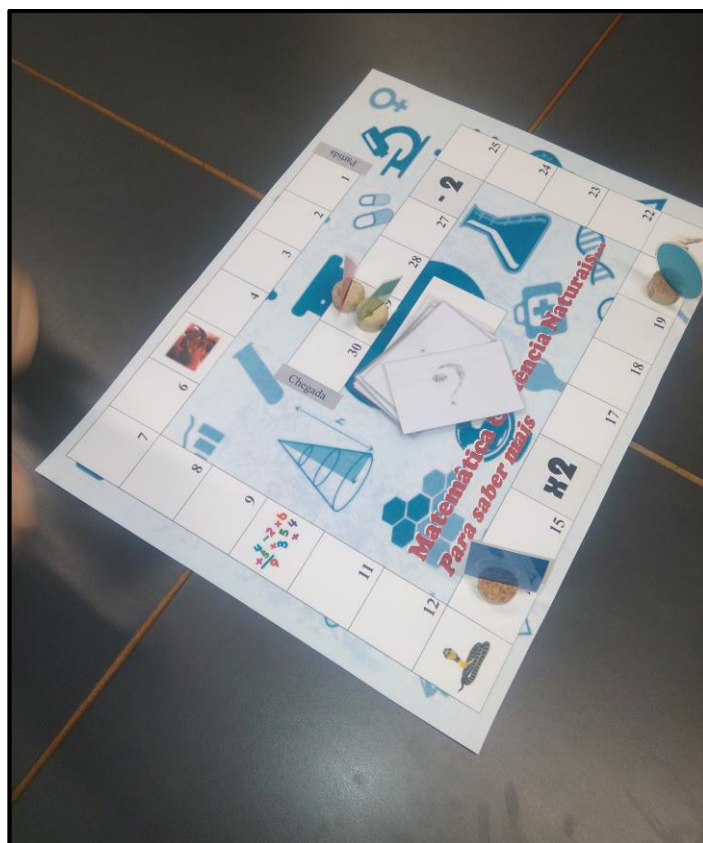
### Anexo36.1 – Ensaios para a apresentação



Anexo 37 – Dramatização *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen



# Anexo 38 – Jogo de tabuleiro: Matemática e Ciências Naturais...Para saber mais!



## Anexo 39 – Questionário 1.º CEB

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### *(Des) Construir para Igualar* Questionário

1. Desenha...

<i>Um menino...</i>	<i>Uma menina...</i>

2. Rodeia de uma cor à tua escolha as palavras que, na tua opinião, caracterizam as meninas e de outra cor as palavras que caracterizam os meninos.

Para as meninas escolhi a cor \_\_\_\_\_.  
Para os meninos escolhi a cor \_\_\_\_\_.

<i>Vaidoso (a)</i>	<i>Estudioso (a)</i>	<i>Medicas</i>	<i>Amigo(a)</i>
<i>Trabalhador (a)</i>	<i>Chato (a)</i>	<i>Alegre</i>	
<i>Corajoso (a)</i>	<i>Forte</i>	<i>Guloso (a)</i>	<i>Simpático (a)</i>
<i>Simpático (a)</i>	<i>Organizado (a)</i>	<i>Frágil</i>	
<i>Falador (a)</i>	<i>Divertido (a)</i>	<i>Egoísta</i>	<i>Queixinhas</i>

3. Completa com o nome de profissões:

<i>As mulheres podem ser...</i>	<i>Os homens podem ser...</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Lê as frases com atenção e responde.

**4.1** *Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens.*

Concordas? \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**4.2** *As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador.*

Concordas? \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. Observa a imagem.

O que está o menino a fazer? Concordas com a brincadeira escolhida por ele? Justifica.



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Anexo 40 – Questionário 2.º CEB

Nome: \_\_\_\_\_ Ano e turma: \_\_\_\_\_

## *(Des) Construir para Igualar* Questionário

O presente questionário faz parte do projeto de investigação denominado de *(Des) Construir para Igualar* relacionado com a Leitura e a Educação para a Igualdade de Género. Este foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Com este questionário pretende-se compreender a visão dos estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico relativamente aos diferentes papéis de género.

Responde a todas as questões com sinceridade. Os dados são confidenciais e anónimos e toda a informação será utilizada apenas para a investigação.

Obrigada pela tua colaboração!

1. Rodeia de uma cor à tua escolha as palavras que, na tua opinião, caracterizam as raparigas e de outra cor as palavras que caracterizam os rapazes.

Para as raparigas escolhi a cor \_\_\_\_\_.

Para os rapazes escolhi a cor \_\_\_\_\_.

Vaiadoso (a)      Estudioso (a)      Medicas      Amigo(a)

Trabalhador (a)      Chato (a)      Alegre

Corajoso (a)      Forte      Guloso (a)

Simpático (a)      Organizado (a)      Frágil

Falador (a)      Divertido (a)      Egoísta      Queixinhas

2. Completa com o nome de profissões:

As mulheres podem ser...	Os homens podem ser...

3. Lê as frases com atenção e responde.

3.1 *Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens.*

Concordas? \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.2 *As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador.*

Concordas? \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.3 *"Mulheres ao volante perigo constante."*

Concordas com este provérbio? \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Atenta no título da seguinte notícia.



4.1 Concordas com o facto de uma mulher treinar um clube de futebol masculino? Justifica.



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.2 Consideras que ela desempenhará um bom trabalho? Justifica.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Diana Machado

# Anexo 41 – Planificação da 1ª sessão do projeto

	
<b>(Des) Construir para Igualar</b> <b>Sessão nº. 1 – A Menina dos Cabelos de Ouro</b>	
<b>Professora Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto	<b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 23   <b>Duração:</b> 90 minutos (9h00 às 10h30)   <b>Data:</b> 21/1/2015
<b>Atividade realizada em cooperação com a professora responsável pela biblioteca escolar e pela Hora do Conto que decorre neste horário</b>	
<b>Programa de Português para o Ensino Básico (2009)</b> <b>Leitura</b> - Exprimir sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos. - Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.	- Metas Curriculares de Português (2012) <b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b> 3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. 4. Fazer inferências (de sentimento – atitude). <b>Leitura</b> <b>10. Organizar a informação de um texto lido.</b> 3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente; 4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.
<b>- Educação para a Cidadania: Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário</b> <b>A. Direitos e responsabilidades</b> A3. Recusa qualquer discriminação baseada, designadamente, no sexo A4. Participa na construção colectiva de regras, e/ou na sua mudança, orientada por princípios de justiça e equidade. A5. Observa, no seu quotidiano, leis e regras, assumindo responsabilidades consoante os níveis de decisão.	
<b>Percorso de aprendizagem</b>	
Rotina de entrada (9h00-9h10)	
<b>- Como imagino a Menina dos Cabelos de Ouro</b> . Solicitar aos estudantes que imagem como seria se existisse uma menina com cabelos de ouro. . Distribuição, por um estudante, das folhas <i>Como imagino a Menina dos Cabelos de Ouro</i> . . Desenho individual de como os estudantes imaginam a <i>menina dos cabelos de ouro</i> e resposta à questão "Será uma menina feliz? Porquê?"	<b>9h10</b> 10'
<b>- Ida para a biblioteca da escola</b>	<b>9h20</b> 5'
<b>Materiais e Recursos</b>	
- 23 folhas <i>Como imagino a Menina dos Cabelos de Ouro</i>	

Diana Machado

<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p><b>Agrupamento de Escolas do Cerco</b> EB1/JI do Falcão</p>	<p><b>9h25</b> 15'</p>	<p>- Livro <i>Seis Histórias às Avestas</i>, de Luísa Ducla Soares.</p>
<p><b>- Leitura do texto "A Menina dos Cabelos de Ouro" do livro <i>Seis Histórias às Avestas</i> de Luísa Ducla Soares</b></p> <p>. Leitura realizada, em voz alta, pela professora-estagiária, com pequenas pausas para os estudantes inferirem sobre os acontecimentos seguintes.</p> <p><b>Pausa 1:</b> "Quando o pai, no fim do banquete, foi abrir a carteira, o dinheiro não chegava."</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que será que aconteceu?</li> <li>- Como será que pagaram a conta do restaurante?</li> </ul> <p><b>Pausa 2:</b> "Estava ela um dia a pentear-se com o seu pente de plástico à janela, passou um príncipe."</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que irá acontecer?</li> <li>- Este príncipe será especial? Porquê?</li> </ul> <p><b>Pausa 3:</b> "A navalha voltava zás, zás, zás. Até que um dia..."</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que terá acontecido?</li> </ul> <p><b>Pausa 4</b> "... a menina viu que estava careca"</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se terá sentido a menina?</li> <li>- E o príncipe como se terá sentido? Será que continuou a gostar da menina?</li> </ul>	<p><b>9h40</b> 20'</p>	<p>- Cartolina para escrever as expressões do texto</p>	<p><b>- Reconto oral e diálogo aberto com os estudantes para a compreensão do texto.</b></p> <p>. Registo, num quadro, de expressões do texto que indiquem que a família e o príncipe estavam apenas interessados no cabelo da menina para conseguirem ter tudo o que desejavam.</p> <p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "As colegas da escola não a largavam";</li> <li>- "Só os pais ficaram um pouco tristes porque viam fugir-lhe a menina juntamente com o ouro"</li> <li>- "Então o príncipe deixou de a amar, porque nunca se viu um príncipe gostar de uma menina careca (...)"</li> <li>- " (...) os amigos deixaram de a procurar"</li> </ul>

- "(...) o povo troçava."

<p>- Exploração das notícias "Mulheres recebem menos 18% de salário médio mensal de base do que os homens" <sup>1</sup> e "16,5% das portuguesas sustentam a família" <sup>2</sup></p>	<p>10h00 30'</p>	<p>- Notícias de jornais</p>	
<p>Intervalo (10h30 às 11h00)</p>			
<p>Atividade realizada pela professora cooperante (11h00 às 12h30)</p>			
<p>- <b>Preenchimento do guião de leitura</b></p>			
<p>- Escrita de um novo final para a história (<u>conteúdo para avaliação da sessão do projeto</u>)</p>			

<sup>1</sup> Notícia do dia 4 de julho de 2007 – retirada de <http://www.publico.pt/economia/noticia/mulheres-recebem-menos-18-de-salario-media-mensal-de-base-do-que-os-homens-1661657>

<sup>2</sup> Notícia do dia 13 de fevereiro de 2013 – retirada de <http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/economia/detalhe/165-das-mulheres-portuguesas-sustenta-a-familia.html>

## Anexo 41.1 – Descrição da 1ª sessão

Para a primeira sessão do projeto, a formanda optou por explorar o texto “A menina dos cabelos de Ouro”, que integra a obra *Seis Histórias às Avestas*, de Luísa Ducla Soares e publicado em 2003. Com este texto pretendia-se realizar um paralelismo com algumas situações reais da exploração das mulheres, nomeadamente, no trabalho.

A sessão iniciou-se com uma atividade de pré-leitura questionando os estudantes sobre a possibilidade de existir uma menina de cabelos de ouro, se esta seria feliz e o que faria com os seus cabelos valiosos. Posto isto, foi proposto aos alunos que desenhassem como imaginavam a menina dos cabelos de ouro.

Tendo a primeira sessão do projeto sido realizada numa quarta-feira, coincidindo com *A Hora do Conto* na biblioteca da escola, a formanda propôs, antecipadamente, à professora responsável pela dinâmica que realizassem esta primeira sessão em cooperação.

Assim, a professora responsável pela biblioteca realizou a leitura do texto tendo-se criado pausas na leitura para que os alunos inferissem sobre as ações seguintes da narrativa mas, também, para que partilhassem as suas opiniões e tomassem decisões perante os acontecimentos narrados.

Após a leitura, foi realizado o reconto oral tendo-se seguido a exploração do texto para compreensão do mesmo. De seguida, foram explorados os títulos de duas notícias relacionadas com o facto de as mulheres trabalharem mais comparativamente com os homens e os seus salários serem inferiores.

Para finalizar, os estudantes realizaram uma atividade de escrita na qual tinham que dar continuidade à narrativa aberta, criando um novo desfecho para a personagem principal, tal como é proposto pelo narrador.



<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>	<p><b>AE</b> Agrupamento de Escolas do Cerco EB1/JI do Falcão</p>	<p><b>tejo</b></p>
<p><b>Ilustração da capa:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que veem nesta ilustração?</li> <li>2. Quem serão estas personagens?</li> <li>3. Por que estará a senhora a carregar um homem e dois meninos?</li> </ol> <p><b>Capa:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. O que veem nestas ilustrações?</li> <li>5. Vemos uma mulher ou um homem a fazer as tarefas?</li> <li>6. Parece-vos que a senhora tem muito ou pouco trabalho? Porquê?</li> <li>7. A senhora terá ajuda?</li> <li>8. Costumam ver alguém a trabalhar assim? Quem?</li> </ol>		
<p><b>- Leitura da obra O livro dos Porquinhos de Anthony Browne.</b></p> <p>. Apresentação do título do livro;</p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Por que será que o livro tem este título?</li> <li>10. Que relação terá o título com as ilustrações que vimos há pouco?</li> <li>11. Que porquinhos serão estes?</li> </ol> <p>. Leitura, em voz alta, realizada pela professora-estagiária;</p> <p>. Segunda leitura, realizada pela professora-estagiária, com projeção da obra.</p>	<p><b>14h20</b> 15'</p> <p>- Computador; - Videoprojetor; - Digitalização da obra</p>	
<p><b>- Diálogo aberto para a compreensão da obra.</b></p> <p><b>Questões Orientadoras:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quem é que trabalhava mais em casa dos Porcino?</li> <li>2. O que acham desta atitude do pai e dos filhos?</li> <li>3. Em vossa casa também acontece isso ou as tarefas são distribuídas por todos?</li> <li>4. O que dizia o bilhete deixado pela mãe? Por que tinha essa mensagem?</li> <li>5. Por que motivo saiu a mãe de casa? Como se sentia?</li> <li>6. O que pensam sobre a atitude tomada pela Sra Porcino?</li> <li>7. E o Sr Porcino e os filhos como se sentiam?</li> <li>8. Como ficou a casa na ausência da Sra Porcino?</li> <li>9. Os homens da casa tentaram arranjar alguma solução? Como?</li> <li>10. Houve mudanças de comportamento com o regresso da Sra Porcino? Quais?</li> <li>11. Por que será que a história termina a dizer que a mãe estava feliz e concertou o carro?</li> </ol>	<p><b>14h35</b> 15'</p>	

<p><b>- Avaliação da sessão: Escrita, individual, de um texto breve sobre a distribuição igualitária das tarefas domésticas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. Análise da tabela criada no início da aula;</li><li>. Comparação com a mensagem transmitida pela obra;</li><li>. Escrita, em grande grupo, de um texto breve sobre a temática pretendida.</li><li>. Distribuição, por um estudante, das folhas para a escrita do texto individual.</li><li>. Escrita, individual, do texto.</li></ul>	<p><b>14h50</b> 10'</p>	<p>- 23 folhas em forma de ferro de engomar</p>
--	-----------------------------	---

## Anexo 42.2 – Descrição da 2ª sessão

A segunda sessão do projeto teve como mote a exploração da obra *O livro dos Porquinhos*, escrito por Anthony Browne e publicado em 2007. O objetivo da exploração desta narrativa prende-se com o facto de se pretender desconstruir os estereótipos relativamente à distribuição das tarefas domésticas entre homens e mulheres.

A sessão iniciou-se com um brainstorming sobre as tarefas domésticas realizadas pelos homens e pelas mulheres e posterior registo no quadro. De seguida, explorou-se com os estudantes a ilustração da capa bem como de todas as referentes à personagem do sexo feminino a realizar tarefas domésticas com vista a preparar para a leitura e a detetar as conceções e conhecimentos prévios das crianças face ao exposto.

Posto isto, realizou-se a leitura da obra e procedeu-se à exploração da mesma relacionando com as vivências dos estudantes e dos seus familiares, alertando para as alterações das atitudes das personagens do sexo masculino da narrativa.

Antes do término da sessão, refletiu-se, em grande grupo, sobre o registo realizado inicialmente e apresentaram-se sugestões de reformulação. Para finalizar, cada estudante escreveu um texto breve sobre a temática trabalhada ao longo da sessão.

# Anexo 43- Planificação da 3ª sessão de projeto

<p><b>ESE</b>   POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</p>		<p><b>AF</b> Agrupamento de Escolas do Cerco EB1/JI do Falcão</p>	
<p><b>(Des) Construir para Igualar</b> <b>Sessão nº. 3 – A Princesa que queria ser Rei</b></p>			
<p><b>Professora Estagiária:</b> Diana Machado   <b>Professora Orientadora Cooperante:</b> Sandra Peixoto</p>		<p><b>Ano:</b> 2.º ano   <b>Turma:</b> A   <b>N.º estudantes:</b> 23   <b>Duração:</b> 90 minutos (11h00-12h30)   <b>Data:</b> 27/2/2015</p>	
<p><b>Sessão realizada na biblioteca da escola</b></p>			
<p><b>- Programa de Português para o Ensino Básico (2009)</b></p> <p><b>Leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.</li> <li>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.</li> </ul>		<p><b>- Metas Curriculares de Português (2012)</b></p> <p><b>Iniciação à Educação Literária</b></p> <p><b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> <li>4. Fazer inferências (de sentimento – atitude).</li> </ol> <p><b>Leitura</b></p> <p><b>10. Organizar a informação de um texto lido.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente;</li> <li>4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</li> </ol>	
<p><b>- Educação para a Cidadania: Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário</b></p> <p><b>A. Direitos e responsabilidades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A3. Recusa qualquer discriminação baseada, designadamente, no sexo.</li> <li>A4. Participa na construção colectiva de regras, e/ou na sua mudança, orientada por princípios de justiça e equidade.</li> <li>A5. Observa, no seu quotidiano, leis e regras, assumindo responsabilidades consoante os níveis de decisão.</li> </ol>			
		<p><b>Percurso de aprendizagem</b></p>	
<p>Rotina de entrada (11h00-11h10)</p> <p><b>Organização da turma:</b> estudantes em círculo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colar o boneco e a boneca (com o cabelo comprido amovível) no quadro;</li> <li>- Passar a bola aleatoriamente e de forma rápida entre os estudantes;</li> <li>. Cada um deve dizer uma característica física ou psicológica que associa às raparigas;</li> <li>. Repetir o procedimento para as características dos rapazes.</li> <li>. À medida que os estudantes dizem as características, a formanda escreve-as nos bonecos.</li> </ul> <p>(Nota: As características psicológicas são escritas na cabeça e as físicas no restante corpo)</p> <p>- Diálogo com a turma sobre as características atribuídas.</p> <p><b>Questões orientadoras:</b></p>		<p><b>11h10</b> 15'</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bola;</li> <li>- Duas silhuetas desenhadas em papel de cenário de forma estilizada (de modo a que não apresente características biologicamente associadas a mulher ou homem)</li> <li>- Recorte em cartolina de</li> </ul>	
		<p><b>⊕</b> <b> Materiais e Recursos</b></p>	

Diana Machado

<p>1) Por que é que estas características são de meninos/meninas? 2) Tiveram mais dificuldade em dizer características de meninas ou de meninos? Porque?</p>	<p>cabelo comprido (para simbolizar o “cabelo de mulher”) amovível (Cf. Anexo 2); - Bostick; - Marcadores.</p>
<p><b>- Exploração dos elementos paratextuais da capa com enfoque na ilustração e no título.</b> <b>Questões orientadoras:</b> 3) O que veem nesta ilustração? 4) Por que dizem que é uma menina/menino? 5) Que características apresentará esta personagem? 6) Que princesa será esta? Que terá ela de especial? 7) Na vossa opinião, uma princesa pode ser rei?</p>	<p><b>11h25</b> 35'</p> <p>- Computador e Videoprojetor; - Obra <i>A Princesa que queria ser Rei</i>, de Sara Monteiro; - Ilustrações digitalizadas; - 1 Sinalizador Concorde (frente) /Não Concorde (verso) para cada estudante</p>
<p><b>- Leitura da obra <i>A Princesa que queria ser Rei</i>, de Sara Monteiro.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura realizada, em voz alta, pela professora-estagiária, com pequenas pausas para os estudantes inferirem sobre os acontecimentos seguintes.</li> <li>. Diálogo para exploração da obra com recuperação de algumas passagens do texto.             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Distribuição dos sinalizadores.</li> <li>. A professora-estagiária coloca algumas questões à turma, às quais os estudantes têm que levantar o sinalizador indicando se concordam ou não.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Exemplos:</b> <b>Pág.13:</b> “Não era nada como as meninas – fossem elas princesas ou não – costumam ser.” 1) Como costumam ser as outras meninas? 2) Acham que a princesa era feliz por não ser como as outras meninas?</p> <p><b>Pág.15:</b> “Minha filha – disse ele – és muito nova ainda para pensares nessas coisas. Além disso, deverias sabê-lo, tu não podes ocupar o trono. Só um homem o poderá fazer. Nunca mulher alguma o ocupou” 3) Na vossa opinião, a princesa pode ocupar o trono? 4) Concordam que a princesa não possa ocupar o trono? Porque? 5) Só os homens podem ocupar um trono? Porque? 6) As mulheres podem ocupar cargos importantes?</p>	

<p>- Diálogo com os estudantes para confronto sobre as características referidas no jogo inicial;</p> <p>- Tirar o cabelo à boneca e colocar no boneco;</p> <p>. Analisar as características referidas, questionando se as atribuídas a raparigas e a rapazes são as mesmas (à exceção daquelas relacionadas com a função reprodutora);</p> <p>. Refletir sobre a possibilidade de o boneco poder ser uma boneca e vice-versa, se nos forçarmos apenas nas suas características psicológicas;</p>	<p><b>12h00</b> 20'</p> <p>- Silhuetas utilizadas na 1.ª atividade;</p> <p>- Recorte em cartolina de cabelo comprido (para simbolizar o “cabelo de mulher”) amovível;</p> <p>- Dois cartões distintos com as palavras “Mulher” e “Homem”;</p>
<p>- Brainstorming com ferramenta <i>Tagxedo</i> com características que podem ser associadas aos meninos e às meninas para entregar, posteriormente, aos estudantes.</p>	<p><b>12h20</b> 10'</p> <p>- Computador e Videoprojetor;</p> <p>- Ferramenta <i>Tagxedo</i>;</p>

## Anexo 43.1 – Descrição da 3ª sessão de projeto

Para a terceira e última sessão do projeto, optou-se pela exploração da obra, publicada em 2007, *A Princesa que Queria ser Rei* de Sara Monteiro. A escolha deste texto recaiu sobre o facto de estar retratada na obra a temática que se pretendia explorar e desconstruir: a atribuição de determinadas características físicas e psicológicas em função do sexo e não do género. Importa referir que esta sessão foi realizada na biblioteca da escola, no entanto, não constou da presença da professora responsável pelo espaço como na primeira sessão.

Mais uma vez, procurou-se detetar as conceções dos estudantes face ao tema. Para tal, criou-se uma dinâmica que consistia na passagem de uma bola, de forma aleatória, entre os estudantes que, na vez em que estivessem na posse da bola, partilhavam com o grupo uma característica física ou psicológica atribuída às mulheres e outra os homens. Simultaneamente, realizou-se o registo das características ditas em duas silhuetas desenhadas em papel de cenário de forma estilizada, de modo a não apresentarem características biologicamente associadas a mulher ou homem, sendo essa distinção realizada através do desenho de cabelo comprido propositadamente colocado.

Posteriormente, realizou-se a análise de elementos paratextuais da obra, nomeadamente, o título e a ilustração da capa de forma a detetar se as características “atípicas” da personagem ilustrada causavam estranheza nos estudantes (personagem do sexo feminino com barba, pelos nas pernas, musculada). De seguida, foi realizada a leitura e exploração da obra, tal como acontecera nas sessões anteriores.

Após esta exploração, confrontou-se as crianças com as características físicas e psicológicas escritas, inicialmente, nas silhuetas tendo por base o que refletira sobre o conteúdo do texto narrativo explorado. Assim, retirou-se o cabelo da boneca e colocou-se no boneco, analisaram-se as características definidas e questionou-se a turma sobre a indicação dos mesmos atributos para ambos os sexos (à exceção dos relacionados com a função reprodutora). Deste modo, refletiu-se sobre a possibilidade de o boneco poder ser uma boneca e vice-versa, se nos focarmos apenas nas suas características psicológicas.

Para finalizar, realizou-se um brainstorming e simultâneo registo, no quadro (e não com a ferramenta *Tagxedo* como planificado), pelo par pedagógico, de características que podem ser associadas aos meninos e às meninas.

Anexo 44 - Gráficos com comparação das respostas à questão *Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens* – Questionários 1.ºCEB

Gráfico n.º 1 – Resposta antes do projeto

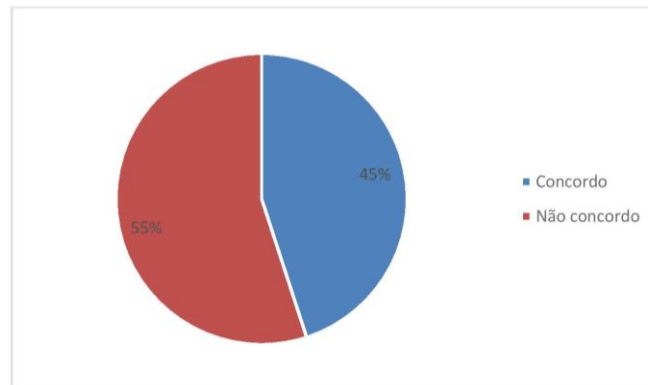
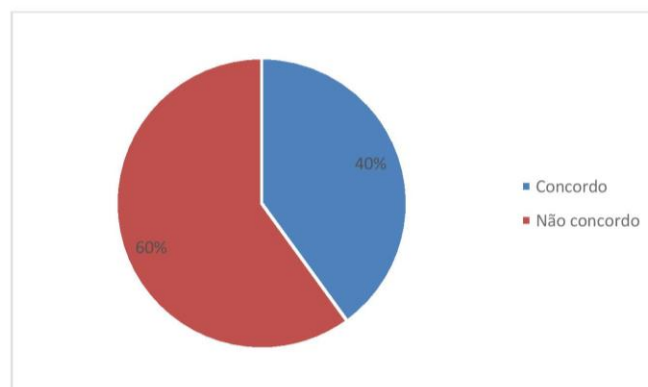
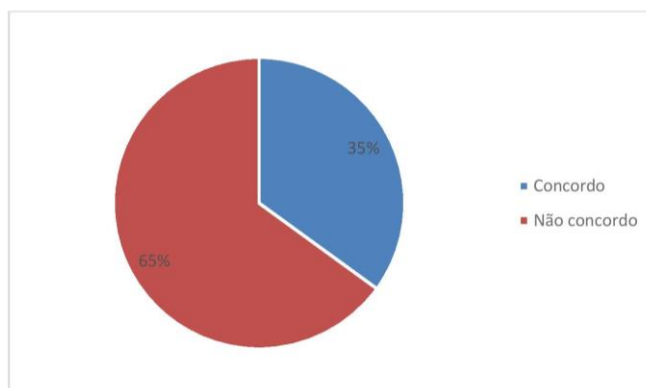


Gráfico n.º 2 – Resposta após do projeto



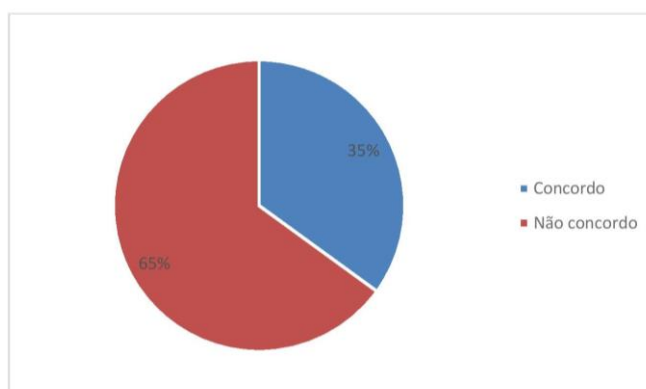
Anexo 45 – Gráfico das respostas à questão *Passar a roupa a ferro não é uma tarefa para os homens* – Questionários 2.ºCEB

Gráfico n.º 1

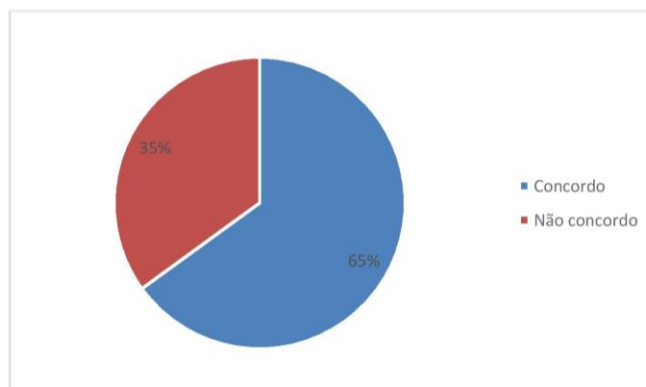


Anexo 46 – Gráficos com comparação das respostas à questão *As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador* – Questionários 1.ºCEB

Gráfico n.º 1 – Resposta antes do projeto



**Gráfico n.º 2 – Resposta após do projeto**



Anexo 47 - Gráficos das respostas à questão As mulheres percebem de assuntos sobre carros e jogos de computador – Questionários 2.ºCEB

**Gráfico n.º 1**

