

DEDICATÓRIA

A professora estagiária dedica o relatório aos pais, António Cardoso Ferreira e Ana Couto Dos Santos, pela paciência, pela deliciosa educação que lhe ofereceram, certamente que sem ela, nada disto seria possível, o seu rumo provavelmente seria outro. Esta dedicatória reside, também, por todo o esforço que dedicaram à sua filha para que este “livro”, que retrata um percurso infindo de maravilhosas aventuras, aprendizagens e partilhas, fosse possível ser escrito.

Assim, cada palavra que contempla o relatório de estágio é para os pais! O sonho conquistado é-lhes dedicado!

AGRADECIMENTOS

Neste longo caminho muitas foram as pessoas que iluminaram os dias da professora estagiária tornando-os ainda mais especiais, que a fizeram acreditar em si e pensar que tudo seria possível, sussurrando “*não desistas...tu consegues*”. É muito gratificante saber que existem pessoas que caminham a seu lado.

Cada uma delas pintou, com as cores do arco-íris, o seu percurso, tornando-o mais colorido, o que foi essencial para que esta conseguisse, crescer pessoal e profissionalmente e conquistasse o seu sonho: ser Professora Inspiradora. Assim, a futura professora dará forma a palavras de agradecimento puro e sentido, a todos que preencheram o coração e com quem esta partilhou o sabor das aventuras que são aprender e ensinar.

A professora estagiária agradece:

À Professora Doutora Dárida Fernandes, não só pela orientação do presente escrito, bem como pelo crescimento que proporcionou desde a licenciatura, pela amizade, pelo carinho, pelo modo como orientou, pela exigência, pelos conselhos, pela disponibilidade, pelo incentivo e pela partilha.

À maravilhosa equipa de Professores do 1º e 2º Ciclos, da Escola Superior de Educação do Porto, pela amizade e carinho e por tudo aquilo que proporcionaram aprender no seu abraço.

Aos orientadores cooperantes por a terem recebido de braços abertos, pelo carinho, por terem estado sempre presentes no trilhar dos caminhos. Um obrigada aos momentos reflexivos que proporcionaram, os quais fizeram repensar e reinventar as suas práticas.

À amiga Ana Sofia Soares, por a ter levado à descoberta da cooperação, da partilha e que durante todo o percurso demonstrou o que é uma verdadeira amizade. Com o par pedagógico cresceu e aprendeu;

Às principais personagens deste sonho: as crianças, sem as quais nada seria possível. Por todos os abraços, beijinhos, sorrisos e palavras, sendo tudo isso a força da criatividade, do incentivo e da alegria.

Aos pais, por lhe terem oferecido a alegria de viver, pelos valores e atitudes que promoveram ao longo da vida, pelo amor, pelas palavras deliciosas,

abraços de conforto, por terem proporcionado a vivência de mais um sonho que se tornou real, enfim...não há palavras suficientes para o agradecimento;

Aos irmãos por a abraçarem como se não houvesse amanhã, pelas palavras doces de encorajamento, pelos auxílios, pela disponibilidade, pela compreensão e por se orgulharem dela;

Aos sobrinhos e primo, uma grande inspiração, que trouxeram algum brilho de alegria em momentos difíceis;

Aos cunhados pelos olhares de encorajamento e pela “paciência”.

Ao namorado por ter colorido os dias cinzentos, pelo apoio, compreensão, pelas palavras de alento, pela disponibilidade em ouvir, por todo o carinho com que a abraçou todos os dias e por ser um porto de abrigo;

À Professora Maria Teresa Ferreira pelo auxílio, dedicação, palavras inspiradoras, carinho e apoio.

À Armanda, Carolina, Catarina Azevedo, Diana Rodrigues, Jorge Coelho e Sofia Barros pelas partilhas, pelos risos, incentivos e pelo abraço amigo e companheiro.

A alegria deste momento é enorme. A vontade é desenhar todos os nomes que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a conquista de um sonho. Por isso, a futura professora só pode dizer: A todos, um muito obrigada do fundo do coração, que se encontra recheado de emoções, vivências, sentimentos, palavras...

Resumo

O relatório de estágio surge da unidade curricular: *Integração Curricular: Prática Pedagógica e Relatório de Estágio* que faz parte do plano educativo do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

Este apresentará, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso palmilhado pela professora estagiária, sendo que este foi essencial para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Este caminho fez-se pelo abraço caloroso de dois lugares de delícias: EB2/3 Pêro Vaz de Caminha e EB1 da Azenha.

A prática educativa supervisionada enlaçou diferentes momentos: a observação, cooperação, intervenção e reflexão, inspirados na investigação-ação, com o objetivo primordial de fazer pensar, entreolhar e melhorar as práticas, por forma a, ao mesmo tempo que aprendeu a ensinar, preparar cada estudante a “conquistar” o mundo.

A professora estagiária foi guiada pelo processo de supervisão que lhe proporcionou caminhos de aprendizagem, através da mobilização de um caleidoscópio. Este permitiu-lhe moldar-se, levando-a a procurar reinventar o amanhã. A colaboração com o par pedagógico ofereceu-lhe a partilha de angústias, alegrias e reflexões que a fizeram crescer.

Assim, o relatório de estágio revelará singularidades construídas ao longo do percurso formativo, durante o qual a futura professora assumiu uma atitude investigativa em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. As experiências, as dificuldades sentidas e os obstáculos ultrapassados reforçam a ideia de que o processo de formação será sempre ávido de uma permanente atualização.

Tudo isto possibilitou a conquista de um sonho: Ser Professora Inspiradora.

Palavras-chave: Colaboração; Prática Educativa; Reflexão; Supervisão.

Abstract

The internship report arises from curricular unity: *Curriculum Integration: Teaching Practice and Training Report* that is part of the educational plan of the 2nd year of the Master degree in elementary and middle school education.

This will present, from a critical and reflective perspective, the whole trodden path by the trainee teacher, and how this experience was essential to their personal, social and professional development. This path was made by the warm embrace of two places of delights: EB2 / 3 Pêro Vaz de Caminha and EB1 da Azenha.

Supervised educational practice laced different moments: observation, cooperation, action and reflection, inspired by action research, with the primary objective to make think, look at each other and improve practices in order to aim, at the same time, the knowledge of how to teach and prepare each student to "conquer" the world.

The trainee teacher was guided by supervisory process that afforded her learning paths through the mobilization of a kaleidoscope. This allowed her to shape up, leading her to seek the reinvention of tomorrow. The collaboration with the pedagogical couple offered her sharing anxieties, joys and reflections that helped in the growing process.

Therefore, the internship report will reveal singularities constructed along the formative way, during which, the future teacher took an investigative attitude towards challenges, processes and performances of the daily professional routine. The experiences, the encountered difficulties and the overcome obstacles reinforce the idea that the training process will be always eager for a permanent update.

All of this enabled the achievement of a dream: Being an Inspiring Teacher.

Keywords: Collaboration; Educational Practice; Reflection; Supervision.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Finalidades e Objetivos	3
3. Enquadramento Teórico	5
3.1. Formação e Dimensão Académica – Paleta que dá cor aos primeiros esboços de um professor	5
3.2. Formação e Dimensão Profissional	9
3.2.1. A Educação e o papel do professor – A arte e o papel do seu inspirador	9
3.2.2. Relação Escola e Família –Enlaçar mãos na Educação	15
3.2.3. Observar, planificar, intervir e refletir pós ação - Carrocel da prática educativa.	19
3.2.4. Professor Reflexivo e Investigador – O inspirador como ser Reflexivo e Investigador	24
3.2.5. A Supervisão na Formação de Professores – O caleidoscópio na Formação de Professores	28
4. O Contexto Educativo e a Prática Educativa Supervisionada – Um lugar de delícias	31
4.1. Caracterização do contexto educativo da prática Educativa supervisionada – Lugares onde moram os sonhos	32
4.1.1. Pêro Vaz de Caminha – Um Agrupamento de afetos	33
4.1.2. Projeto Educativo e eixos estruturantes	36
4.1.3. EB 1 da Azenha- Escola de Encantar	38
4.1.4. EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha – Escola de laços	43
4.2. Intervenção nas áreas de formação para a docência – Fechar os olhos e relembrar as práticas	46
4.2.1. Articulação de saberes - Uma estratégia para a construção de conhecimentos	47
4.2.1.1. Uma estratégia em prática	49
4.2.2. Ciências Naturais – Desvendar o Universo	54
4.2.2.1. Como manter vivo o brilho pelas ciências?	55

4.2.3. Ciências Humanas e Sociais – A Chave de um mundo	65
4.2.3.1. Uma viagem pelo...	68
4.2.4. Matemática – Descobrindo-a para olhar o mundo	77
4.2.4.1. Abrir as portas para a aula de Matemática	78
4.2.4.2. O que enlaçar?	80
4.2.4.3. Um, dois, três...conta lá os porquês!	82
4.2.4.4. Uma viagem pela aula dos sentidos do 1º Ciclo	83
4.2.4.5. Uma viagem pela aula dos sentidos do 2º Ciclo	87
4.2.4.6. Janelas abertas para a Cidade da Matemática	90
4.2.5. Português – Um encanto para redescobrir	91
4.2.5.1. Os domínios batem à porta e entram...	92
4.3. A ação do professor para lá da sala de aula: dinâmicas da vida escolar	101
4.4. Projetos de intervenção no contexto formativo	103
4.5. Prática educativa: Dias especiais de aprendizagens	108
4.6. Tutoria	113
5. Projeto de Investigação: Tagarelarei, Tagarelarás e o lápis soltarás!	117
6. Conclusões e Reflexões Finais – Uma leitura sobre toda a navegação	131
Bibliografia	135
Anexos	149

Índice de Anexos

Anexo 1 - Cronograma da prática Educativa do 1º CEB	151
Anexo 2 - Cronograma da Prática Educativa do 2º CEB	152
Anexo 3 – Grelha de Observação do 2ºCEB	153
Anexo 4 - Grelha de observação do 1ºCEB	158
Anexo 5 - Grelha de Identificação e Caracterização dos espaços do 1ºCEB	167
Anexo 5.1 – Grelha de registo da relação entre Planificação/aula	171
Anexo 5.2 – Sala do 1º CEB	173
Anexo 5.3 – Trabalhos Expostos no 1º CEB	173
Anexo 5.4 – Postura das Crianças no Processo de Ensino e de Aprendizagem	174
Anexo 5.5 – Lista de verificação relativa à postura da Professora	177
Anexo 6 – Planificação da aula de Articulação de Saberes	179
Anexo 6.1 – Poema de Vinícius de Moraes	183
Anexo 6.2 – Poema de Vinícius de Moraes	183
Anexo 6.3 – História produzida no <i>Storyjumper</i>	184
Anexo 6.4 - Registo da História produzida no <i>Storyjumper</i>	185
Anexo 6.5 – Desenho a casa que mora em mim!	187
Anexo 6.6 – Livro: Desenho a casa que mora em mim!	188
Anexo 7 – Orientação Espacial e o Trava-línguas	189
Anexo 8 – Planificação da aula de Ciências Naturais no 2º CEB	190
Anexo 9 – CTS no 2º CEB	195
Anexo 10 – Planificação da Aula de Ciências Naturais no 1ºCEB	197
Anexo 10.1 – CTS no 1º CEB	199
Anexo 11 – Cartaz de Levantamento de Conceções no 1º CEB	200
Anexo 12 – Conceções das alternativas dos estudantes do 2º CEB	201
Anexo 12.1 – Protocolo do epitélio bucal	203

Anexo 12.2 – Células observadas ao microscópio no 2º CEB	204
Anexo 12.3 – V de Gowin da observação ao microscópio ótico composto no 2º CEB	205
Anexo 13 – Poema da aula dos constituintes da flor 2º CEB	206
Anexo 14 – Tarefa dos constituintes da flor	207
Anexo 15 – Atividade de consolidação - célula	208
Anexo 16 – Planificação da aula de Ciências Humanas e Sociais 1º CEB	209
Anexo 16.1 – Baú das profissões do passado	214
Anexo 17 – Ilustração do livro <i>A cavalo no tempo</i>	215
Anexo 18 – Imagem do puzzle	215
Anexo 19 – Planificação da aula de História e Geografia de Portugal 2º CEB	217
Anexo 20 – Maqueta da casa do povo	221
Anexo 21 – Tarefa dos sinais de trânsito	222
Anexo 22 – Letra da música das lavadeiras	223
Anexo 22.1 – Profissão: Ardina	224
Anexo 22.2 – Pregão do Ardina	225
Anexo 22.3 – Profissão: Aguadeiro	226
Anexo 22.4 – Registo individual das profissões	227
Anexo 22.5 – Registo em grande grupo das profissões	228
Anexo 23 – PowerPoint da cidade do Porto	229
Anexo 24 – Tabuleiro de jogo: Conquistar Portugal	233
Anexo 24.1 – Registo cronológico	234
Anexo 25 – Tarefa: Uma feira no século XIII	235
Anexo 25.1 – Maqueta das atividades económicas século XIII	237
Anexo 25.2 – Slide do Powerpoint de apoio à maqueta	238
Anexo 25.3 – Registo da atividade económica: agricultura	239
Anexo 25.4 – Registo da atividade económica: pesca	239

Anexo 25.5 – Registo da atividade florestal	240
Anexo 26 – Parte do PowerPoint do grupo social	241
Anexo 26.1 – Esquema do álbum fotográfico do povo	243
Anexo 26.2 – Legenda do vestuário do povo	244
Anexo 27 – Parte do PowerPoint do teste de código	245
Anexo 27.1 – Carta de condução	246
Anexo 28 – Friso cronológico das profissões	246
Anexo 28.1 – Profissões do passado	247
Anexo 28.2 – Evolução das profissões	248
Anexo 28.3 – Tarefa para trabalho de casa	249
Anexo 29 – Tarefa de consolidação	250
Anexo 29.1 – Poema e ilustração do livro <i>A Cavallo no tempo</i>	250
Anexo 30 – Tarefa de consolidação	251
Anexo 31 – Tarefa de consolidação das atividades económicas	253
Anexo 32 – Tarefa de consolidação do grupo social	255
Anexo 33 – Registo das avaliações da aula das profissões	257
Anexo 33.1 – Registo das avaliações da aula das atividades económicas	258
Anexo 34 – Quadros das orientações programáticas de Matemática	259
Anexo 35 – Árvore dos problemas	260
Anexo 36 – Tabela do 100 e orientação espacial	261
Anexo 37 – Planificação de Matemática 1º CEB	263
Anexo 37.1 – PowerPoint tabuada do 2	267
Anexo 37.2 – Registo da tabuada do 2	268
Anexo 37.3 – Tarefa cerejas ao lanche da tarde	269
Anexo 37.4 – Autoavaliação do estudante	270
Anexo 38 – Puzzle da decomposição de figuras geométricas	271
Anexo 39 – Gráfico de linha	272

Anexo 40 – Planificação da aula de Matemática 2º CEB	273
Anexo 40.1 – Tarefa: Identificar os quadrados	277
Anexo 40.2 – Tábua dos triângulos	278
Anexo 40.3 – Jogo das áreas	279
Anexo 41 – Tarefa de escuta ativa	281
Anexo 41.1 – Preparação da oralidade	282
Anexo 41.2 – Ilustrações para a descrição	283
Anexo 42 – Planificação de Português no 2º CEB	285
Anexo 42.1 – <i>Slogan</i> em grande grupo	287
Anexo 42.2 – Exemplo de um <i>slogan</i> produzido por um estudante	288
Anexo 42.3 – Atividade de compreensão da leitura	289
Anexo 43 – Planificação da aula de Português do 1º CEB	291
Anexo 43.1 – Adivinha dos neologismos	295
Anexo 43.2 – Neologismo produzido por um estudante	297
Anexo 43.3 – Neologismo produzido por outro estudante	298
Anexo 44 – Registo de avaliação do 1º CEB	299
Anexo 44.1 – Registo de avaliação do 2º CEB	300
Anexo 44.2 – Heteroavaliação dos estudantes	301
Anexo 45 – Organização dos livros infantojuvenis	302
Anexo 45.1 – Organização dos livros	303
Anexo 45.2 – Recursos didáticos organizados por áreas	303
Anexo 45.3 – Poema grafado na porta da biblioteca	304
Anexo 45.4 – Decoração da biblioteca	305
Anexo 45.5 – Regras da biblioteca	305
Anexo 45.6 – Mochilas para “Livros Viajantes”	306
Anexo 46 – Atividade “Espuma colorida”	307
Anexo 46.1 – Atividade “Sólido ou Líquido”	307

Anexo 46.2 – Atividade “À descoberta da formiga”	308
Anexo 46.3 – Publicação no jornal escolar	309
Anexo 47 – Divulgação do dia do Pi	310
Anexo 47.1 – Arte com o Pi	310
Anexo 47.2 – Atividade de investigação	311
Anexo 47.3 – Campo lexical do Pi	311
Anexo 48 – O caderno do tutorando	312
Anexo 49 – Objetivos do Projeto de Investigação	313
Anexo 49.1 – Técnicas, Instrumentos e métodos de análise de dados	314
Anexo 49.2 – Sessões do projeto	315
Anexo 49.3 – Categorias e subcategorias para análise de dados	317
Anexo 49. 4 - Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro	317
Anexo 49.5 – guião de observação preenchido	318
Anexo 49.6 – Guião de Entrevista Preenchido	320
Anexo 49.7 – Questionários preenchidos por dois estudantes	323
Anexo 49.8 – Gráfico 1 – Sentimento ao explorar trava-línguas	325
Anexo 49.9 – Gráfico 2 – Gosto pelos poemas à moda dos trava-línguas	325
Anexo 50 – Gráfico 3 – Trabalhar mais poemas à moda dos trava-línguas	325
Anexo 50.1 – Poema 2º CEB	326
Anexo 50.2 – Poema visual	327
Anexo 50.3 – Pré-teste	327
Anexo 50.4 – Trava-línguas do 1º CEB	327
Anexo 50.5 – “O país dos óculos – A Ocolândia”	328
Anexo 50.6 – <i>Nonsense</i>	328
Anexo 50.7 – Poema da Manta Encantada, em G	329
Anexo 50.8 – Poemas da Manta Encantada	329
Anexo 50.9 – Manta Encantada	331

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

UC – Unidade Curricular

ESE/IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

TEIP – Território de Intervenção Educativa Prioritário

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PE – Projeto Educativo

PCA – Plano Curricular Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

PTT – Plano de Trabalho de Turma

RI – Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório faz sentido na Unidade Curricular (UC): Integração Curricular: Prática Pedagógica e Relatório de Estágio, pertencente ao plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O mesmo tem como objetivo desenhar, de forma crítica e reflexiva, a rota tomada pela professora estagiária, ao longo da sua “navegação”, e apresentar, algum do suporte teórico e legal mobilizado, que a inspirou e a permitiu compreender e atuar na prática educativa. Este documento é essencial pois permitirá revisitar o caminho para a docência, trilhado com a luz guia dos supervisores, dos estudantes, dos orientadores, do par pedagógico e dos familiares. Além disso, é nesta dinâmica reflexiva, em contexto escolar, que se aprende a construir e a transformar os saberes profissionais essenciais ao bom desenvolvimento da prática pedagógica.

O percurso teve como rota o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, mais concretamente a EB1 da Azenha e a EB2/3 Pêro Vaz de Caminha. Nesta linha de pensamento, este escrito, tem como principal finalidade dar conta dos conhecimentos e competências desenvolvidas, espelhando reflexões críticas e construtivas, de um tempo, por vezes tempestuoso, com ondulações mas igualmente raioso. É de sublinhar que esta viagem se assumiu como uma construção e desenvolvimento de capacidades e saberes, em constante atualização e edificação. Nesta ótica, a futura professora decidiu atribuir um título a esta narrativa reflexiva: “Um Tesouro a descobrir: Ser Professora”.

No que concerne à estrutura do presente escrito, o mesmo encontra-se dividido em seis capítulos que se complementam. Deste modo, após estas linhas desenhadas encontra-se o segundo capítulo, as finalidades e objetivos os quais ilustram e fundamentam a escrita deste relatório individual.

Segue-se o terceiro capítulo dividido em duas partes. A primeira contempla o enquadramento teórico que abraça a formação e dimensão académica, a qual engloba o enquadramento legal que suporta o perfil e o desempenho do professor do 1º e 2º Ciclo, bem como a sua formação. O segundo, a formação e dimensão profissional, encontra-se ramificado em diferentes subcapítulos. Assim, sobre cada um deles, tecerá uma revisão da literatura, que sustenta as

metas de todo o caminho traçado. O primeiro subcapítulo retratará a educação e o papel do professor. O segundo ilustrará a relação que deve existir entre a escola, a família e a criança. O terceiro abordará os instrumentos que sustentam a prática de um professor. O quarto descreverá o professor como investigador reflexivo, sendo esta a característica que nunca deixará que o “barco se afunde”. O quinto subcapítulo contemplará a supervisão na formação de professores.

Nas páginas subsequentes, apresenta-se a caracterização dos contextos educativos, e, incorporadas neste quarto capítulo, encontram-se descritas, crítica e reflexivamente, as intervenções nas áreas de formação para a docência, na ótica de uma metodologia de investigação-ação, e contextos de avaliação como as reuniões do conselho de turma. Além disso, há ainda a enunciação e descrição dos diferentes projetos abraçados pelo par pedagógico, tanto por iniciativa própria, como os enlaçados pelo Projeto Educativo (PE) de escola e pelo Plano Anual de Atividades (PAA). Contemplado ainda neste capítulo encontrar-se-á a ação tutorial desenvolvida individualmente com um estudante da EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha. Posteriormente, atendendo ao caráter investigativo deste relatório de estágio, será apresentado, no quinto capítulo, o projeto de investigação, desenvolvido na UC: Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação. O mesmo teve como objetivo recolher evidências por forma a conseguir uma resposta, não generalista, à questão-problema “De que forma os trava-línguas contribuem para a escrita criativa de textos poéticos?”.

A terminar a narração deste percurso, encontram-se as conclusões, no sexto capítulo, com um caráter reflexivo, possuindo uma visão global de toda a rota, perspetivando a melhoria das práticas pedagógicas como futura profissional da educação. Por fim, encontra-se um espaço reservado às referências bibliográficas e aos respetivos anexos que complementam o presente escrito.

Em suma, espera-se, partilhar com todos os leitores, a frescura, as conquistas e os dissabores doces, que contribuíram para o crescimento pessoal, social e profissional, ao longo desta aventura única e inesquecível, da professora estagiária. A “navegação” foi repleta de momentos intensos de aprendizagem, balançados por tempestades vencidas, que levaram à descoberta de um tesouro profissional: “Ser Professora Inspiradora”.

2. FINALIDADES E OBJETIVOS

“O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza dos seus sonhos”
(Eleanor Roosevelt, 1963)

A professora estagiária acreditou na beleza do seu grande sonho, nunca deixando que este fosse desmoronado, por isso encontra-se a escrever o relatório de estágio que espelhará o sonho a conquistar. Portando, com o intuito de proporcionar a quem o lê uma visão do seu percurso, o presente escrito refletirá um conjunto de finalidades e objetivos, que nortearam a sua prática educativa, oferecendo-lhe descobertas e conquistas que a marcaram e marcarão, de forma construtiva, durante a sua vida pessoal e profissional.

A mesma passará para o papel finalidades que revelam a essência da escrita do relatório de estágio, sendo elas:

- Desenhar e fundamentar os caminhos percorridos, ao longo da sua prática educativa, no 1º e 2º Ciclo, sustentando-se sempre no quadro teórico e legal;
- Esboçar uma avaliação formativa, sendo esta o “processo que serve para aprender” (Fernandes, 2005, p.142), de todo o caminho percorrido, mobilizando saberes teóricos e legais, espelhando o processo de aprender a aprender e a crescer como futuros profissionais da educação;
- Refletir, mobilizando e entrelaçando os saberes teóricos e práticos desenvolvidos nos ciclos de estudo, ao longo dos observatórios livres e da prática educativa supervisionada, sobre todo o percurso individual partilhando com o par pedagógico, o que permitirá uma aprendizagem cooperativa em vista a uma maior autonomia em contexto profissional;

É, igualmente, essencial enunciar os objetivos que suportam as finalidades do relatório. Assim, os que caminharam a lado da futura professora durante a sua escrita foram:

- Caracterizar cada uma das realidades educativas, tendo presente a sua individualidade, o que foi fundamental à moldagem de cada prática pensada;
- Evidenciar a aquisição e mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, face aos contínuos desafios da atual sociedade da

globalização, numa perspetiva de trabalho de equipa e de educação para a cidadania;

- Apresentar uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões e de resolução de problemas, em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação;

- Clarificar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas, promovendo o acompanhamento individual e a diferenciação pedagógica;

- Demonstrar as aprendizagens desenvolvidas ao longo deste percurso de forma individual mas também colaborativa;

- Tecer conclusões críticas, reflexivas e construtivas sobre toda a navegação, e rota, que orientou a construção e conquista de um tesouro profissional: ser professor;

É de mencionar que os objetivos enumerados concorrem para o desenvolvimento das capacidades e competências previstas para esta unidade curricular/mestrado. Esta centra-se na formação de futuros professores providos científica, didática e pedagogicamente de saberes e capacidades, em constante atualização e evolução, essenciais para uma prática educativa sustentada, crítica e reflexiva por forma a responder à sociedade em constante mudança.

Em suma, a futura profissional da educação espera que os objetivos e finalidades, anteriormente enunciados, estejam refletidos no registo analítico da prática educativa desenvolvida em contexto real.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente escrito visa refletir sobre a tomada de consciência, por parte do futuro professor, das várias dimensões que envolvem o sistema educativo. Assim, foi durante a licenciatura e o mestrado que a futura professora teve o prazer de contactar com referenciais teóricos e legais que, através de um processo crítico e reflexivo, a inspiraram nas suas práticas e fundamentaram as suas ações e crenças. Portanto, neste capítulo, tentar-se-á apresentar um enquadramento teórico e legal que norteia o percurso e a construção da identidade do profissional de educação.

Neste sentido, começar-se-á por uma contextualização da elaboração do presente relatório que é fruto de uma longa jornada realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP). Seguidamente revisitar-se-ão algumas conceções teóricas que orientaram a conduta da futura profissional de educação.

3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA – PALETA QUE DÁ COR AOS PRIMEIROS ESBOÇOS DE UM PROFESSOR

Sendo a missão de um profissional de educação formar cidadãos ativos e conscientes, que detêm características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas, é essencial que a sua formação perpassa por corredores de aprendizagem nos quais se desenvolva, de forma a ser capaz de cumprir a sua missão e de, como enuncia a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “assegurar que na formação [dos estudantes] sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Decreto-lei 49/2005, de 30 de Agosto, Artigo 7º).

Seguindo esta linha de pensamento, para que se possa obter uma habilitação profissional que permita o desenvolvimento da prática educativa é necessária uma formação que percorra dois ciclos de estudo. É importante

contextualizar que esta reformulação dos ciclos de estudo do ensino superior resultou do Processo de Bolonha, concretizado no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. O próprio refere que a intencionalidade desta renovação é “melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas” (Preâmbulo).

Neste contexto, o primeiro ciclo de estudo, a licenciatura, abre portas para um momento de reflexão e de questionamento sobre a escolha do perfil do professor que se quer seguir e, o segundo, o mestrado, é um complemento e pretende desenvolver e consolidar as aprendizagens da licenciatura, bem como mobilizá-las e entrelaçá-las à prática educativa supervisionada. Esta alteração pretende promover uma formação profissional de qualidade, que consiga responder às necessidades vigentes do ensino, ou seja, espera-se que um profissional de educação “seja capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos estudantes e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro, Preâmbulo), por forma a oferecer aos seus estudantes “uma educação de qualidade (...) em condições de efetiva igualdade de oportunidades” (Decreto-lei 51/2012, de 5 de setembro, Artigo 6º).

Nesta linha de análise, segundo Day, “os professores não podem ser formados (...) eles formam-se. É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (2001, p. 17). As palavras deste autor ilustram a importância da construção do próprio conhecimento, por parte dos futuros professores, na sua formação e “sobretudo do sentido e da direcção que estes atribuem aos seus processos de aprendizagem” (Flores & Simão, 2009, p. 7). Assim, a formação da futura professora, abrangida pelo Processo de Bolonha, foi marcada pela construção de conhecimento e desenvolvimento de competências, “um saber-mobilizar” (Perrenoud, 1998, p.4), com o intuito de a ajudar a ser capaz de se orientar na prática educativa de forma reflexiva, crítica, autónoma e colaborativa, correspondendo às necessidades individuais dos seus estudantes. Esta ideia é suportada com o Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, que sublinha uma das metas do Processo de Bolonha: “transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências dos estudantes” (Preâmbulo).

Refira-se que o Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB está alicerçado nos pressupostos plasmados nos seguintes documentos: Decreto-lei n.º 43/2007,

de 22 de fevereiro o qual enuncia a sua essência “elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (Preâmbulo); Despacho Normativo 7856/2010¹, de 4 de maio, que enuncia a “autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico” (Preâmbulo); Documentação aprovada pela ESE/IPP, da qual faz parte o Regulamento Geral dos cursos e o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC²), do qual emergem orientações determinantes para a organização do curso.

O mestrado, de carácter profissionalizante, desenvolvido em quatro semestres, apresenta uma articulação entre dois contextos, a escola de formação, a ESE/IPP e as instituições que abrem as suas portas à prática pedagógica supervisionada. Estas são Escolas de agrupamentos da Rede Pública, onde se pretende criar laços entre a escola e o futuro professor, isto é, visa-se a concretização de momentos de observação, intervenção e colaboração nas diferentes ações educativas e em atividades que envolvam a comunidade educativa, em situações práticas. Esta articulação pressupõe a existência de constantes reuniões reflexivas e todo este percurso culmina no presente relatório de estágio, com o qual se pretende concretizar o conjunto das aprendizagens realizadas pela futura profissional de educação, sustentada e contextualizada, através da conexão entre os saberes teóricos e os práticos.

Focando o olhar sobre o 2º ano do mestrado, é de realçar que a prática pedagógica supervisionada, a qual abarca uma equipa multidisciplinar constituída por um conjunto de supervisores especializados nas diferentes áreas de docência de formação, procurou desenvolver competências do Perfil de Desempenho profissional do professor do 1.º e 2º CEB (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Preâmbulo), como forma de se garantir uma formação profissional capaz de dar resposta a exigências atuais do ensino, como por exemplo a inclusão, a aprendizagem significativa e o respeito pelos

¹ Neste Despacho Normativo encontra-se determinado a estrutura curricular e o plano de estudos inerentes ao Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

² Disponível para consulta em:

<http://www.esse.ipp.pt/cursos/mestrados/docs/CREC-me12ceb.pdf>

interesses e ritmos das crianças. Importa mencionar que o novo sistema de atribuição de habilitação profissional para a docência valoriza, de modo especial: a dimensão do conhecimento disciplinar; a fundamentação da prática de ensino na investigação, com vista à edificação de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares; e da iniciação à prática profissional (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Neste sentido, a prática pedagógica supervisionada é o

momento privilegiado, e insubstituível, 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 na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro, Preâmbulo).

Deste modo, torna-se fundamental mobilizar na prática educativa supervisionada, as competências previstas para a formação, bem como os referenciais teóricos para a compreender. Portanto, revelam-se, assim, as práticas pedagógicas, nos contextos educativos, momentos essenciais para mobilizar e fortalecer as competências desenvolvidas ao longo do primeiro ciclo de estudos, a licenciatura e o segundo, o mestrado.

Após estas linhas, é chegada a altura de refletir sobre a globalidade do processo de formação. O mestrado no 1º e 2º CEB concorre para o novo paradigma, o do professor generalista, sendo que, do ponto de vista da futura profissional da educação, este último, tem duas grandes vantagens. A primeira, prende-se com a redução da segmentação curricular, abrindo caminho para a transdisciplinaridade, oferecendo aos estudantes, que transitam do 1º para o 2º Ciclo, uma descontinuidade menos abrupta do que aquela que se verifica atualmente, quer pela dimensão e organização da escola, enquanto espaço físico, quer mesmo pela sua dimensão afetiva, uma vez que a criança transita de um ambiente controlado, em que há uma dinâmica de proximidade entre professor/estudante e mesmo com o pessoal não docente, para um meio em que se torna impossível conhecer de imediato todos os atores do novo cenário. Corrobora desta ideia Alarcão e vários autores quando dizem que essa transição implica “um contacto com um corpo numeroso de professores e um regime de compartimentação horária inadequado para as

crianças deste nível etário, impedindo que se atinjam os objectivos indicados” (s.a., p. 5). Relativamente à segunda vantagem, após todo o caminho percorrido nos dois ciclos, a professora estagiária considera que, tal como aconteceu no 1º Ciclo, a sua presença em quatro disciplinas no 2º, permitia-lhe conhecer a individualidade de cada criança mais rapidamente e saber como agir com cada um nas diferentes áreas. Este aspeto revelou-se, também, nas reuniões de turma e nas dos encarregados de educação, sendo que conseguia dar o seu parecer mais fundamentado relativamente aos estudantes/educandos.

Em suma, são os documentos legais enunciados e muitos outros que sustentam e regulam a formação contínua de um profissional de educação. Deste modo, deve-se estar atento às atualizações que emergem do sistema educativo, adotando uma postura de aprendiz ao longo da vida, devendo, também, “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências nas várias modalidades” (Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Capítulo I, Artigo 1º).

3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

3.2.1.A Educação e o papel do professor – A arte e o papel do seu inspirador

“Ensinar é um exercício de imortalidade, de alguma forma continuaremos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia das nossas palavras” (Alves, 1994, p. 4)

Refletindo sobre as palavras de Rubem Alves pode concluir-se que ensinar é um exercício de imortalidade porque a intencionalidade de um professor é despertar no estudante um querer aprender a aprender, de modo a que esta vontade pautar a sua vida pois, como refere o Relatório da UNESCO da

Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a Educação é um “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, et. al., 1998, p.10). Desta forma, há que dar vida ao maravilhoso espetáculo que é educar, por forma a preparar os estudantes quer “pessoal, quer social ou emocional[mente]” (Dottrens, 1994, p. 19), porque assim formar-se-ão cidadãos autónomos, conscientes e críticos. Para isso, devem-se trilhar caminhos com as crianças, para que estas construam aprendizagens e desenvolvam capacidades ao nível do saber-saber, saber-fazer e saber-estar para conseguirem viver e agir na sociedade.

No entanto, não se aprende apenas “a ver o mundo pela magia das nossas palavras” (Alves, 1994, p. 4), pois os gestos, as ações e o pensamento de um professor, aliás tudo o que este é, marcará a criança, sendo o docente um modelo para a vida. De referir que, estes têm de saber que “conscientemente, ensinam o que sabem; inconscientemente, ensinam quem são” (Hamachek, citado por Flores & Simão, 2009, p.11). Neste sentido, cada vez mais, a formação inicial deve incidir sobre o eu pessoal, sobre as marcas que cada professor estagiário possui, porque no “domínio educativo se investem as raízes mais fundas da pessoa (...)” (Bartolomeu, 1990, p.52).

Nesta linha de análise, ser professor “faz parte de uma tarefa mágica, capaz de encantar crianças e adolescentes” (Alves, 1994), portanto, este tem de ensinar, ou seja, criar condições para que as crianças construam o seu conhecimento e, para isso, deve oferecer-lhes um processo de ensino e de aprendizagem, para os quais deve projetar um “conjunto variado de dispositivos que promovam activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.15). Neste contexto, o docente define-se não só pelo conteúdo científico que alberga mas também pela capacidade de “saber fazer com que esse saber-conteúdo” (Shulman, 1987, citado por Alonso, 2005, p.16) seja conduzido, para que se possa converter num saber construído e não, simplesmente, num saber transmitido e adquirido pelo estudante.

Assim, para “fazer da escola um lugar mais atraente para os estudantes e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (Delors, et. al., 1998, p.154) deve ser o gestor do currículo. Corrobora desta ideia Arends, referindo que o currículo é “transformado e adaptado (...) pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (1995, p.44) que este deseja dar à aula, inspirado nas características

individuais das suas crianças. Neste sentido, precisa de criar condições para que todos caminhem a seu lado e, para isso, tem de diversificar as estratégias e os recursos, por forma a criar contextos educativos que abracem a diversidade, pois só assim conseguirá promover a igualdade de oportunidades (Tomlinson, 2008). Deste modo o professor deve-se envolver na Educação, ter habilidades especializadas no sentido de compreender cada criança de forma individual (Alves & Oliveira, 2005).

Faz, igualmente, parte da missão do professor cuidar, amar e educar o estudante. Isto é, deve oferecer afeto e preocupar-se, porque, segundo, isto sim é ensinar, isto sim, é o fascínio de ser professor (Alves, 1994). Nestas últimas palavras vemos que para que alguém se enlace ao papel do professor, tem de estabelecer uma relação na qual “se entrega (...) se disponibiliza e é solícito; se abre e dá ao amor, à amizade, à estima (...)” (Estrela & Villas-Boas, 1997, p.171). Deste modo, uma educação de qualidade não é o conjunto de competências e técnicas pertencentes ao professor, mas um modo de vida, um compromisso que envolve todo o seu ser (Vasconcelos, 1997).

É importante ainda mencionar que o desenvolvimento de um profissional docente deverá passar pela: pré-formação, que resulta das observações e vivências feitas ao longo da vida como pessoa; formação, que consiste nos primeiros passos na ação, porque “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (Formosinho, 2009, p.98); e na formação contínua, com vista à modelação da identidade do profissional, ao longo do tempo, para poder responder aos desafios que urgem de uma sociedade em constante mudança, por forma a ser cada vez mais qualificado, adotando, para isso, uma atitude reflexiva e investigativa. Sublinha esta ideia, Cardoso quando refere que um professor deve “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo” (2013, p.65) e aventurar-se na descoberta do mesmo enlaçando as suas mãos a sucessivas gerações. Só assim o profissional da educação está capacitado para Educar alguém com o intuito de “fazer com que [este] pertença (...) a uma comunidade, a uma cultura [sendo] fundamental ajudar todos a crescer, a tornarem-se gente, cidadãos e responsáveis” (Estrela & Villas-Boas, 1997, p.172).

Com as palavras anteriores percebe-se que todos os profissionais terão as suas singularidades porque os diferentes modos de os professores se ligarem à missão de Educar tem a ver com os diferentes percursos de vida de cada um.

Goodson (1992) refere que as “experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos” (citado por Formosinho, 2009, p.303), ou seja, na sala de aula, existe um jogo de espelhos onde se reflete o eu pessoal e o eu profissional, algo impossível de separar, porque estas dimensões interagem em díade (Estrela & Villas-Boas, 1997).

Desta forma, o profissional da educação nunca se limitará à sua dimensão intelectual, porque esta baralha os diferentes estímulos, que recebe e converge numa panóplia de dimensões, que o constroem como ser que “ensina para aprender e ensina a aprender a aprender” (Formosinho, 2009, p.180). Estas palavras surgem porque este ator do processo de ensino e de aprendizagem só cresce e molda o seu eu se caminhar com as suas crianças (Estanqueiro, 2012).

Nesta perspetiva, o perfil docente viaja por diferentes dimensões, essências face às exigências atuais, que irão formar uma só face, sendo estas: dimensão intelectual, técnica, moral e relacional (Formosinho, 2009). Assim, não basta o professor possuir conhecimentos teóricos e técnicos, este tem de criar uma boa relação pedagógica que se “baseie numa relação interpessoal [promovendo] um bom clima humano” (idem, p.113) baseado numa “constelação” de dimensões: afectiva, emocional, psíquica. Além destas existe ainda a moral, que assentando numa espécie de código deontológico pauta a intervenção do professor sobre os seus estudantes, pois este terá uma preponderância no futuro de todos, com a missão de promover a equidade e de construir uma escola inclusiva. Aliadas a estas dimensões encontram-se as definidas pelo Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Este espelha o perfil geral de competências de um profissional da educação, sendo que nele estão contempladas as dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional a longo da vida (Decreto-lei n.º 240/2001).

No que concerne à dimensão profissional, social e ética é exigido que o professor desempenhe a sua função de ensinar, exercendo a sua atividade numa perspetiva de escola inclusiva, responsabilizando-se por garantir a todos o acesso ao conjunto das aprendizagens contempladas no currículo, fomentando a autonomia e o desenvolvimento das componentes da identidade individual e cultural do estudante. Além disso, o docente deverá ser detentor de capacidade relacional e de comunicação, equilíbrio emocional e

desempenhar as suas funções com as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem o professor deve: possuir os saberes adequados ao respetivo nível de ensino, passando pela utilização correta da língua portuguesa; organizar e promover as aprendizagens, mobilizando outros saberes, como as tecnologias de informação, atividade experimental e outros conhecimentos didático-pedagógicos; envolver os estudantes nos processos de aprendizagem, na gestão do currículo, na construção de regras de convivência e na gestão dos conflitos; utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto à dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade, o docente deve, nomeadamente, colaborar com todos intervenientes do processo educativo, promovendo o respeito mútuo, participando ativamente nas estruturas, como, por exemplo, conselho docente. Por fim, temos a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida que pretende promover, essencialmente, uma prática reflexiva, colaborativa e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Além de tudo o que foi já mencionado, para uma Educação de sucesso, o professor, tem de se lembrar, em todos os momentos, dentro ou fora da sala, que é um “companheiro dos seus estudantes” (Formosinho, 2009, p. 181), devendo ter sempre presente as palavras “Estimular, Valorizar, Acompanhar, Acreditar, Exigir e Dar Colinho” (Duque, Fernandes & Mariz, 2010). Estas são as Crenças Pedagógicas com as quais o professor orientará e motivará o estudante a envolver-se no processo de ensino e de aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, deve-se estimular os estudantes, através do questionamento e da problematização, fomentando o seu desejo de saber mais sobre o que os rodeia e intriga, com vista a decifram o mistério que representa o desconhecido. Valorizar é como que acender uma luz, que fará os estudantes avançar, para isso o professor deve centrar-se nas “pequenas, mas grandes conquistas das crianças (...) sejam elas, porventura, consideradas (...) quase insignificantes” (ibidem). Além disso, é “o entusiasmo e a participação dos estudantes (...) a fonte das alegrias dos professores” (Estrela, 2010, p. 23), ou seja, estando os estudantes motivados os professores estão encantados. Assim, é fundamental o professor acompanhar todos os

estudantes nas suas conquistas e nas suas quedas, procurando compreender o que falhou, isto é, refletindo sobre a sua orientação, bem como sobre as fragilidades do estudante, perspetivando uma futura moldagem da prática com o intuito de o auxiliar, sem nunca deixar de o valorizar e sobretudo acreditar nas suas capacidades. Para isso, o docente deverá dar a atender ao estudante a “crença nas suas capacidades, no seu esforço e na vontade de vencer os obstáculos” (ibidem) uma vez que “os estudantes, (...) gostam de sentir que o elogio é sincero e honesto e não um simples rebuçado pedagógico (...)” (Estanqueiro, 2012, p.25). Ao mesmo tempo, dever-se-á “Dar Colinho”, porque as emoções “são partes dinâmicas de nós próprios” (Hargreaves, 1998, citado por Estrela, 2010, p.33), fortificando o caminho de ensinar e aprender através da compreensão, ternura e carinho, demonstrando-se disponível para ouvir, ajudar e cuidar. No entanto, é preciso haver um equilíbrio, isto é, existe uma balança com dois pesos, a emoção e a razão, algo que é difícil de equilibrar porque “quando nós ensinamos, ensinamos com ideias e sentimentos” (Liston et al, 2007, citado por Estrela, 2010, p.35). Porém, o professor não deve “desculpabilizar «a preguiça» da criança” (Duque, Fernandes & Mariz, 2010), devendo exigir que caminhe a seu lado para construir e conquistar o seu conhecimento.

Face às palavras anteriores, pode dizer-se que o docente experimenta com as suas crianças a aventura que é aprender e ensinar, encaminha-as na construção do conhecimento e no desenvolvimento de capacidades, norteando-os na construção dos pilares da educação, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Todos estes concorrem para uma formação integral do estudante, pensando sempre no seu futuro que estará ávido de novos conhecimentos a descobrir. Neste âmbito, deverá oferecer-lhes “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et. al., 1998, p.77).

É importante ainda referir que, para uma Educação equilibrada é essencial o envolvimento de vários atores, pois esta não é apenas da responsabilidade dos professores, existe a família que é indispensável, assim como a restante

comunidade educativa³. Neste contexto, a Educação de um povo está na mão de todos, pelo que o “objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (Garrett, 1829, p.8).

Em suma, o profissional da educação tem de ser versátil e converter todas as capacidades e conhecimentos que recolhe, ao longo da sua formação, num só Eu, de modo a poder oferecer a todos os estudantes caminhos orientadores de aprendizagens, para que estes se tornem cidadãos humanizados, autónomos, conhecedores e descobridores do ontem, do hoje e do amanhã. Embaralhando todas essas suas facetas o docente levará a criança a ser capaz de fazer o mundo girar.

3.2.2. Relação Escola e Família –Enlaçar mãos na Educação

“Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia”
(Provérbio Africano)

Na navegação da vida parte-se de um porto seguro, a família. Ao longo da rota existem paragens por portos, como a escola. São os “presentes” recebidos em cada um deles, e que se incorporam na tripulação, que fazem vencer os ventos fortes e as tempestades. Por isso todas essas paragens são basilares. Mas é importante perceber que é o contributo de todas elas que vai formar um ser completo. Perante o exposto, compreende-se que em todas as paragens é recolhido algo que vai modelar a personalidade do indivíduo.

É com a metáfora anterior que a futura profissional espelha a interligação entre as esferas família e escola (Sanders & Epstein, 1998), que ao rolarem juntas promovem o desenvolvimento integral do educando, porque para educar uma criança não basta a “presença” das esferas, é essencial a

³, A Relação Escola e Família será desenvolvida no capítulo 3.2.2.

colaboração, participação e o envolvimento de todas elas, incluindo a da comunidade escolar. Assim, na mesma ideia do provérbio, o “sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Diogo, 1998, p.74). É verdade que, em tempos, entre as duas esferas, família e escola se ergueram barreiras que as separavam em dois mundos distintos. A função da família terminava quando o educando passava os portões da escola e esta última desprendia-se de responsabilidade no momento em que o estudante a deixava. No entanto, a criança é sempre a mesma pessoa que precisa de todos para se desenvolver.

É importante realçar o papel da família, sendo esta o primeiro berço que acolhe as crianças, passando por “amar, apoiar e proteger a criança” (Marques, 2001, p.12 e 14) e, como Alves & Leite referem, esta também educa “ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu” (2005, p. 5). Assim, só com uma atitude coerente entre as duas esferas, o estudante pode compreender que há uma continuidade no ambiente educativo - familiar e escolar - o que lhe permitirá compreender melhor o processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, a família e a escola têm na educação do estudante um lugar de encontro (Diez, 1994).

Nesta linha de pensamento, não é por acaso que a professora estagiária se lembra de quando chegava a casa e contava aos pais e irmãos o que tinha aprendido, ou seja, esta precisava de partilhar o que fez e como fez para se sentir valorizada pelo outro, porque são palavras de incentivo ou um sorriso, que aconchegam o coração, pois as crianças sentem o envolvimento da família na vida escolar “como uma forma de valorização daquilo que fazem [o que] aumenta a sua auto-estima e confiança” (Barbeiro & Vieira, 1996, p. 23). Deste modo, os estudantes esperam sempre o encorajamento, o estímulo, dos mais próximos, dos seus modelos, sejam eles os pais, os avós ou os tios, para que neles floresça sempre uma vontade imensa de continuar a aprender. Defende esta ideia Diogo referindo que a “relação afetiva positiva é um requisito indispensável para o desenvolvimento harmonioso da criança” (1998, p.49) e, como nos diz a Bronfenbrenner (1972) “uma criança para se desenvolver necessita de um envolvimento estável de um ou mais adultos, implicando atenção e actividades conjuntas – care and joint activity – com as crianças” (citado por Diogo, 1998, p.49).

No final de um diálogo entre pai e filha o primeiro termina dizendo que quando as pessoas se ouvem com cuidado é “possível fazer mais do que trocar informação. As duas pessoas podem descobrir qualquer coisa que nenhuma delas sabia antes” (Bateson, 1989, p.23), é nestas palavras que reside a essência da relação entre as esferas que aqui se enunciam. Uma simples troca de palavras entre ouvidos “abertos” e olhos “atentos” faz toda a diferença na partilha de informação essencial ao bem-estar e à evolução do protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, os diálogos fecundos ajudarão o professor a compreender e a conhecer melhor e mais facilmente o estudante, o que possibilitará o desenho de “estratégias de ação que perspetivem (...) indisciplina, motivação, desinteresse e insucesso” (Estanqueiro, 2012, p.116). Ao mesmo tempo, também orientarão os familiares a compreender o que podem fazer e como podem ajudar o seu educando, colaborando assim com a escola, pois, por vezes, “os pais não sabem qual é o seu papel” (Rocha, 2005, p.140).

O caminho partilhado por estes atores da vida escolar é essencial para se garantir a qualidade da Educação pois, como defende Diogo, citando Swap, “quanto maior for o grau do envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar” (1998, p.79). Portanto, as esferas, escola e família, complementam-se, sendo que uma não substitui a outra, mas sim convergem para o mesmo objetivo que passa pela harmonia do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento dos pilares da educação.

De realçar que, apesar de hoje existir legislação sobre as relações escola-família, falta conseguir que a participação dos pais/encarregados de educação se torne uma realidade mais vincada. Como é dito no Decreto-Lei n.º 137/2012 deve-se “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos estudantes, das famílias (...) tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino”. Para atender a estas palavras é essencial que familiares e professores trabalhem “no sentido de uma maior relacionamento recíproco” (Diogo, 1998, p.52) por forma a criarem melhores contextos de aprendizagens para os seus estudantes/educandos.

Além disso, é preciso ter em conta que, na maioria das vezes, o educando é o “mediador de contactos diretos” (Perrenoud, 2001, p.29) que funciona como um elo de ligação essencial, entre as duas esferas, porque o “envio e a recepção

de recados orais ou escritos constituem a forma mais comum de comunicação” (idem, p.30), o que demonstra a falta de coesão, entre os familiares e escola, conseguida de outra forma. Assim, muitas vezes os educandos não passam a informação da devida forma e atempadamente, por forma a envolver os encarregados de educação, ou seja, “depende dele a transmissão ou a censura da informação” (idem, p.29).

Nesta linha de pensamento, os professores devem cativar os pais, assim como cativam as suas crianças, através do coração, devendo demonstrar o quão importante estes são. Devem, ainda, demonstrar que a ajuda de todos é preciosa, referindo que caminham juntos porque ambos têm o mesmo tesouro para conquistar: ajudar os estudantes a descobrirem as diferentes chaves que abrem as diversas janelas do mundo e a desenvolverem conhecimentos e capacidades para serem cidadãos ativos no amanhã (Estrela & Villas-Boas 1997). É com esta abertura e chamamento caloroso que se desenvolverá uma confiança entre escola e família, fundamental, pois só desta forma é “possível melhorar a educação” (Estanqueiro, 2012, p. 118), ou seja, o laço entre as esferas que acolhem as crianças são a chave-mestra da “melhoria da qualidade de educação” (Diogo, 1998, p. 74).

Neste sentido, é urgente convidar os pais à escola para que estes participem ativamente e não apareçam apenas quando são chamados para saberem a participação do educando no processo de ensino e de aprendizagem ou noutras atividades escolares. É nestes encontros que se descortinam algumas lacunas porque, na maioria das vezes, apenas se convida os encarregados de educação para abordar a prestação negativa do seu educando. *Afinal, qual é o pai que gosta de ouvir, sempre, que o seu filho está mal?* É preciso, investir numa procura conjunta de soluções, demonstrar que há esperança e, focar, um ou outro aspeto positivo. Outra das soluções passa, similarmente, pela integração dos pais nas associações de Pais e Encarregados de Educação, sendo que estas “(...) desempenham um papel crucial na relação escola-família [portanto] há que estimular a sua criação e disseminação.” (Barbeiro & Vieira, 1996, p. 26)

Apesar de todas estas palavras o que acontece na realidade é que os pais estão cada vez mais afastados da vida escolar sendo que “nem todos têm o mesmo tipo de participação” (idem, p.23). Vivemos numa atualidade em que existem transformações familiares que desabrocham da crise político-económica que temos vindo a assistir. Este fator tem despoletado novos ritmos

de vida que, por sua vez, levam ao recorrer, cada vez mais cedo, às instituições escolares para estas assumirem funções que antes competiam, apenas, à família. Tudo isto converge para a ausência de familiares ativos e presentes na vida escolar dos filhos.

Em suma, apesar da evolução que houve desde o 25 de abril face à abertura das portas da escola para a participação da família, despoletada pelo Decreto-lei n.º 735-A/74, há ainda barreiras e preconceitos a abater, como as ideias de os pais invadirem o espaço sala de aula e o pensar que a escola possui o “monopólio do saber” (Estanqueiro, 2012, p.117) existindo, assim, um longo caminho a percorrer por ambas as esferas até que estas se cruzem na perfeição apresentando, ambas, às crianças *A casa de Brinquedos* que nos canta Toquinho (1983): “Chegamos filho (...) aqui você vai descobrir um vale encantado (...) O mundo é uma invenção sua. Você lhe dá sentido (...) Sabe que lugar é esse? É um lugar de sonhos. Uma casa de brinquedos. Vamos entrar”.

3.2.3. Observar, planificar, intervir e refletir pós ação - Carrocel da prática educativa.

“O essencial é saber ver (...) isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender (...) raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu” (Alberto Caeiro, 1914).

Para uma prática educativa significativa e fundamentada não basta o professor focar-se no significado da palavra currículo, “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar” (Zabalza, 2000, p.12), que encontra a sua raiz na palavra *curriculum*, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir. Não é suficiente folhear os documentos normativos, nos quais está concretizado o currículo, ou seja, há que lhes dar voz e para isso é essencial “saber ver” (Caeiro, 1914). Logo, o professor que pretenda desenhar as suas práticas com sentido, isto é, de modo que o estudante construa o seu conhecimento, deve explorar, analisar e interpretar os documentos, por forma

a constituir-se como o “decisor e gestor” (Roldão, 1999, p.38) e construtor do currículo. Corrobora desta ideia Arends espelhando nas suas palavras que o currículo é “transformado e adaptado pelo processo de planificação (...) e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (1995, p. 44) que deve dar à aula.

Nesta ótica, o primeiro passo, a observação, é uma técnica fundamental que, “exige um estudo profundo” (ibidem), sem a qual não há como preparar a prática, pois permite recolher dados com intencionalidade, isto é, com objetivos pré-estabelecidos, pois só assim se consegue satisfazer este processo, para preconizar uma prática educativa significativa, com sentido, inclusiva e com vista à diferenciação pedagógica.

Serão os objetivos estabelecidos, que funcionarão como orientações para que a observação seja autêntica e forneça dados fidedignos. Ao mesmo tempo estes demonstrarão um professor cuidadoso e focado no fenómeno que quer observar, distanciando do “olhar vulgar da observação do dia-a-dia” (Parente, 2002, p.174). Efetivamente, esta é uma competência fundamental no perfil do professor sendo primordial a sua compreensão. Nesta linha de pensamento, observar é mais do que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (Sarmiento, 1991), é captar a realidade através dos diferentes sentidos. Portanto, quem observa atribui, necessariamente, um sentido significativo ao que vê, inculindo-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador.

Do ponto de vista da futura profissional e para fundamentar teoricamente a prática educativa supervisionada esta estratégia é um processo fundamental, uma vez que é nesta ação que se procede à recolha das informações que, posteriormente, serão analisadas de modo a compor um meio para uma futura intervenção no contexto em questão. Neste sentido, o processo de observação é a base de planeamento, é uma reflexão para a ação (Alarcão & Tavares, 2003) que se faz para se poder atuar na prática de forma significativa e fundamentada, sendo fulcral que ocorra continuamente e de forma sistemática de modo a que o professor possa descobrir e redescobrir a realidade que o envolve (Estrela, 1994). Assim, este último, ao registar os dados recolhidos através da observação, sistematiza e interpreta a informação recolhida, por forma a planear atividades e criar estratégias e ações com vista ao melhoramento de áreas específicas do desenvolvimento (Parente, 2002,

p.169), ou seja, age como um professor reflexivo, mergulhado na reflexão para a ação. Com este modo de atuar proporcionará aos seus estudantes, um ensino diferenciado, intencional e significativo. Deste modo, fornecerá pistas para a progressão das aprendizagens dos estudantes pelo que dará resposta às necessidades evidenciadas e/ou problemáticas persistentes na escola e/ou sala de aula.

Nesta linha de pensamento, é através deste monóculo, “suporte da ação pedagógica” (Estrela, 1994, p.128), manipulado pelos cinco sentidos, que o professor, a partir da atribuição de significados aos dados que recolheu e com o intuito de dar retorno às motivações ou dificuldades dos estudantes, irá esboçar um mapa, sobre a rota que quer navegar. Esta conduzirá “a situações educativas que se caracterizem por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interações” (Arends, 1995, p.64) de forma a orientarem os estudantes a alcançarem um tesouro: a construção do conhecimento.

Logo, é com este processo que se garante um ensino diferenciado e intencional, que facilitará a progressão das aprendizagens das crianças, pelo que o professor irá “organizar as interações e as atividades de modo a que cada aprendiz vivencie (...) situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.81). Reside aqui a importância de um professor reflexivo, com uma postura de melhoramento de práticas e na promoção de um conjunto de experiências de aprendizagem que permitam às crianças desenvolver conhecimentos e competências que facilitem a sua autonomia e criatividade para intervir na sociedade. Assim, a futura professora abraça as palavras de Boal e várias autoras quando referem que cada educador deverá “ver o ser diferente de todos os outros, com especificidades próprias, condicionadas e condicionantes, e ajudá-lo a encontrar o melhor caminho para o seu próprio processo de aprendizagem” (1996, p. 19).

Neste sentido, quando o professor entra no “barco” para, com os seus estudantes, remar à conquista do tesouro, este deve estar preparado para se adaptar constantemente, flexibilizando a sua prática, já que, durante a navegação, existem tempestades, ondulações que o poderão levar a tomar outro rumo, tendo de refletir na ação. Corrobora desta ideia Azevedo, dizendo que “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem inúmeros imprevistos durante o processo” (2002, p.18). No entanto, ensinar, também, passa por agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2002).

Além disso, é na prática pedagógica que o professor vai transformar a rota que desenhou. Ao mesmo tempo, durante este caminho, o professor deve dividir-se para que consiga chegar a cada criança, atuando de forma individualizada, para que cada uma, com a sua orientação, derrube barreiras e se aventure na descoberta da aprendizagem (Postic, 1995).

É na prática educativa que o professor dará vida aos recursos e às estratégias que delineou, por forma a oferecer ao estudante um conjunto de possibilidades para que este adquira asas, voando para a edificação do seu eu. Isto porque ensinar não é transmitir conhecimento mas sim promover experiências significativas que abram caminhos de aprendizagem para a construção de conhecimentos e capacidades por parte dos estudantes (Arends, 1995). Para que isto se possa concretizar o professor deve “(...) adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades próprias de cada aluno, no plano do ritmo de trabalho e do tipo de orientação” (Postic, 1995, p.9). Para que o processo de ensino e de aprendizagem seja significativo é fundamental que o professor, durante a sua prática, observe cada estudante e esteja atento aos sinais que este lhe transmite, pois a sua função passa também pelo “ajustamento [das situações de aprendizagem] às necessidades de cada um” (ibidem). Desta forma, o professor, na sua atuação, possui uma variedade de papéis “observa a acção dos estudantes (...) e intervém em função das necessidades que diagnostica para fazer com que os estudantes adquiram os meios de conhecimento e de acção” (idem, p.22).

Após o professor inspirar os seus artistas, orientando-os na construção do conhecimento, é chegado o momento de dar voz à reflexão a partir da ação, isto é, existirá uma reflexão pós-ação. Esta confere à prática um valor epistemológico que nasce de um diálogo constante da mesma com a realidade. É através da reflexão sobre a ação que o professor selecionará na “sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos” devendo interagir com estes de forma eficiente e construtiva” (Alarcão, 1996, p.19). Imbricado a este processo temos a avaliação formativa e formadora (Monteiro & Pais, 2002, adaptado de Scriven & Nunziati) que se espelharão não só no momento de reflexão mas também na observação e planificação.

A primeira, segundo Scriven, dirige-se ao professor porque este, ouvindo a voz do inconsciente, que lhe mostrará a sua prática, vai reconstruindo a

experiência, refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido, isto é, “vai aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática” (Arends, 1995, p.18). Este passo permitirá ao professor reformular e repensar a sua ação, adequando-a, cada vez mais, às características dos estudantes. Isto será possível porque nos olhos, nos gestos, no modo de estar e agir destes, encontrar-se-ão reações sobre os recursos selecionados, sobre o ritmo dado à aula, sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem selecionadas e sobre as dificuldades e conquistas de cada estudante (Ferreira & Santos, 2007).

Portanto, o professor conseguirá “por um lado [traçar] um ensino individualizado e, por outro, não deixar alargar demasiado o leque das diferenças de saber entre os estudantes” (Ferreira & Santos, 2007, p.64). Isto porque deve ter bem presente as palavras de Gedeão (1956) “Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais” dando-se conta que cada criança é um ser individual e, que, por isso, a sua atuação deve atender à multiplicidade de todas que tem diante dos olhos. A este nível falamos da diferenciação pedagógica, ou seja, o docente deverá projetar as suas práticas centrando-se no estudante “tal qual ele é” (Zabalza, 2000, p.113) respeitando as características individuais, para que cada um supere carências e consiga alcançar, por diferentes caminhos, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades (Peterson, 2003).

A ajudar o trilhar da “navegação”, como um complemento à avaliação anteriormente abordada, temos a avaliação formadora a qual, na voz de Nunziati, se irá espelhar em indicadores que devem elucidar os estudantes sobre o que precisam de saber, isto é, permitirá ao “aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende” (Ferreira & Santos, 2007, p.63). Não se pode esquecer que além desta avaliação existem ainda a diagnóstica e a sumativa, que complementam o ciclo de avaliação. A primeira é desenvolvida antes de se iniciar um processo de ensino e de aprendizagem, oferecendo ao professor o primeiro patamar onde se encontra a criança. A segunda irá demonstrar um resultado, após todo o progresso do estudante, isto é, como o nome indica será um somatório de todo o caminho percorrido, é como que um culminar da avaliação formadora. Ao

mesmo tempo, estes dois tipos de avaliação, também, permitirão aperfeiçoar e esboçar o processo de ensino e de aprendizagem (Monteiro & Pais, 2002).

Em suma, vemos que a avaliação decorre em todos os momentos, sendo, portanto, contínua, absorvida pela observação e por instrumentos diferenciados construídos pelo professor constituindo-se como uma ferramenta reguladora do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, ela “ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Rodrigues, et. al., 1993, p.173) funcionando, assim, como uma bússola. Esta ideia é sustentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, referindo que a avaliação é um “processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Artigo 23º), deste modo, os professores “avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade da aprendizagem” (Estanqueiro, 2012, p.83).

3.2.4. Professor Reflexivo e Investigador – O inspirador como ser Reflexivo e Investigador

- O que é uma coisa que pensa?

- É uma coisa que duvida, que concede, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente. (Descartes, 1996)

Após salientar todos os instrumentos essenciais para uma prática pedagógica de sucesso (observação, planificação, ação e reflexão), quando são mobilizados de forma eficaz e significativa, é importante abordar algo intimamente ligado a todos eles, a reflexão sistemática sobre a prática educativa com o intuito de a melhorar. Sendo esta uma estratégia que permite interpretar o que se recolhe da observação, atribuindo-lhe sentidos/significados, que permite ao professor agir de modo mais consciente e consequente. Assim, este revela-se “um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da acção docente” (Craveiro, s.a., p. 47).

Intimamente ligada à reflexão existe a metodologia de investigação-ação, um “excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (Arends, 1995, p.45). Corrobora desta ideia Esteves dizendo que esta se encontra “em concordância com (...) um processo em espiral de observação, planificação, ação, e reflexão” (2008, p.21). O contributo desta metodologia, na prática educativa, desencadeará profissionais mais observadores, cuidados na planificação, reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem, e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham.

Nesta linha de pensamento, poder-se-á dizer que a investigação-ação tem como objetivo questionar a prática, recolher dados que permitirão ao professor, pela sua própria interpretação e análise crítica, atribuir significados e tomar decisões a serem transportadas para a sua atuação, a qual, por sua vez, dará origem a novos objetos de reflexão. Esta dinâmica entre a ação e a reflexão, sobre cada passo dado, vai influenciando o processo de tomada de decisões e de intervenção do professor (Sanches, 2005) o que o levará a modificar caminhos e a projetar novas práticas. Isto acontecerá porque, através da reflexão sobre a prática o professor/educador irá desenvolver estratégias e métodos para que a sua atuação seja mais adequada. Assim, será na viagem de aprender e ensinar que o professor, se vai redescobrir porque com a reflexão sobre essa vai construir pontes de viragem para o amanhã, muito próximo (Quintas, 1998). Portanto, com “um processo integrador dos saberes passados e presentes” (Sá-Chaves, 2005, p. 128) construirá novos saberes que vão fazer surgir “em cada presente, o rosto mais amplo, mais compreensivo e mas aberto ao futuro” (ibidem). Será o caráter reflexivo que pertence ao profissional de educação que o fará sentir “inspirado, idealista” (Flores & Simão 2009, p.108) oferecendo-lhe um “lembrete de tudo o que é ensinar” (ibidem). Deste modo, a sala de aula “não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente” (Feiman-Nemser, 1983 citado por Nóvoa, et. al., s.a., p.70).

Importa ainda falar da colaboração, isto é, da importância do olhar partilhado. Assim, há que se debruçar sobre a perspectiva de Carr & Kemmis (1986) que enfatizam a ideia de investigação-ação colaborativa. Estes defendem que todos os professores num ato reflexivo conjunto podem

alcançar uma melhor compreensão da prática educativa e melhorar a educação. Desta forma, percebe-se que a intenção é que todos caminhem para a possibilidade de mudança e transformação através da reflexão sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, invocando e construindo conhecimento. Logo, a investigação-ação permite formar produtores de inovação através da conjugação de uma reflexão individual e colaborativa sobre as práticas, porque “ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (Ribeiro, 2010, p.581).

Indo ao encontro do que foi referido nas últimas linhas a investigação-ação procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão. Constitui-se como um processo intencionalmente situado, uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais, ou seja, é uma reflexão, sistemática, centrada na própria prática/atuação do professor com “intenção de mudar as práticas e produzir saberes directamente úteis para a prática” (Silva, 1996, p.248).

Atendendo a todas estas palavras o professor deverá compreender a investigação e a reflexão como um norte, isto é, como uma concepção de educação, pelo que há a necessidade dele possuir um carácter reflexivo-investigador. Neste sentido, deve adotar uma atitude crítica, reflexiva e interrogativa face à sua prática, pois como defende Alarcão não se pode conceber um professor que

não se questione perante o insucesso de alguns estudantes, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (2000, p.6).

No entanto, é preciso relembrar que ser investigador da prática é mais do que se autoquestionar, é compreender a sua atividade, refletir sobre a mesma

com uma postura de progresso/melhoramento. É neste sentido que emerge a essência de um professor diferente; alguém que vai para além do conhecimento da técnica, que reflete para, na e sobre a sua prática diária. Esta postura proporcionar-lhe-á tempos e espaços para a construção de novos saberes profissionais e, assim, melhorará o seu ensino, pois, tal como refere Jacinto, “o professor desempenhará um papel ativo na sua formação, rejeitando modelos exteriores e tornando-se o modelo de si próprio, no sentido que descobre o seu modo pessoal de ensinar” (2003, p.58) através da reflexão.

Atendendo ao referido, considera-se que esta profissão é desafiante. Assim, só um profissional que se interesse pelo seu trabalho, que se sinta cativado pela alegria de aprender, dos e com os seus estudantes, é capaz de investigar a sua prática e de se autocriticar, por forma a reexaminar e renovar a sua postura educativa (Day, 2004). É no diálogo constante entre a prática, reflexão, investigação e colaboração que o professor sofre “metamorfoses” e que molda o seu eu e o dos seus estudantes. Para isso deverá dar mãos à reflexão com “intuição, paixão e emoção” (Sá-Chaves, 2005, p.122) e à investigação sobre a ação, por forma a olhar e ler as práticas para construir o seu mundo e a ajudar os outros na construção do seu!

Considerando as palavras de abertura deste capítulo, a futura profissional de educação considera que o Professor Reflexivo e Investigador só pode ser sinónimo de, como afirma Descartes, “algo que pensa”. O perfil do mesmo é espelhado por Schön, como “inovador e criativo [que soluciona] problemas e [descobre] saídas, inventando e experimentando novas soluções e adaptando-se constantemente” (Schön, citado por Nóvoa, et. al., s.a., p.128). Porém, para que tudo seja possível é essencial a dimensão do conhecimento, ou seja, há que tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre a teoria e a prática.

3.2.5.A Supervisão na Formação de Professores – O caleidoscópio na Formação de Professores

“Cinto de proteção (...) dança do olhar (...) sala de espelhos (...) efeito do zoom (...) puzzle (...) caleidoscópio (...)” (Alarcão & Canha, 2013, p. 23)

A professora estagiária principia com o desenho das metáforas que ilustram o conteúdo deste capítulo, que espelha uma das principais janelas que se abrem na formação inicial dos professores, a supervisão. Esta é a chave da formação de professores durante a prática pedagógica. Foi com as metáforas acima expressas que ela se identificou ao longo do caminho percorrido, que foi partilhado, traçado e redesenhado à luz guia de supervisores, orientadores cooperantes e par pedagógico.

O conjunto das metáforas constroem uma ideia de supervisão. Atendendo às palavras ilustradas a supervisão consiste num “acompanhamento” (Alarcão & Canha, 2013, p.23) feito pelo supervisor durante o percurso de formação no contexto real e pelo orientador cooperante, em cada disciplina⁴. Similarmente, ambos protegem, “dão colinho” e escoltam neste longo caminho, sendo, assim, orientadores do processo de ensino e de aprendizagem do futuro professor.

Ao mesmo tempo, a supervisão, sobrevive do cruzamento de olhares, que ampliam as reflexões, que ajudam, o professor estagiário, a olhar a prática nos seus detalhes. Com tudo isto, os futuros profissionais, incorporarão na reflexão pessoal das suas práticas, visões dos restantes personagens que atuam na supervisão, das quais fazem parte o EU, o Supervisor da Instituição, o Orientador Cooperante e o Par Pedagógico, com o intuito de evoluir a partir desses “espelhos” que refletem a prática do EU. Ao mesmo tempo, as diferentes observações permitirão um encaixe de distintas peças que levarão à construção de um puzzle, que ilustrará informação essencial para o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal. Similarmente, o abraço

⁴ Nomenclatura alterada pelo Decreto-lei 91/2013 que veio modificar o Decreto-lei 139/2012

de visualizações, através do caleidoscópio, “com diferentes configurações” (idem, p. 23), isto é, com distintos enfoques, permitirá avaliar a prática por forma a se “explorar problemas identificados” (Schön, 1983 citado por Bartolomeu, 1990, p.30) com o intuito de estes serem uma “fonte de descobertas” (ibidem) que levará o futuro professor a “(...) descobrir e modelar” (Bartolomeu, 1990, p.31) saberes práticos e profissionais.

Nesta ótica, a multiplicidade de olhares e o seu cruzamento, ou seja, a supervisão colaborativa, proporcionará a consciencialização dos estudantes, futuros professores, sobre os aspetos “visíveis” bem como os aspetos “invisíveis”, sendo que será a “sua própria prática (...) a fonte das experiências pedagógicas para a investigação” (Flores & Simão, 2009, p.24), o que permitirá a compreensão que o futuro professor deve ter sobre a prática, com vista à orientação e ao principiar da construção da sua identidade profissional, uma vez que a “formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo (...) sendo uma fase de aprendizagens (...) intensa” (Marcelo & Roldão, citados por Flores & Simão, 2009, p.8) Além disso, esta partilha de visões e de experiências possibilitará o nascimento de uma nova geração que viverá da cooperação, que se abrirá de forma natural, sem medo de que lhe “apontem o dedo”. Retrata esta ideia Perrenoud quando diz que dever-se-á “reforçar a preparação [do futuro profissional da educação] para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação” (1999, p. 5).

Debruçando-nos agora sobre o processo de supervisão, este abraça momentos cíclicos marcados pela pré-observação, observação e pós observação, que balizam o primeiro passo da formação dos professores. A pré-observação baseia-se num diálogo onde é discutida e trabalhada a planificação esboçada pelo futuro professor, sendo neste momento que se cria um elo de confiança entre o supervisor e o professor estagiário, pois “só assim será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades” (Alarcão & Tavares, 2003, p.33), o que facilitará a partilha e o envolvimento dos diferentes olhares. Segue-se a observação, o momento da prática em que o supervisor observará o seu aluno na ação, segundo parâmetros definidos, através dos quais absorverá dados para analisar no momento seguinte. Por fim, a pós observação corresponde à reflexão sobre todo o caminho percorrido pelo professor estagiário, sobre os diferentes olhos dos personagens já enunciados neste capítulo. É neste momento que se

procederá a uma reflexão sobre a ação, por forma a haver uma significação, sobre o que foi observado e sentido, para que haja um crescimento para o novo ciclo que se segue (Alarcão & Tavares, 2003).

Estes momentos cíclicos revelam-se fundamentais pelo que os “professores necessitam criar conhecimento enquanto praticam para se tornarem bons surfistas que cavalgam a onda do ensino à medida que ela se forma” (Sergiovanni, 1992, citado por Formosinho, 2002, p.115). Deste modo, é através das reflexões contínuas sobre os diferentes momentos e, principalmente, sobre o momento em que estão no palco, que os futuros professores, sobre a alçada do processo de supervisão, marcado pela “dança de olhares” (Alarcão & Canha, 2013, p. 24), vão sofrendo metamorfoses e “estabelecendo a necessária articulação entre teoria e prática” (ibidem) que os levarão à construção contínua e melhorada dos profissionais de educação que serão. Corrobora desta ideia Freire, afirmando que a formação é “um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação” (Freire, 1972 citado por Alarcão, 1996, p.187).

Importa ainda referir que a supervisão urge como uma ação de avaliação, definida pelo Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro. Assim este documento legal diz-nos que ela tem um peso significativo na obtenção da habilitação profissional pelo que a prática de ensino supervisionada “possui um lugar especial na verificação da aptidão do futuro profissional” (Decreto-Lei 43/2007, Preâmbulo). É essencial sublinhar que esta avaliação comporta-se de forma formativa, pelo que tem como objetivo primordial orientar o futuro professor para que este melhore e se aperfeiçoe para o desenho de futuras práticas. É através deste processo que se irão desenvolver competências, construir conhecimentos essenciais para a edificação do seu tesouro profissional: ser professor.

Das palavras desenhadas surge a supervisão como uma “relação de ensino/aprendizagem, em que o supervisor (...) [influencia] a aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 30).

4. O CONTEXTO EDUCATIVO E A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA – UM LUGAR DE DELÍCIAS

O presente capítulo incidirá, primeiramente, num retrato dos contextos onde a professora estagiária desenvolveu a Prática Educativa Supervisionada, e, seguidamente, numa reflexão e análise das intervenções decorridas no 1º e no 2º Ciclo. Além disso, neste estarão contempladas outras ações desenvolvidas pela futura profissional de educação.

A Prática Educativa Supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Ao nível do 1º Ciclo, no primeiro momento de estágio, o par pedagógico foi acolhido pela EB1 da Azenha, numa turma de 2º ano, no período compreendido entre novembro de 2013 a fevereiro de 2014 (cf. Anexo 1) O segundo momento de estágio, de março de 2014 a maio do mesmo ano, teve lugar na sede do agrupamento de escolas, a EB 2/3 da Pêro Vaz de Caminha (cf. Anexo 2).

Importa referir que, no primeiro subcapítulo, a caracterização dos contextos, supramencionados, centrar-se-á, em primeiro lugar, de forma global e, em segundo, de modo mais pormenorizado. Assim, nesta última parte haverá um retrato centrado nas turmas onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada. Para isso, serão enunciadas as principais características que foram essenciais para compreender o contexto e, ao mesmo tempo, criar condições para que as intervenções fossem ao encontro das características do meio, sendo assim, significativas e resultassem na construção de conhecimentos por parte dos estudantes. A caracterização que a futura profissional realizou sobre as escolas resultou de um processo de observação, considerado essencial, tal como defende Estrela, para se “intervir no real de modo fundamentado, [o profissional da educação] terá de observar” (1994, p.26), e da análise dos documentos que a escola abraça.

No segundo subcapítulo o leitor folheará palavras escritas pela professora estagiária relativas às intervenções, realizadas nos contextos já mencionados. Estas serão patenteadas, por ordem alfabética, da seguinte forma: Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais; Matemática e Português. Cada uma

contemplará uma reflexão ao nível das intervenções nos dois ciclos, sustentada em referências teóricas que inspiraram a prática da futura professora. Este último capítulo ainda se subdivide noutros três. Por ordem de organização, o primeiro, espelhará os Projetos de Intervenção no contexto formativo que foram desenvolvidos pelo par pedagógico. O segundo ilustrará dias especiais de aprendizagem dinamizados, concomitantemente, por iniciativa do par e de outros pares que desenvolveram a sua prática pedagógica no mesmo agrupamento. O terceiro abordará a tutoria que a professora estagiária abraçou no 2º Ciclo, na qual acompanhou um estudante.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA – LUGARES ONDE MORAM OS SONHOS

Por forma a tornar possível a caracterização, dos contextos onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada, esta irá debruçar-se sobre o PE sendo este um documento pedagógico que (...) estabelece a identidade própria da escola (...) apresentando o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição (Costa, 1991, p. 10).

Além da análise feita a este documento foram analisados os PAA e os Planos de Trabalho de Turma (PTT). Este último outorgará informações precisas sobre cada criança, pois no mesmo está contemplada uma caracterização da turma e do seu meio sociofamiliar, bem como a avaliação das aprendizagens desenvolvidas.

Por forma a ser possível contar, mais pormenorizadamente, a história de cada contexto, que abriu a porta à professora estagiária, esta e o seu par pedagógico construíram guiões de observação (cf. Anexo 3 e 4) sendo que, através da técnica observação direta, se “seleciona informação pertinente, através dos órgãos sensoriais (...) a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p.97). Aliado a esta, como um complemento, existe o diário de bordo, no qual registaram observações individualizadas e falas dos estudantes, sendo que, como defende Zabalza,

“(…) apesar das melhores expectativas de objectividade e detalhe que uma gravação vídeo (...) possa fornecer, o diário de aula oferece a vantagem da penetração experiencial e imediata nos factos narrados” (2000, p. 19).

Foram os documentos enunciados, bem como as técnicas de recolha de dados e os seus instrumentos, assim como outros documentos legais e a outras orientações pedagógico-didáticas, singulares de cada disciplina, que ofereceram à futura professora a consecução de planos de aula adequados e a sustentação das suas práticas educativas. Deste modo, é neste capítulo que se encontrará uma das finalidades deste relatório: refletir, mobilizando e entrelaçando os saberes teóricos e práticos desenvolvidos nos ciclos de estudo, sobre todo o percurso individual partilhado com o par pedagógico.

4.1.1. Pêro Vaz de Caminha – Um Agrupamento de afetos

Como é dito no Decreto-lei 137/2012, de 2 de julho, o agrupamento de escolas é “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão” (Artigo 6º) com o propósito de garantir a qualidade pedagógica de cada uma das escolas e jardins-de-infância que o integram, através da sua gestão superior, com vista à projeção de um PE que incorpore toda a comunidade educativa e que caminhe de mãos dadas por todos os seus estabelecimentos, por forma a promover uma educação com sentido (Fernandes, 2013a).

As escolas onde a professora estagiária e o seu par pedagógico desenvolveram a prática pedagógica supervisionada pertencem ao Agrupamento Pêro Vaz de Caminha, constituído a onze de julho de 2013. Este abrange o 2º e 3º Ciclo na Escola Pêro Vaz de Caminha e abarca quatro escolas do 1º Ciclo, sendo que três contemplam o jardim-de-infância: EB1/JI da Agra, EB1/JI de S. Tomé, EB1/JI de Miosótis; e uma não: EB1 da Azenha. Estas, segundo o regulamento interno, estão todas muito próximas o que permite um contacto pessoal regular entre todas, levando a uma melhor comunicabilidade. Na sua totalidade, o agrupamento é frequentado por 1023 estudantes, 93 docentes e 41 não docentes. As escolas situam-se na freguesia de Paranhos,

mais propriamente, no Bairro do Amial. A freguesia faz fronteira, a Norte, com S. Mamede Infesta, freguesia do concelho de Matosinhos, Pedrouços e Águas Santas, freguesias do concelho da Maia. A Este confronta-se com Campanhã, a Nordeste liga-se a Rio Tinto, freguesia do concelho de Gondomar, Sudoeste com Cedofeita e a Sul com o Bonfim, sendo estas freguesias do concelho do Porto.

Paranhos é, em termos populacionais, a maior freguesia do Norte e a quinta maior do país. É heterogénea pelo que as suas ruas contemplam novas urbanizações que desaguam em bairros sociais. A estes últimos se deve o crescimento da população que reside nesta área. Apesar disso este agrupamento acolhe crianças, muito heterogéneas, sendo, a maioria delas, residentes dos bairros sociais circundantes.

É de sublinhar que a presente população vive um período de grandes dificuldades económicas e sociais, devido ao crescente desemprego e ao emprego instável. Perante o que foi referido, podemos caracterizar os contextos onde se desenvolveu a prática educativa supervisionada como um meio socioeconómico desfavorecido, onde predominam os bairros sociais. Atendendo a estes dados, o número de estudantes a beneficiar do serviço de ação social escolar é cada vez maior, sendo a sua percentagem de, aproximadamente 61,43 %. Além disso, grande parte da população possui baixos níveis de escolarização, por exemplo de uma amostra de 420 encarregados de educação apenas 39% possui o ensino secundário. Esta facto evidencia frágil ligação com a escola, o que, infelizmente, se reflete na ausência do acompanhamento da educação dos educandos e, conseqüentemente, na qualidade da educação dos mesmos. Desta instabilidade, cultural e socioeconómica, resulta um contexto onde o triângulo família-criança-escola, na globalidade das escolas pertencentes a este agrupamento, apenas detém os dois últimos lados e, como sabemos, tal como um triângulo não é feito de dois lados, também a educação não se concretiza, em pleno, com apenas dois pilares. Assim, este fator é um grande problema a combater neste contexto educativo. A importância da inserção dos pais está evidente no Decreto-lei 137/2012, de 2 de julho, onde é exposto que a escola é “aberta” a todos. Esta abertura incentiva a participação das “famílias, as autarquias e as entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e

científicas”, na intervenção do processo educativo. Deste modo, é urgente cativar a comunidade educativa para que a nossa sociedade cresça.

Portanto, atendendo a esta breve caracterização, é objetivo do Agrupamento da Pêro Vaz de Caminha criar condições para combater as problemáticas que se prendem com a promoção do sucesso educativo das crianças e jovens, e contribuir para o seu bem-estar, prevenindo a retenção, o absentismo e abandono escolar, bem como fomentar o seu equilíbrio emocional e comportamental.

Seguindo esta linha de pensamento, é essencial referir que este é um Agrupamento sinalizado como um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) que abrange escolas públicas, baseadas na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social. Este é essencial na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. Neste despacho estão definidos como objetivos: a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos estudantes; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa, a transição qualificada da escola para a vida ativa, a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária, entre outros (Decreto-lei 20/2012, de 3 de outubro).

Destas palavras vemos que este agrupamento é um exemplo de que a educação passa por muito mais do que ensinar os conteúdos disciplinares, sendo basilar ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a viver juntos, ensinar a ser, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, et. al., 1998, p. 99).

4.1.2. Projeto Educativo e eixos estruturantes

O Agrupamento Pêro Vaz de Caminha possui uma política educativa com o intuito de edificar escolas, de qualidade, que promovam ao sucesso educativo. Para compreendermos esta política é essencial após uma visão holística, do agrupamento de escolas do Amial, afunilar a mesma. Assim, este capítulo desenhará o PE e os eixos estruturantes que, de mãos dadas, levam um agrupamento a humanizar a escola, desenvolvendo nos estudantes o saber-saber, o saber-ser e o saber-fazer.

É importante começar por expor que PE não é solitário, isto é, o documento enunciado surge articulado com outros como: o Projeto TEIP; o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA); PAA; o Regulamento Interno (RI) e os PTT. São todos estes que concorrem para a promoção da política educativa deste agrupamento.

Para Pacheco a elaboração de um PE de agrupamento/escola “não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação [de toda a] comunidade educativa” (2001, p. 91). Deste modo, o autor defende que a noção de projeto deve prever uma maneira de pensar na educação tendo em consideração as intenções e a negociação e, por isso, este documento resume-se na definição das opções de formação que a escola oferece. Nesta ótica, o agrupamento de escolas onde a futura professora desenvolveu a sua prática educativa supervisionada abraça um PE intitulado “Caminhar para o sucesso” que tem carimbado os princípios e as linhas orientadoras gerais da ação a desenvolver, atendendo às características do meio envolvente.

O “Caminhar para o Sucesso” tem como objetivo primordial dar seguimento ao PE anterior por forma a conseguir criar condições potenciadoras do progresso escolar dos estudantes, com a participação ativa dos familiares/encarregados de educação e da comunidade, uma vez que para o alcance de uma execução plena do projeto a comunidade educativa, tem de o reconhecer, assumir e ser sujeitos participativos na sua concretização. Assim, navegando todos num mesmo sentido, este PE pretende: promover o sucesso educativo com o intuito de prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar; alcançar a melhoria dos resultados escolares; despertar o desejo de

aprender e por sua vez promover a autoconfiança; melhorar a integração da comunidade escolar; diminuir a indisciplina e envolver os estudantes e a comunidade educativa em atividades solidárias e em projetos (PE, 2013-2014). A defesa destes objetivos contribui para o alcance da missão de formar cidadãos conscientes, responsáveis e autónomos, capazes de participar ativa e responsabilmente na sociedade. Para que tudo isto seja passível o PE é aberto, flexível e dinâmico sendo suscetível de sofrer alterações surgidas de um ato reflexivo face à prática e aos resultados que esta origina (PE, 2013-2014).

O Agrupamento tem ainda a ambição de se afirmar como uma instituição com forte sentido de identidade e pertença, de inclusão e equidade. Para que tudo isso seja levado a cabo, atendendo às necessidades e face à realidade concreta do agrupamento, este possui diversas parcerias de modo a viabilizar caminhos que promovam a política educativa do contexto. Estas desenvolveram-se com: a câmara municipal, que apoia a escola financeiramente para melhorar as infraestruturas, criando um lugar harmonioso para a aprendizagem, e estabelece projetos com as escolas do seu agrupamento, como é o caso do projeto “Escola a Tempo Inteiro”; a junta de freguesia de Paranhos, que disponibiliza uma verba para as visitas de estudo e dinamiza atividades lúdicas para a família; o Centro de Saúde de Paranhos, segue os jovens e as famílias e colabora no projeto “Promoção e Educação Para a saúde”; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, acompanha crianças sinalizadas; a Associação Ajudaris, promove campanhas de cariz solidário; Projetos HIS Paranhos e Fundação EDP, que oferece um leque de projetos relacionados com a atividade Desportiva, a Saúde e o Português; entre outras (PE, 2013-2014). Assim, são estas parcerias e organizações que concorrem “para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efetiva igualdade de oportunidades de formação” (Bettencourt et al., 2000, p. 179).

Aliados a estes projetos existem os Serviços Especializados de Apoio Educativo, no próprio agrupamento, que auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem. Estes são constituídos por o grupo de Educação especial que acolhe os estudantes com necessidades educativas especiais; pelo Apoio Sócio Educativo: serviço de Psicologia assegurado por uma psicóloga que avalia e acompanha psicologicamente os estudantes; e o Serviço de Ação Escolar que dispõe de um assistente social que assegura o apoio nesta área.

Todos os projetos e eixos estruturantes caminham lado a lado por forma a suprirem as necessidades da comunidade educativa em questão, como o absentismo, o abandono escolar e a indisciplina.

4.1.3. EB 1 da Azenha- Escola de Encantar

“Educar é uma obra de amor” Madre Clélia Merloni

Este capítulo começa por transcrever as palavras grafadas numa das placas da escola onde a professora estagiária esteve a desenvolver a prática educativa supervisionada, que define, com clareza, o ato de educar. Esta é, sem margem para dúvida, uma das bússolas sobre a qual a professora estagiária se orientou, sendo que ser-se professor é uma missão e tal como respondeu Sebastião Gama à questão “Tens muito que fazer?” nós também devemos responder: “Não. Tenho muito que amar”.

É de enunciar que a escola é centenária e incorpora, nas suas fissuras, memórias de tempos diferentes, mas que se foram renovando com o avanço do tempo e com as impressões de cada um que pisou o seu espaço. Assim, quando se olha para ela, do lado de fora, é uma “casinha”, acolhedora, porém o seu interior emane fragilidades. É, no entanto, de salientar que, com o amor e a dedicação de cada um dos profissionais de educação, este espaço torna-se prazeroso e acolhe 53 crianças, sendo um local onde a alegria percorre o corrimão e as escadas enfraquecidas. Destas frases pode-se dizer que não são as pedras que erguem a escola, mas sim as pessoas e a individualidade de cada um, pois, como refere Paulo Freire, “Escola é, sobretudo, gente”.

A Escola EB1 da Azenha situa-se na rua da Ribeira Grande, no bairro da Azenha. É uma instituição de áreas reduzidas e com condições, como já referido, carentes para acolher as crianças (cf. Anexo 5). Esta tem dois andares. No rés-do-chão a comunidade é acolhida por um *hall* de entrada que dá acesso a duas salas e a outro andar. Este espaço possui um poema de Ary dos Santos que convida as crianças e os pais a entrarem, referindo: “para estudar (...) é preciso aprender a escrever, mas também a viver, mas também

a sonhar”. Face a este diferente modo de estudar, é importante mencionar que a escola oferece atividades de enriquecimento curricular o que possibilita outras aprendizagens harmoniosas em áreas como o Inglês; Plástica; Música e Atividade Física e Desportiva. Estas acolhem as crianças desde as 16h 30min até às 17h 30min.

A pensar no desenvolvimento integral da criança a escola aderiu a projetos, estabelecendo parcerias com outras instituições. No âmbito da saúde envolveram-se no *Paranhos Sorridente* através de um protocolo com a Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto. Num primeiro momento, os estudantes realizaram um rastreio nas instalações da Faculdade e, num segundo momento, a Universidade foi à Escola para consciencializar a comunidade educativa sobre cuidados especiais na higiene oral. Ainda na área da Saúde, realizaram-se com o Centro de Saúde de Paranhos, no âmbito do projeto *Promoção e Educação para a Saúde*, rastreiros de pediculose, aliados a palestras nas quais Encarregados de Educação e Professores foram convidados a participar. Além disso, a Escola Segura, organismo da Polícia de Segurança Pública, promoveu ações de formação sobre Segurança e desenvolve atividades específicas, como *Prevenção e Educação Rodoviária* com o 1º ano de escolaridade, *Conselhos de Segurança* destinado ao 2º ano e *Prevenção Criminal e Bullying* para os estudantes do 3º e 4º ano. Na mesma perspetiva dos projetos, em parceria com a Câmara Municipal do Porto, que ofertou o transporte, foi organizada uma visita de Estudo, para as crianças do 1º e do 2º ano, à Biblioteca Municipal do Porto. Esta presenteou-as com a *Hora do Conto*. Este tipo de iniciativas estão entrelaçadas ao *Porto a Ler*.

A escola possui diversos recursos-didáticos que contribuem para a aprendizagens dos sentidos. Pode dizer-se que, no âmbito da Matemática e das Ciências Naturais, há um leque de recursos que podem ser mobilizados pelos professores. Ao nível da primeira disciplina existe o MAB desde a base um à base dez, sólidos geométricos, geoplanos, tangrans construídos pelos estudantes de anos anteriores, material de desenho adaptado ao quadro (régua; esquadro e compasso), miras, material do tipo cuisenaire, dominós das áreas e três calculadores multibásicos. Para a segundo, por forma a proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem harmonioso há: um corpo humano desmontável; três balanças digitais; uma balança com pesos; uma estufa; um ciclo da água; lupas; gobelés e pipetas.

Voltando à descrição do espaço, uma das salas possui quadro interativo e existe, ainda, uma tela e *data show*/projektor. No mesmo piso, a outra sala encontra-se sem utilizar porque apenas existem três turmas, uma do 1º ano, uma do 2º e outra que acolhe o 3º e 4º anos. Isto advém do número de estudantes não ser suficiente para abrir outra turma, sendo que uma das causas deste exíguo número de crianças prende-se com o facto de esta ser a única, do agrupamento, que não tem um jardim-de-infância associado. Neste piso encontra-se uma pequena área onde as crianças brincam quando chove. Assim considera-se que há a carência de um lugar para as crianças conviverem, de modo a que tenham sempre as mesmas oportunidades de brincadeira. Este último abre portas a: um “o lugar mágico” a biblioteca erguida pelas professoras estagiárias; a sala dos professores; sala de fotocópias e de primeiros socorros e às casas de banho. Continuando à descoberta da escola, esta dispõe de um recreio amplo e pouco verdejante, que contempla uma caixa de areia, balizas e redes de basquete, que tornam o espaço exterior acolhedor e oferece, às crianças, momentos de divertimento fora da sala de aula. Este recreio dá acesso ao refeitório e ao ginásio.

De novo por entre as paredes do edifício, no segundo andar, existem duas salas, a do 1º e a do 2º ano. Importa aqui focar o olhar sobre a sala do 2º ano, pois as condições físicas do espaço têm uma influência na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Tendo em conta o número de elementos que constitui a turma, 15 alunos dos quais cinco são meninas e dez são meninos, a sala é ampla o que possibilita uma boa circulação por parte da professora, de modo a apoiar todas as crianças. Além disso, esta conseguia colocar uma cadeira em locais estratégicos para as auxiliar individualmente. A amplitude do espaço permitiu, igualmente, a criação de diferentes áreas, como: de leitura, de jogos, de plástica e de matemática. Estas estavam acessíveis aos estudantes de modo a que os mesmos usufríssem delas autonomamente. Além do material das áreas existia um computador, um globo terrestre e outros materiais guardados nos armários. O amplo espaço da sala de aula deu asas à diversificação da organização das mesas. Esta começou por ser em U e no centro abraçava três mesas. No entanto, sempre que necessário, procedia-se à sua reorganização para promover o sucesso educativo de todos. É importante mencionar que a docente destina alguns lugares a determinadas crianças. Por exemplo, a uma

criança com dificuldades visuais é reservado um lugar muito próximo do quadro e para o estudante que, por vezes, navega para a distração, o seu lugar é perto da mesa da professora.

A sala estava recheada de trabalhos realizados pelas crianças, sendo esta uma decoração natural e apelativa. A exposição dos mesmos poderá levar à motivação dos estudantes para o processo de ensino e de aprendizagem, sentindo que os trabalhos são valorizados ao serem afixados. Corrobora desta ideia Arends dizendo que os “estudantes sentem-se bem quando veem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (1995, p.96) (Anexo 5.1). É ainda de salientar que um dos placards era ocupado pelas 28 palavras, uma vez que a turma não tinha terminado de os estudar, apresentando muitas dificuldades ao nível da escrita e da leitura, necessitando do apoio dos *posters*, do quadro silábico e dos números (cf. Anexo 5.2).

Além de observar as necessidades dos espaços e as rotinas diárias, para projetar práticas pedagógicas adequadas é, também, essencial debruçar a atenção sobre a turma, que o espaço acolhe. Atendendo à caracterização feita do contexto, através do PTT e do processo de observação, é relevante mencionar que seis estudantes beneficiam do Apoio Social Escolar. Importa relatar que esta turma acolhe: uma criança com Síndrome de Asperger, para a qual não existe acompanhamento especial no espaço escola e fora; seis crianças com problemas de articulação da fala, em que apenas uma frequenta a terapia da fala; um aluno com défice de atenção e concentração; um estudante repetente e duas crianças com dificuldades visuais. A professora titular de turma acompanha estes últimos e outros com mais dificuldades, nas diferentes áreas, de perto. No entanto, tenta fazer um doseamento da atenção individual que oferece a cada uma das crianças.

Afunilando esta caracterização é de sublinhar que a Estudante Z, com problema de visão, apresenta um elevado grau de dificuldades ao nível da leitura, sua compreensão e escrita, não conseguindo acompanhar a aula, requerendo a ajuda permanente de alguém. A meio do ano-letivo retomou conteúdos do 1º ano, ao nível da disciplina de Português e, também, de Matemática, pois é, igualmente, nesta área que apresenta carências, não conseguindo conservar as quantidades e, por isso, revela incapacidade em realizar contagens e operações numéricas. Os Estudantes B, D, L e N revelam

dificuldades ao nível da leitura e da escrita, bem como, na compreensão de problemas ao nível da Matemática. Isto acontece porque os Estudantes L e N tiveram, devido à instabilidade sociofamiliar em que vivem, uma fraca assiduidade e pontualidade durante o ano anterior. No caso da Estudante D estas carências suportam-se na idade que a mesma apresenta, isto é, a criança revela um desenvolvimento cognitivo inferior às restantes pois entrou um ano mais cedo para a escola. As lacunas do Estudante B podem relacionar-se com a instabilidade do ano transato. Este fora da sala de aula era vítima de *bullying* o que o perturbava durante o tempo letivo, revelando-se desmotivado e sem vontade de ir à escola. Face às necessidades dos estudantes Z, B e D estes têm a oportunidade de beneficiar de apoio sócio educativo. Quando aos restantes, a professora titular considerou que, por serem concentrados, motivados e esforçados, o seu apoio seria suficiente para o desenvolvimento das aprendizagens.

Voltando à turma, em geral, a nível socio-afetivo metade desta vive em famílias monoparentais e, a nível da empregabilidade, a mesma parcela, está afetada pelo desemprego. Estas características poderão ser, algumas das causas que levam à falta de maturidade, dificuldade de aceitação, ao incumprimento de regras e à desmotivação pelo processo de ensino e de aprendizagem, espelhado em alguns estudantes.

De modo global, pode dizer-se que o grupo é bastante dinâmica, interessada, motivada e participativa. Porém existem muitos estudantes que revelam aproveitamento de nível não satisfatório em Português que, por serem uma grande parte, condicionam o avanço dos demais. Do ponto de vista da professora estagiária, este facto provoca, nestes últimos, uma certa desmotivação. É interessante saber que todos os estudantes se acompanham desde o 1º ano, exceto um, e que, por isso ao nível de conteúdos lecionados estão no mesmo patamar, ou seja, a todos faltavam as mesmas palavras para aprenderem. No entanto, é aqui que se reflete a importância da presença dos familiares e da sua preocupação. Assim, os que têm um acompanhamento em casa conseguiram avançar mais do que os restantes que, além de não terem esse acompanhamento são pouco pontuais e assíduos. Estas últimas características prejudicam o aproveitamento escolar da turma e, em particular, de alguns estudantes, demonstrando a importância da relação que deve existir entre a escola e a família, ou seja, estas esferas porque devem “trabalhar no

sentido de um maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem para os jovens” (Diogo, 1998, p.52)

Para finalizar, o que origina um ambiente de aprendizagem, propício à construção de conhecimentos, é a relação entre criança-criança e professor-criança (cf. Anexo 5.3, 5.4, 5.5). Portanto, ao longo das observações feitas conseguiu-se assistir a relações mergulhadas, por par da professora titular, num equilíbrio de respeito e de amizade. Aos olhos das crianças esta é alguém dócil, em quem podem confiar e que lhes “dá colinho”. Este entrelaçamento de olhares é fundamental para a promoção de aprendizagens de forma calorosa e motivadora porque como refere Estanqueiro uma “relação de afecto, com reforços verbais e não-verbais promove o prazer de aprender. Quem gosta do professor, mais facilmente gostará da matéria que ele ensina” (Estanqueiro, 2012, p.25). Também, entre estudantes-estudantes os laços são pautados, por vezes, de zangas, resolvidas com conversas no grupo-turma, com o intuito de desenvolver o respeito pelo outro e o saber-ser. As crianças são dóceis e preocupadas com os problemas dos outros, estando sempre prontas para resolver um problema. Além deste sentido de proteção, todos eles têm um sentimento de companheirismo e de amizade pura, por todos!

4.1.4. EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha – Escola de laços

Escola básica do 2º e 3º Ciclo Pêro Vaz de Caminha, a sede do agrupamento, inaugurada em 1970, que abriu as portas à professora estagiária e ao seu par pedagógico, situa-se na Rua da Telheira, é frequentada por 503 estudantes, 60 docentes e 23 não docentes.

A escola é composta por um edifício inserido num amplo espaço ocupado pelos recreios, Pavilhão Gimnodesportivo, campo de jogos e zonas ajardinadas. O espaço coberto está dividido em quatro corpos interligados, sendo três compostos por rés-do-chão e primeiro piso, e o quarto, o pavilhão A, apenas por rés-do-chão, onde se situa o bufete, a cantina, a papelaria, instalações sanitárias e o polivalente, local onde os estudantes pouco convivem. Existe também uma sala da rádio e uma sala de convívio dos

auxiliares de ação educativa, o que permite uma boa relação entre os mesmos, sendo potenciador de um bom ambiente escolar.

O pavilhão B contempla a sala dos professores, a Secretaria, um gabinete do Chefe de Secretaria, uma sala para a receção dos encarregados de educação, o gabinete de direção, instalações sanitárias para professores e funcionários, o gabinete do Assistente social e Serviço do ASE e um gabinete de primeiros socorros. No 1º piso encontramos uma biblioteca, e salas específicas para determinadas áreas: Matemática, Educação Musical e Informática. Além destas tem outra sala de aula e ainda instalações sanitárias.

O pavilhão C dispõe de sete salas de aula, sendo que uma delas tem dimensões reduzidas estando destinada a turmas com redução de estudantes. Este contempla ainda uma sala de estudo e uma de Apoios Educativos. No rés-do-chão existe uma sala para os estudantes da Educação Especial e uma para a Unidade de Apoio Educativo Especializado (UAE). Existem ainda salas adaptadas como laboratórios para Ciências e Físico Química e ainda uma sala de Educação Tecnológica. Subsistem instalações sanitárias sendo que uma delas foi acomodada para responder à UAE.

O último pavilhão, o D, tem a sala S1 destinada a turmas com poucos estudantes, sete salas, o Gabinete da Psicóloga, a Sala de Apoios Educativos, no Rés-do-chão encontram-se salas destinadas a disciplinas específicas: Educação Visual e Educação Tecnológica. Por fim, existe a área gimnodesportiva que contempla um campo de jogos e um edifício que acolhe o pavilhão gimnodesportivo. Este é composto por um ginásio, um pavilhão, instalações sanitárias adequados, também, para receber crianças com necessidades educativas especiais, balneários para estudantes e professores, um gabinete para estes últimos e uma arrecadação com vários materiais desportivos.

As salas onde as futuras professoras tiveram oportunidades de lecionar eram distintas. Uma apresentava dimensões reduzidas que dificultavam o processo de ensino e de aprendizagem. As restantes eram amplas, com bastante luminosidade e detinham de um quadro branco, projetor e tela. Nenhuma das salas tinha recursos expostos e passíveis de serem utilizados nas aulas, caso o professor precisa-se tinha de os requisitar, existindo, assim, salas próprias para estes, onde o material estava bem guardado e conservado.

Todas as salas estavam organizadas da mesma forma, isto é, a disposição das mesmas era a mesma, o que variava entre o número de filas ou de colunas. Portanto, a disposição era sempre em filas e os estudantes, na maioria das aulas, estavam sentados a pares. Sempre que necessário o professor mudava os estudantes de lugar e, por vezes, colocavam-nos em carteiras sozinhos. Estas mudanças foram adotadas pela professora estagiária e nas suas aulas conseguiam criar ambientes promotores de aprendizagem só com a mudança de dois ou três estudantes. Sendo que os separava não só mudava o ambiente da turma como os próprios estudantes que tinham de se movimentar ficavam mais empenhados, participativos e interessados nas aulas. Defende esta ideia Arends, referindo que a organização do espaço “afecta a atmosfera da aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos estudantes” (1995, p. 97)

O par pedagógico foi acolhido pelos estudantes do 5º C, turma composta por 20 estudantes, de entre os quais doze são raparigas e oito rapazes, sendo a idade média 10,4 anos. Deste grupo-turma seis são repetentes pela segunda ou terceira vez. Este fator leva a um desequilíbrio da turma ao nível de laços criados entre os estudantes e, por sua vez, a uma instabilidade dentro da sala de aula devido à falta de motivação que estes revelam, despoletada da situação em que se encontram.

De um modo geral, a turma foi afável para com o par pedagógico e com alguns professores. Sente-se que quase todos os estudantes carecem de laços afetivos o que os leva a desinteressarem-se pela escola. São crianças ávidas de um apoio e um estímulo para elevarem a sua autoestima. Pode concluir-se que os familiares desta turma são ausentes e cabe aos professores criarem laços afetivos não só com as crianças mas também com os encarregados de educação. Os desequilíbrios emocionais contribuem para os níveis elevados de dificuldades de aprendizagem, por parte de alguns jovens. No entanto, como um dos objetivos do PE passa pelo sucesso escolar de todos, estes têm oportunidade de participar nos apoios educativos gerais e específicos ao nível do Português e da Matemática. Existem dois estudantes referenciados ao abrigo do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, recebendo apoio pedagógico personalizado, pela educadora de Educação Especial.

A turma revela alguma indisciplina e desinteresse perante as atividades escolares porém, torna-se mais perturbadora com a presença, especificamente,

de dois estudantes. No entanto, com um acompanhamento individualizado estes últimos possuem capacidades para desenvolver aprendizagens, tornando-se menos conflituosos.

Ao nível das relações entre estudante-estudante existem grupos onde predomina a amizade e o companheirismo, porém, entre grupos distintos verificam-se rivalidades que os afetam psicologicamente. Com estas palavras, consegue-se perceber que nesta turma, como noutras, deve-se apelar ao respeito por todos e desenvolver o saber-ser. No que concerne às relações entre estudante-professor a maior parte do grupo, não reconhece o professor como alguém a quem os estudantes devem respeito. No entanto, há jovens amorosos e que demonstram a necessidade de receber um “colinho” por parte dos professores. Estes são afáveis, demonstram preocupação e tentam criar um ambiente agradável de aprendizagem.

4.2. INTERVENÇÃO NAS ÁREAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – FECHAR OS OLHOS E RELEMBRAR AS PRÁTICAS

“Deus é um artista. Ele inventou a girafa, o elefante, a formiga. Na verdade, ele nunca procurou seguir um estilo – foi, simplesmente, fazendo tudo o que tinha vontade de fazer.” (Pablo Picasso)

Também a futura profissional de educação, tentou ser artista e, com pinceladas, coloriu caminhos de aprendizagem para os seus estudantes, através de uma paleta de cores, orientando-os na construção dos seus conhecimentos, com o intuito de os inspirar, sendo criativa e respeitando os seus interesses individuais e as suas emoções, já que estas “estão no coração do ensino” (Hargreaves, 1998, citado por Estrela, 2010, p.33).

Nesta linha de pensamento, neste capítulo estarão contempladas reflexões sobre o momento em que a futura profissional de educação, após a abertura das cortinas que deram lugar a um palco, atuou com os seus estudantes. Estas tentarão demonstrar que “melhor do que experimentar o sucesso de

estratégias é desenhar estratégias que levem as crianças ao sucesso” (Alonso, 2005, p. 78).

É ainda de mencionar que o primeiro subcapítulo não corresponderá a uma área curricular disciplinar, mas sim a uma articulação de saberes que se promoveu por via do cruzamento de uma ou mais áreas. Assim, este subcapítulo dará o mote para as diferentes componentes curriculares, demonstrando que estas não são estanques e que podem ser conjugadas.

É de referir que a prática pedagógica proporcionou à futura profissional da educação uma paleta de competências e capacidades em constante aperfeiçoamento e crescimento, atendendo que “um professor é um eterno aprendiz” (Alonso, 2005, p. 30).

4.2.1. Articulação de saberes - Uma estratégia para a construção de conhecimentos

A futura professora do 1º e do 2º Ciclo perspetiva que o facto de vir a ser professora generalista além de lhe permitir uma relação mais próxima com a criança viabiliza, similarmente, a criação de “condições para a gestão integrada do currículo [sendo] o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo” (Alonso, 2005, p.11). Esta ação do professor vem aclarada no Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que aprova os perfis de desempenho específicos dos profissionais da educação, referindo, no âmbito da gestão curricular que o professor do 1º CEB

desenvolve o respectivo 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 estudantes (Decreto-lei n.º 241/2001, Artigo 3º).

Além disso, o Decreto-lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, que procedeu a uma reorganização do currículo do ensino básico, menciona que a sua organização, que se subordina em vários princípios orientadores, pressupõe a

existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos estudantes, através da articulação e da contextualização dos saberes (Decreto-lei n.º 18/2001, Artigo 3º).

Assim, apesar de estarem previstas horas para cada área curricular, o professor, principalmente o do 1º Ciclo, que gere o tempo e o espaço, deverá promover atividades com o intuito das crianças desenvolverem capacidades ao nível das distintas áreas curriculares de modo articulado, isto é, deverá procurar para o processo de ensino e de aprendizagem “ruas com cruzamentos” (Silva & Pinto, 1986 citado por Fernandes, 2006, p. 28), por forma a potenciar as interações, no sentido pleno e harmonioso da personalidade dos estudantes, com o intuito de promover uma educação para a autonomia que favoreça a maturidade cívica e sócia afetiva, a formação integral e a realização pessoal dos estudantes.

Nesta ótica, a interdisciplinaridade, surge como uma estratégia primitiva no desenvolvimento de toda a ação educativa, pois permite interligar os vários conteúdos do saber, abordando-os simultaneamente, em vez de individualmente, o que permite ao estudante poder mobilizar o conhecimento construído na sua vida de forma mais perceptível, pois não verá as aprendizagens em gavetas, onde cada saber tem o seu lugar, mas sim como uma roda gigante onde se irão cruzar as diferentes áreas curriculares, o que possibilitará o entrelaçamento. Corroboram desta ideia Pombo e vários autores ao referir que a interdisciplinaridade surge como uma prática de ensino e de aprendizagem que “promove o cruzamento dos saberes (...) que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados [e] a confluência de perspetivas diversificadas” (Guimarães, Levy & Pombo, 2006, p. 16).

Nesta linha de pensamento, esta deve ser vista, então, como uma estratégia auxiliadora, quer dos estudantes na aquisição dos conhecimentos, quer dos professores, ao orientar a construção dos mesmos. Brown (1977) sugere que a aprendizagem interdisciplinar será mais efetiva se os estudantes forem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas de modo a formar “um todo coerente” (citado por Guimarães, Levy & Pombo, 2006, p. 135).

Revele-se que a professora estagiária tentou abraçar a articulação de saberes em diferentes aulas pelo que considera essencial existir um cruzamento entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares sendo que este modelo de prática é uma das «imagens de marca» da gestão flexível do currículo, porém, estas aulas, infelizmente, apenas se promoveram no 1º Ciclo dado à maior flexibilização que é possível conceber.

Acresce que, esta considera que o saber não deve ser compartimentado, mas que envolve um conjunto de conhecimentos que “irá formar e integrar socialmente cada indivíduo, tornando-o apto, ao sair da Escola, quer para ingressar na vida ativa, quer para progredir nos estudos” (Balancho & Coelho, 1996, p. 49).

4.2.1.1. Uma estratégia em prática

A futura professora, no 1º CEB, desenvolveu uma aula de Português tendo em vista a articulação de saberes (Anexo 6). A ponte que se estabeleceu entre as diferentes disciplinas foi sustentada numa temática que interligou a Expressão e Educação Musical; a Expressão e Educação Plástica e o Português e, ainda, teve continuidade na aula seguinte, desenvolvida pelo par pedagógico. Assim, o elo de ligação deu-se no desenvolvimento da obra literária *Onde moram as casas* de Carla Almeida.

Neste sentido, a futura profissional da educação, na sua aula, tentou promover, de forma integrada, as expressões artísticas e competências criativas através da mobilização de estratégias que integraram os processos artísticos noutras áreas de aprendizagem curricular, tal como está previsto no Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

A aula iniciou-se com a área curricular disciplinar Expressão e Educação Musical, considerando que esta pode ser um veículo facilitador de aprendizagem. Neste contexto, para o primeiro momento, selecionou-se uma música, ferramenta útil para tornar as aulas mais atraentes e motivadoras para os estudantes, *A casa*, poema musicado de Vinícius de Moraes (Anexo 6.1). Foi pedido aos estudantes que escutassem com atenção e observassem um vídeo em simultâneo que tratava as características da casa, para exploração em grande grupo. As crianças, neste momento, estando motivadas, numa segunda audição e visualização cantaram algumas partes da música.

Refletindo sobre a ação, a professora estagiária considera que este momento seria mais produtivo se esta tivesse Programado uma atividade de escuta ativa para o momento de audição, durante o qual “se mantém viva a atenção (...) por meio de exercícios (...) que estimulem (...) a verificação (...) e a memorização” (Pavoni, 1982, citado por Lugarini, 2003, p. 56). Deste modo, os estudantes teriam captado mais informação sobre a música e vídeo, sendo a discussão sobre este recurso/temática mais produtiva. Tem em conta que depois de um momento tão lúdico, querem todos participar ao mesmo tempo, a futura professora optou por direcionar, inicialmente, as questões para que todos fossem partilhando o que observaram e o que sentiram. Este questionamento, que conduziu o diálogo, foi pensado previamente com o intuito de orientar os estudantes na construção de conhecimento. Neste momento da aula mobilizou uma ferramenta tecnológica, o *Tagxedo*, que permite, segundo Flores, Oliveira & Orange (2014), dar ao texto uma configuração criativa e personalizada ao colocar alegoricamente as palavras, tornando-as atrativas e possíveis de captar com um único olhar, pelo que estimulam a diversão e motivam para a escrita. Acrescentam, porém, que a nuvem criada não deve estar descontextualizada, deve ter sentido e propósito, sendo que supõe o excelso de uma temática estudada, *brainstorming*, o resultado de uma orientação do professor, investigação do aluno ou aprendizagem realizada, o desenho de um contexto ou situação, ideias produzidas sustentadas num estudo efetuado, ou mesmo a recriação do aluno face a uma reflexão crítica gerada. Neste contexto, os estudantes lançavam palavras-chave da temática estudada e estas eram registadas na ferramenta que, como magia, integrou-as num modelo de casa e criou um aspeto artístico e atrativo do trabalho. (Anexo 6.2).

Importa aqui mencionar as potencialidades de ferramentas tecnológicas na educação, nomeadamente como apoio à comunicação, no estímulo à motivação para e na aprendizagem e como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Para Flores, Peres & Escola (2009) a integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas melhoram o desempenho do professor e ajudam na organização do trabalho, assim como melhoraram a motivação do estudante, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade, a eficiência e o entusiasmo. Todavia, acrescentam que estas só produzem resultados positivos quando

devidamente selecionadas e aplicadas. Releve-se que a futura professora teve o cuidado de as integrar de forma natural e transparente no processo de ensino e aprendizagem, pelo que os resultados foram fantásticos.

Neste contexto, e dada a evolução permanente das mesmas, o professor, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, deve ter o cuidado de se atualizar já que esta é fundamental nos dias que correm pois proporciona aprendizagens significativas através do desenho de ambientes de aprendizagens motivantes, estimulantes e promove a renovação das práticas pedagógicas. Nesta ótica é indispensável que a “escola se torne mais atrativa e em sintonia com as novidades tecnológicas que vão deslumbrando o Homem” (Pestana & Silva, 2006, p. 213-214, adaptado de Forester, 1989 & Lyon, 1998). Igualmente, no Decreto-lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro apela-se a esta mobilização da tecnologia como fonte de aprendizagens, mencionando que se deve valorizar a “diversidade de metodologia e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação” (Artigo 3º).

Seguiu-se a leitura da história, em voz alta já que esta revela-se uma prática importante na sala de aula. Sousa & Cardoso (2010) salientam que o professor deve contar histórias aos seus estudantes. Estes autores acrescentam ainda que estas leituras devem servir de base à “reflexão dos estudantes e à partilha sobre tópicos tratados, construindo um património partilhado que permite ao grupo crescer” (idem, p.75). Tal como referem os autores citados, a professora estagiária tentou criar um momento para que os estudantes refletissem e partilhassem as suas ideias relativas ao texto lido, sendo este o objetivo central da aula. Contudo, os mesmos autores realçam a ideia de que o principal objetivo de ler histórias não é realizar a interpretação das mesmas, mas sim “proporcionar o prazer de ouvir histórias”. Assim para que este objetivo se concretizasse a professora estagiária procedeu à leitura de forma expressiva. Uma das decisões que tomou para esta aula foi a projeção das ilustrações à medida que ia lendo, o que, refletindo sobre a ação, resultou muito bem, porque possibilitou uma melhor interpretação aos estudantes e uma maior entrega a este momento mágico de leitura.

No momento da compreensão oral, a professora estagiária, encontrando-se na fase de pós-audição, com a qual “se verifica a compreensão e se integra o processo de ouvir noutras atividades” (Pavoni, 1982, citado por Lugarini,

2003, p. 56), neste caso a escrita, desenvolveu um conjunto de questões a serem respondidas oralmente tendo em vista a preparação da escrita. Para que este diálogo fosse produtivo, a professora escutou cada criança e valorizou a sua participação por forma a fomentar o cruzamento de ideias entre os estudantes. Com este momento pretendia-se apoiar os mesmos na reconstrução dos sentidos e intencionalidades explícitos e implícitos na obra, tornando os estudantes em ouvintes reflexivos, críticos e seletivos, desenvolvendo-se a compreensão do oral.

Por forma a desbloquear as potencialidades expressivas da escrita, tendo em conta as dificuldades que a turma apresenta a este domínio, a futura professora optou por elaborar um exercício de escrita em grande grupo. Deste modo, criou-se um ambiente colaborativo, ou seja, foram adotadas estratégias de aprendizagem cooperativa, promovendo-se assim aprendizagens mútuas e convocando os estudantes para um ato de comunicação que os conduziu, numa primeira instância, à estruturação do seu pensamento no sentido de produzirem e organizarem ideias para, numa segunda instância, as estruturarem num discurso pessoal e autónomo através do uso da palavra escrita. Além destes aspetos a ter em conta, no decurso da produção textual, o professor deve “ouvir os estudantes, deixá-los pronunciarem-se livremente, favorecer neles a descoberta de ideias e de valores que os textos suscitam (...) instigando ao debate aberto e livre, ao conhecimento, à criatividade (...)” (Silva, 2000, p.366). Nesta linha de pensamento, para esta parte da aula construiu-se em conjunto um livro, numa ferramenta tecnologia, *Storyjumper*, que permite criação *online*, pelas crianças, na sala de aula. Esta ferramenta dá um aspeto profissional ao trabalho, mas é de utilização simples, pelo que motiva e estimula a criatividade. O livro foi intitulado: *Descubro cada divisão com a minha imaginação!* (Anexo 6.3 e 6.4). O objetivo deste momento da aula era, em grande grupo, explorar a compreensão da obra, extraindo significados que se encontravam nas entrelinhas, isto é, que os estudantes descobrissem a ligação entre as divisões da casa e os sentimentos das pessoas, desenhando estas ideias no papel. Deste modo, à medida que se foi explorando as divisões da casa, para cada uma, conseguiu-se orientar uma exploração em grande grupo e, ouvindo todos os estudantes, captando diferentes ideias, no final da exploração dessa espaço da casa, todos juntos, escreviam, inspirados nas diferentes opiniões, uma frase. Este livro ficou disponível *online* para

todos os alunos pelo que os encarregados de educação tiveram acesso ao trabalho realizados pelos seus educando.

Para o final da aula, a professora estagiária, inspirou-se na Educação e Expressão Plástica que deu vida a uma atividade individual: *Desenho a casa que mora em mim*. Neste momento cada estudante desenhou a casa (Anexo6.5) que representasse o seu eu e, para que houvesse um momento de escrita individual, escreveu uma frase que caracterizasse a casa desenhada. Esta área curricular disciplinar é essencial na medida em que permite que a criança exprima as suas representações da realidade de acordo com o “seu mundo interior”, o que era pretendido neste momento da aula daí a escolha desta atividade. Neste sentido, como refere Sousa esta área possui “uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (2003, p. 160). Assim, esta contribui para o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança. A atividade permitiu que os estudantes transmitissem que compreenderam a mensagem do texto: espelhamos o nosso eu na nossa casa. É de mencionar que as criações individuais foram compiladas e deram origem a um livro (cf. Anexo 6.6), para o qual as crianças criaram uma introdução. Este livro foi exposto na biblioteca da escola para que todos tivessem a oportunidade de se deliciarem com as produções do 2º ano. Esta decisão teve, em vista, a valorização do trabalho realizado pelas crianças e a sua motivação.

Além deste tipo de articulação, que se estabeleceu entre as áreas artísticas, a professora estagiária, numa outra aula estabeleceu a ponte entre do um tópico da matemática Orientação espacial e o Português. Deste modo, os estudantes, nesta aula, entre outras atividades, tinham de encontrar as palavras escondidas na Tabela do 100, através de pontos de referências e itinerários indicados (Anexo 7). Após encontrarem as mesmas, os estudantes, deveriam organizá-las por forma a construírem um trava-línguas.

Nesta linha de pensamento, a professora estagiária considera que, esta nova forma de aprender e de ensinar é indispensável para que a criança fique motivada e seja entendida como um todo e para que todas as aprendizagens sejam significativas e façam sentido por forma a, futuramente, os estudantes mobilizarem as suas aprendizagens no seu dia-a-dia. Assim, cabe à escola desenvolver nos estudantes capacidades para que estes participam e interajam

num mundo em constante evolução e “altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p.5). Para isso, há que se estabelecer um “diálogo educativo entre (...) áreas disciplinares (...) que suscita a transformação da própria escola, no sentido de a tornar um lugar de procura incessante e afirmação duma cidadania activa, exigente e responsável” (Martins, 1999, citado por Fernandes, 2006, p. 29).

4.2.2. Ciências Naturais – Desvendar o Universo

“Professor diz-me porquê? Por que voa o papagaio que solto no ar (...) há tanto mistério à minha roda que eu queria desvendar!” (Alice Gomes, 1946)

O sujeito poético espelha a curiosidade e o encantamento que as crianças têm por tudo o que as rodeia...pois para elas "tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho (...) o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos do gafanhoto, um papagaio de papel no céu, um pião na terra” (Alves, 2001, p. 49). Cabe ao professor de Ciências dar a mão a esta “sede” dos seus estudantes e juntos trilharem caminhos para descobrirem o mundo. Esta viagem deverá permitir que cada estudante “se abra ao real, o interrogue e o confronte” (Charpak, 1997, p.41) tornando-se “ator do conhecimento.” (idem, p.29).

Mas...o que é descobrir o mundo em ciências? É descobrir como funciona o “grande laboratório” no qual ocorrem diversos fenómenos que fascinam e suscitam interesse e onde habitam seres vivos que interagem entre si, com particularidades que os distinguem. E de onde provém tudo isto? Sendo assim, há que descobrir, também, o universo! Deste modo, esta ciência contribui “para que os indivíduos obtenham e compreendam melhor o mundo e a cultura em que estão inseridos” (Miguéns, et. al., 1996, p.21) e por isso, deverá, igualmente, desenvolver o sentido crítico-reflexivo da criança, por forma a poder ser agente ativo no mundo.

Porém, normalmente, dentro das quatro paredes não se parte à descoberta da ciência, fazem-se “meras transposições mecânicas das incipientes

aprendizagens” (Sá & Varela, 2004, p. 14) e utiliza-se apenas “o livro, o lápis e o papel” (idem, p. 14) o que leva os estudantes a perder o brilho do olhar e a considerar a aprendizagem das ciências como uma “experiência árida (...) recheada de excessivas dificuldades” (idem, p. 15). Vemos nestas palavras que, nos dias de hoje, ainda persiste um ensino transmissivo que não acredita nas aprendizagens contextualizadas.

Deste modo, há que acrescentar a estes materiais, utilizados diariamente, balanças, gobelets, pipetas e, essencialmente, “objetos da vida quotidiana e alguns materiais já usados” (Charpak, 1997, p.33), porque é tudo isto que permitirá as crianças lançarem “ «mãos à obras» ” (ibidem), sendo através da manipulação de objetos concretos que as crianças vão sentir e experimentar para descobrir e desenvolver os “alicerces para a construção do edifício de conceitos indispensáveis à cidadania e a uma formação de qualidade” (Sá, 2002, p.10). Nestas palavras esconde-se a aprendizagem construtivista e motivadora, que se torna urgente abraçar por todos os professores para que proporcionem aos seus estudantes a construção de aprendizagens significativas, sendo que serão eles os agentes ativos do seu conhecimento, levando-os a sentir “êxito e alegria de encontrarem as respostas às questões, fazendo elas próprias as coisas, em vez de terem alguém que lhes diga como se faz” (Williams, Rockwell & Scherwood, 1987, p.10). Deste modo, há que oferecer aos jovens de hoje o prazer de estudar ciência e desmistificar a obrigação de memorizar conceitos sem qualquer razão e desligados da realidade.

4.2.2.1. Como manter vivo o brilho pelas ciências?

A professora estagiária de forma a oferecer uma aventura pelas ciências, depois de observar os rostos inquietantes de cada criança que quer mergulhar em descobertas, analisou os documentos orientadores da prática educativa. Para o 1º Ciclo debruçou-se sobre o Programa de Estudo do Meio que está organizado por blocos, abraçando o meio natural e social. Já ao nível do 2º Ciclo, o Programa de Ciências Naturais encontra-se estruturado por temas organizadores que abarcam conteúdos a explorar com os estudantes. Além disso, existem ainda as metas de aprendizagem que norteiam o professor, estas fornecem orientações sobre as aprendizagens a alcançar pelos estudantes, por

forma a estes serem portadores de uma literacia científica que os permita compreender a atuar num mundo em constante evolução.

Assim, as aulas do 1º Ciclo abraçaram a unidade “A saúde do seu corpo” e nas práticas educativas os estudantes foram convidados em descobrir a importância da alimentação e compreenderem a conservação e perspetivar como se podem conservar os alimentos. A viagem pela ciência, sob o comando da professora estagiária levou, também, as crianças a mergulharem no bloco “os aspetos físicos do meio local”, no qual puderam compreender o porquê das quatro estações, relacionando-as com os estados de tempo. No 2º Ciclo explorou-se o subtema “Diversidade de Seres Vivos e Suas interações com o meio” durante o qual a turma partiu à descoberta da “Diversidade nas plantas e da Morfologia das plantas com flor”. Nas aulas que se seguiram aventurou-se numa “missão de lupa” durante a qual se investigou sobre a “Célula – unidade básica de vida e os constituintes da célula animal e vegetal”.

Após a identificação dos conteúdos a explorar, a futura professora, tomou-se arquiteta e desenhou situações formativas, ferramenta que permite ao professor perspetivar a sua aula com um conjunto de atividades, recursos e estratégias “à medida dos saberes disponíveis dos alunos” (Lopes, 2004, p. 158). Além disso, este instrumento permite que o professor molde a sua aula com o intuito de criar um ambiente onde os estudantes sejam agente ativos na construção, progressiva, de novas aprendizagens, mobilizando os conhecimentos que dispõem.

É fundamental falar do papel do professor nas situações formativas que cria, pois este será o mediador que atuará para: garantir o empenho de cada um dos estudantes na realização de uma tarefa, acompanhar o trabalho, ajudar na procura de informação, reforçar a confiança e a auto-estima da criança. Corroborar desta ideia Lopes referindo que a “mediação é um conceito que remete para a necessidade de o professor assumir um papel de forma a permitir que os alunos possam expressar as suas ideias (...) e as possam aperfeiçoar constantemente” (2004, p. 304).

Nesta linha de pensamento a capacidade de questionar é fundamental porque é através desta que o professor irá estimular a partilha de ideias e “aguçar o pensamento” (Sá, 2002, p. 81) da criança. Porém, para que esta mediação ocorra da melhor forma o professor necessita, também, de criar uma boa atmosfera da sala de aula, com um clima de empatia, porque, só assim, as

crianças irão interagir sem qualquer receio. Deste modo, o mediador deverá elaborar um questionamento adequado ao grau de dificuldade de cada um dos estudantes para que as crianças não só fiquem motivadas, sentindo-se capazes, mas também consigam evoluir “para patamares cada vez mais elevados” (Sá & Varela, 2004, p. 24). Nesta mediação, o professor deverá assumir uma postura aberta ao erro, pois “o que as crianças dizem (...) e fazem é o principal veículo de acesso às suas ideias” (Sá, 2002, p. 79). Nesta ótica, o mediador deverá tomar uma visão construtiva sobre o erro, ou seja, deverá descortiná-lo e através dele orientar as crianças numa discussão partilhada que levará à compreensão. Nestas palavras vemos a importância de um ensino socio-construtivista.

Na área das Ciências a abordagem, ciência, tecnologia e sociedade (CTS), que entrelaçou o ambiente (CTSA), tem vindo a ocupar o seu espaço, tendo como meta a promoção da literacia científica, isto é, promover a formação de cidadãos informados, capazes de intervir de forma responsável e compreender as implicações sociais do conhecimento científico. Deste modo, educação em ciência sobre a orientação da CTS tem como objetivo promover a discussão das inter-relações existentes entre ciência, a sociedade e a tecnologia, por forma a demonstrar a ciência como “actividade humana dinâmica, integrada no ambiente dos alunos” (Vieira, Tenreiro-Vieira & Martins, 2011, p. 14). Este caminho poderá desenvolver nos estudantes uma ideia mais realista sobre a influência da ciência no progresso da humanidade, porque enlaçará “conceitos científicos e fenómenos da vida real” (idem, p. 15), o que tornará a aprendizagem dos estudantes mais significativa, pelo que estes compreenderão o elo de ligação da ciência com a evolução da humanidade e a sua influência a nível da sociedade e do ambiente. Assim, ao privilegiar-se, no ensino das ciências, todos estes campos, o objetivo desta área passa, também, por formar indivíduos capazes de compreender e apreciar o papel da ciência e da tecnologia na sociedade, de modo a se desenvolverem como seres autónomos para tomarem decisões, conscientes, no hoje e no amanhã.

Nesta linha de pensamento, a futura professora teve a oportunidade de abraçar esta abordagem nas suas práticas educativas. No 2º CEB, os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar o microscópio, um recurso desenvolvido pelas mãos da tecnologia, que lhes permitiu observar a célula, a unidade fundamental da constituição do ser humano, que uns nunca

pensaram que pudesse existir e outros não sabiam como era e qual a função. Sem este instrumento, ou seja, sem o progresso científico e tecnológico, os estudantes nunca poderiam realizar este tipo de atividades (cf. Anexo 8).

Após a aula prática, onde observaram diferentes células animais e vegetais, os jovens cientistas foram apresentados por uma notícia (cf. Anexo 9). Assim, num primeiro momento, a futura professora projetou o título “Células da esperança!”. Através de um diálogo mediado pelo questionamento, onde foram mobilizados os saberes disponíveis dos estudantes, surgiram ideias sobre o que poderiam querer dizer aquelas palavras. Alguns disseram “*Como as células são a unidade básica da vida, são a nossa esperança, por exemplo se eu tiver um problema no meu pulmão as células vão comunicar e podem curar-me*”, aliadas a estas respostas surgiram outras. Seguidamente, procedeu-se à análise da notícia e a um registo das ideias construídas. Para isso, os estudantes foram encaminhados num diálogo, pautado pela reflexão, por forma a compreenderem as potencialidades outorgadas pelos avanços da ciência e da tecnologia para o bem-estar da sociedade.

No 1º Ciclo, através de uma atividade inspirada numa situação do dia-a-dia, uma ida ao supermercado, convocando-se a realidade e os conhecimentos das crianças, estas tinham de visitar a sua memória e partilhar com os colegas o que faziam e o que compravam (cf. Anexo 10). Seguidamente discutiram sobre em que locais guardavam os alimentos, após chegarem a casa, e porquê. Levou-se algumas embalagens de alimentos, as quais os estudantes puderam manipular tendo de as colocar nos respetivos locais, sendo estes: armários/despensa; frigorífico ou congelador (cf. Anexo 10.1). Ao mesmo tempo, sob a sua mediação, as crianças iam discutindo as diferentes possibilidades, por exemplo, a lata de salsichas aberta deveria ir para o frigorífico e a fechada poderia ficar na despensa. A partilha de ideias foi bastante rica o que levou a que as crianças percebessem a importância de ter surgido o frigorífico e o congelador para se conservarem os alimentos, com o propósito de se garantir uma melhor qualidade de vida. Esta atividade foi marcada pelo “interesse dos alunos, o que [permitiu] enriquecer as interações estabelecidas” (Stein 2001, citado por Martinho e Ponte, 2005, p.4).

Também o ensino por evolução concetual tem a sua essencialidade para a edificação de seres literatos cientificamente, porque as aprendizagens são mais significativas quando se explora o mundo científico partindo das “ideias e

percursos já construídos pelo aluno, (...) [anteriores] à aprendizagem formal” (Santos, 1990, p.107) é algo fundamental. No entanto, a futura professora, ao longo do seu percurso acadêmico foi compreendendo que não se pode ser linear. Com isto, esta pretende referir que o professor, ao trabalhar conteúdos diferentes, deve adequar esta perspectiva, isto é, por vezes, adotar uma postura de ensino através da evolução concetual. Esta ideia foi ganhando forma porque existem conteúdos cujos factos empíricos se revelam insuficientes para provocar uma perturbação que crie um desequilíbrio e, por vezes, uma situação considerada como conflituosa pelo professor pode não sê-lo para o estudante, sendo que este só evolui as suas ideias sobre o mundo se sentir necessidade, isto é, se se deparar com “insuficiências da ideia inicial em face de novos dados” (Sá, 2002, p.77).

Nesta linha de pensamento, existe a ideia da enculturação onde mergulha o ensino das ciências (Mortimer, 1996). Esta é fundamental para o ensino, pelo que a sala de aula apresenta-se como um espaço de interação entre estudante-estudante e estudante-professor. Cabe ao professor assumir o papel de mediador na construção dos conhecimentos científicos, possibilitando aos estudantes tornarem-se construtores deste processo. Assim, esta “enculturação” aponta para que a evolução concetual permita que as ideias dos estudantes não sejam substituídas por ideias científicas, mas como a evolução de um perfil de conceções, em que os conhecimentos desenvolvidos no processo de aprendizagem e ensino passam a conviver com as conceções alternativas. Neste sentido, a construção de novos conceitos não pressupõe o abandono das conceções prévias, mas sim uma tomada de consciência do contexto onde as conceções são aplicadas. Desta forma, ensinar ciências é facultar ao estudante instrumentos concetuais que proporcionem novas formas de ação sobre o mundo. Nesta linha de análise, deve-se entender que a aprendizagem dos estudantes pode significar acompanhar o movimento das suas ideias e em que medida eles vão incorporando, adequadamente, termos específicos da ciência.

Atendendo às palavras escritas, a professora estagiária, durante a passagem pelos lugares de delícias, o 1º Ciclo e o 2º Ciclo, teve a oportunidade de caminhar pelos corredores do conhecimento com os seus estudantes enlaçando a evolução conceptual.

Como as concepções que os estudantes trazem para a sala de aula devem ser utilizadas como pontes para construção de novos conhecimentos, uma das aulas do 1º Ciclo promoveu-se a partir da questão-problema “Porque existem quatro estações?”, sobre a qual os estudantes, através de uma diálogo, orientado pela professora estagiária, por forma a levá-los a “pensar e a reflectir” (Pereira, 2002, p.77), discutiram sobre as suas perspectivas. Esta partilha de ideias é essencial porque é através da linguagem oral “que se estabelecem as pontes entre o conhecimento do quotidiano (...) e o conhecimento científico” (Sá & Varela, 2004, p.36). Para este momento, a futura professora sugeriu “propostas alternativas às dos alunos” (Cachapuz, 2002, p.20) através de um cartaz (cf. Anexo 11), onde duas crianças davam a sua opinião, com o intuito de lhes suscitar “dúvidas e vacilações” (ibidem), aguçando-se assim a interação e a cooperação entre as crianças, obrigando-as a aprender a pensar (Cachapuz, 2002), por forma a construírem as suas ideias.

Na aula do 2º Ciclo, onde os estudantes exploraram a célula animal e vegetal (cf. Anexo 8), através de um trabalho prático, promoveu-se uma atividade de desenho, com o qual detetou as concepções alternativas dos jovens para promover, na aula seguinte, a reestruturação dos conhecimentos. Num primeiro momento, os estudantes foram orientados na construção de conhecimentos relativamente ao conteúdo “níveis de organização biológica” com o intuito de se “desconstruir” o organismo, proporcionando-se uma aventura à descoberta do elemento mais pequeno que os forma, a célula.

Quando os estudantes reconstruíram o seu pensamento chegando ao nível de organização: tecido de órgão; a professora estagiária utilizou materiais do quotidiano, lenços e um casaco, com o intuito deles compreenderem: o que é um tecido de órgão; o que origina um conjunto de tecidos de órgão; e quais os elementos que formam o tecido de órgão. É verdade, que, como refere Cachapuz, “a linguagem das ciências tem suas próprias características e regras” (1989, p. 43) porém como o mesmo autor refere esta num “contexto educacional, não favorece a função interpretativa/explicativa da linguagem, mas sim, a sua função de transmissão do conhecimento” (ibidem). Seguindo esta linha de pensamento, utilizou-se metáforas/analogias para esta aula, por forma a facilitar a transposição de um conhecimento científico concetual não familiar para outro mais familiar. Corroboram deste pensamento Adrover & Duarte, referindo que este tipo de estratégia analógica consiste numa

“modalidade de explicação, onde a introdução de novos conhecimentos (...) se realiza a partir do estabelecimento explícito de uma analogia com um domínio de conhecimento mais familiar (...) que serve como um marco referencial para compreender a nova informação, captar a estrutura da mesma e integrá-la de forma significativa na estrutura cognitiva” (1995, p.43).

A professora estagiária considera que estas metáforas/analogias a ajudaram, não só a orientar os estudantes para o desenho que tinham de realizar, mas também para os mesmos compreenderem a existência de um elemento “minúsculo”.

Como uma aula que tem por base a abordagem por evolução conceitual passa por várias etapas, a primeira, foi concretizada nas palavras anteriores na qual se detetaram as ideias tácitas dos jovens, através de desenhos (cf. Anexo 12). Seguidamente, foi necessário explorar essas ideias, de modo a promover a consciencialização, o que se concretizou na prática educativa posterior. Para isso, projetou-se os desenhos e, através da mediação, foi feita uma exploração, em grande grupo, com o intuito de valorizar as “*ideias imperfeitas*”, sem nunca permitir a sua identificação com o erro, mas sim com o propósito de se concretizar a terceira etapa de uma aula com base na mudança conceptual, isto é, “proporcionar [uma] ocasi[ão] onde a criança (...) [fosse] confrontada com a insuficiência ou inadequação das suas ideias (...) de forma a gerir um conflito cognitivo” (Pereira, 2002, p.72), que a levasse a querer descobrir, realmente, como seria uma célula animal e vegetal porque a “criança procura activamente encontrar uma solução para um problema que num dado momento é premente resolver” (Pereira, 2002, p.74).

Neste contexto, foi pedido aos jovens para que agrupassem os desenhos por “categorias”, por exemplo, os que se aproximam de órgãos e os restantes. Após este momento, a professora estagiária começou a focalizar as questões com o intuito de serem levantadas algumas problematizações que surgissem da comparação dos diferentes desenhos. Por exemplo, existiam células vegetais que estavam desenhadas sob a forma de um pentágono e outras mais circulares, aqui os jovens questionaram “*Como será a forma de uma célula vegetal?*”. Porém, devido à ansiedade dos estudantes despoletada pelo querer “manipular”, este momento não foi conseguido da melhor forma, mas apesar

de todo o nervosismo desenharam-se algumas questões a responder com a observação ao microscópio, passando-se, assim à fase da problematização.

Nesta fase ocorreu a reconstrução/ampliação conceitual, através do trabalho prático de cariz investigativo que permite à criança “efetuar pesquisas que a conduzem ao conhecimento” (Charpak, 1997, p.75), permitindo-a responder às questões levantadas, o que as ajudará a desenvolver “capacidades de pensar, raciocinar e observar, que se revelarão valiosas em todos os aspetos das suas vidas” (Williams, Rockwell & Scherwood, 1987, p.11). Este tipo de trabalho é fundamental num ensino mergulhado na evolução conceptual porque esta “não ocorre automaticamente com a apresentação de uma ideia por parte do professor” (Pereira, 2002, p.76), sendo assim, os estudantes, têm de ser ativos e o trabalho prático proporciona-lhes a construção do conhecimento de uma maneira criativa. Além disso, Praia refere que este tipo de trabalho ajuda os “alunos a compreender[em] e valorizar[em], adequadamente, o conhecimento científico para o poderem integrar no seu quotidiano, para compreenderem cada vez melhor o mundo que os rodeia” (1999, p.56).

Neste sentido, para darem respostas às questões, houve a oportunidade de os estudantes do 2º Ciclo realizarem uma preparação do epitélio bucal, porque é fundamental que cada um “fazer por si mesmo” (Pereira, 2002, p. 84). Refletindo sobre a ação, a futura professora considera que não deveria ter despendido muito tempo na explicação do material, reconhecendo que poderia ter sido um pouco mais dinâmica, dando mais ritmo à aula, por forma a respeitar o ritmo cardíaco dos jovens, presenteando-os com o que mais queriam: “*pôr a mão na massa*” para descobrirem como era realmente uma célula animal e vegetal.

Para iniciar este momento, começou-se por explorar o protocolo (cf. Anexo 12.1). A turma fora organizada por grupos, dentro dos quais os estudantes tinham um número para que todos participassem ativamente e de forma organizada. Este tipo de atividades tem, também, como finalidade despoletar nos estudantes a “responsabilização pelas tarefas a realizar, contribuindo para a formação de atitudes de responsabilidade [promovendo-se também] o respeito pelas opiniões dos outros” (Pereira, 2002, p.96). Nesta fase da aula, a professora estagiária, circulava pelos grupos para os orientar e auxiliar individualmente, com o propósito de os esclarecer e de perceber se compreendiam e concretizavam, corretamente, o passo pedido. No final, foi

realizada a observação ao microscópio, projetando-se a imagem, por uma microcâmara, durante este momento foi desenvolvido um diálogo com a turma porque 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)

Posteriormente, os estudantes tiveram a oportunidade de observar, novamente, a célula do epitélio bucal e outras (cf. Anexo 12.2), com o intuito de se responderem às questões, através da observação e partilha de ideias. Ao mesmo tempo, fizeram um registo (cf. Anexo 12.3), sendo este fundamental porque, para a criança, “anotar uma ideia numa folha de papel [constitui um] processo de estruturar o pensamento, de dar-lhe forma (...)” (Pereira, 2002, p.103).

Numa outra aula do 2º Ciclo os estudantes tiveram a oportunidade de explorar a flor. Assim, abraçando-se a articulação de saberes, a professora estagiária projetou um poema “Uma flor chamada poesia” de José Alberto Marques, a partir do qual foram convocados alguns dos saberes disponíveis dos estudantes (cf. Anexo 13). Foi através do mesmo recurso que se encontraram outras palavras “desconhecidas” com as quais se partiu à descoberta dos órgãos de suporte e de proteção da flor. Seguidamente, a cada estudante foi entregue uma flor. Algumas eram distintas por forma a concluir-se que umas, por exemplo, detinham de sépalas outras não. Com a observação, a dissecação da flor, com orientações, e questões realizadas pela professora e pelos estudantes, os mesmos descobriram os diferentes constituintes da flor e as respetivas funções (cf. Anexo 14).

Apesar de não ter tido a oportunidade de promover um ensino experimental com os seus estudantes “que dê margem à discussão e interpretação de resultados obtidos (...) no sentido de se desenvolver conceitos, leis e teorias” (Angotti & Delizoicov, 1991, p.22), sendo este um tipo de trabalho prático que envolvem a manipulação de variáveis e exige uma reflexão por parte dos mesmos, sobre que passos devem tomar e o que utilizar para encontrar respostas, considera a atividade experimental fundamental. Assim, para que esta se propicie é necessária a criação de uma “atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação propícia e criatividade” (Sá & Varela, 2004, p.35).

Também a avaliação ganhou espaço nas aulas da professora estagiária sob a forma de tarefas (cf. Anexo 10.1 e 15) porque é através desta que se consegue

interpretar as “causas das dificuldades e dos insucessos na aprendizagem” (Cortesão, 1994, p.14). O professor deve refletir sobre as práticas educativas no sentido de as alterar por forma a melhorar a qualidade do ensino. Porém, este também possui outra vertente, isto é, o estudante tomando conta da sua avaliação irá ficar consciencializado acerca das suas aprendizagens e, juntamente com o professor, caminhará para a melhoria do seu desenvolvimento.

Fazendo uma retrospectiva de todas as práticas educativas é de destacar a dificuldade que a futura professora deteve em criar algumas situações formativas, principalmente no 1º Ciclo, porque considerava que as temáticas abraçadas estavam muito presentes na vida dos alunos e por isso não sabia como os iria incentivar, no entanto, refletiu sobre as palavras “o nosso papel consiste em descobrir o que [as crianças] já sabem e trabalhar a partir daí” (Williams, Rockwell & Scherwood, 1987, p.10). Este pensamento esteve presente em todas as aulas, com o intuito de contextualizar os saberes dos estudantes. Assim, partindo do conhecimento que estes possuíam ou de situações da sua vida real, porque, assim, o estudo da ciência será contextualizado e todos compreenderão a sua importância, as suas aulas ganharam vida. Ao mesmo tempo, tentou demonstrar a beleza de tudo o que eles têm de aprender, uma vez que se “o professor conseguir transmitir um sentimento de admiração e prazer pelo nosso mundo, as crianças reagem logo da mesma maneira” (Williams, Rockwell & Scherwood, 1987, et al., p.10). Nesta ótica, uma das preocupações passou pelo desenho de situações formativas que despertassem o “entusiasmo das crianças por saberem mais de incentivar a sua imaginação” (Pereira, 2002, p.78). Também, nas práticas educativas, a professora estagiária, preocupou-se não no produto final mas sim na construção do conhecimento por parte dos estudantes. Para isso, as suas aulas atenderam a uma pluralidade de recursos, estratégias e contextos porque os conteúdos exigem que o professor tenha à sua disposição um leque flexível de alternativas para o processo de ensino e de aprendizagem, adequando-se às realidades científicas, sociais, tecnológicas e ambientais vigentes.

Para que todas estas práticas fossem possíveis a professora estagiária contou com a colaboração do par pedagógico, por forma a oferecerem aprendizagens contextualizadas aos estudantes e atividades coerentes e

articuladas, demonstrando que existem elos de ligação entre os diferentes conteúdos programáticos. Também o supervisor e os orientadores cooperantes tiveram um papel essencial no se percurso tomado, fizeram-na refletir e abraçar diálogos que a permitiram projetar estratégias e recursos adequados, o que possibilitou a edificação de situações formativas que tiveram em conta especificidades dos contextos.

De todas as palavras desenhadas a futura professora considera que arquitetou e desenvolveu todas as situações formativas com vista à construção de seres literatos cientificamente para “melhor compreender[em] a realidade onde se insere[m], possibilitando-lhe[s] uma atuação consciente sobre ela” (Angotti & Delizoicov, 1991, p.46), ou seja, seres capazes de mobilizar o que aprenderam em situações escolares e não escolares em situações do mundo real.

4.2.3. Ciências Humanas e Sociais – A Chave de um mundo

“O livro de história abre uma janela – para o pátio ou para o mar – em relação à fachada do quotidiano. Cria um espaço de “possíveis” a imaginar ou a pensar acerca de si mesmo. (...) É uma literatura pelo facto de ser possível, porque diz respeito a factos que existiram na realidade.” (Hallam, 1966, citado por Roldão, 1998, p. 29)

Constantemente, ouvem-se vozes no fundo da sala: *“Isto é muito aborrecido”; “a aula nunca mais acaba”; “não compreendo para que serve isto”*. São estas as palavras que a maior parte dos estudantes proferem, sobre a área das ciências humanas e sociais, a qual transparece no plano curricular do ensino básico através do Estudo do Meio, “área para a qual concorrem (...) várias disciplinas” (Miguéns, Serra & Simões, 1996, p. 43) e da História e Geografia de Portugal, a qual ganha lugar a partir do 2º Ciclo.

O papel do professor passa por mudar esta visão e mostrar, aos estudantes, que é esta área, nomeadamente a História, que lhes permitirá viajar pela

realidade de que faz parte o seu antepassado, descobrindo os porquês do metamorfismo do mundo e perspetivando o amanhã. Desta forma, o professor deverá fazer com que os seus estudantes se enlacem nas ciências humanas e sociais e sintam um “passado recheado de acção, dramatismo, gente como nós, que riu e chorou, lutou e deixou alguma coisa para além da sua morte” (Roldão, 1998, p. 21).

Porém, Ciências Humanas e Sociais não é só recordar, ouvir, sentir e querer ser o rei, a rainha ou o navegador da nossa história...por isso, no 1º Ciclo, no Estudo do Meio, que também oferece essas viagens aos estudantes, ou seja, descobrem-se nele *nuances* históricas, mas também um leque de temas que, tal como o seu nome indica, exploram o meio local e social, preparando as crianças a entrarem no mundo da história, já que esta área se encontra direccionada “para o estudo e compreensão da realidade envolvente” (Roldão, 1995, p.9).

Deste modo, através desta disciplina as crianças começam a preparar-se para a história porque, pé ante pé, exploram a noção de tempo, sendo que o estudo da história pessoal é o ponto de partida para que estes a estruturam, alargando até ao passado mais próximo, os avós. Progressivamente há uma complexificação que irá levar à construção de linhas de tempo e o estudante será capaz de reconstruir a sua história e o seu passado. No que concerne à noção de espaço, esta segue a mesma progressão da anterior, começando, em casa, de casa para o meio local e deste até ao espaço nacional. Isto é fundamental porque “não se pode começar a construção da casa pelo telhado (...) dever-se-á começar a construir (...) alicerces que [funcionarão como as] primeiras aproximações com o conhecimento de uma ciência social” (Prats, 2006, p.195). É assim que a criança começará a compreender o espaço que o rodeia e a desenvolver-se como ser ativo na sociedade.

Já a História e Geografia de Portugal, na qual as palavras desenhadas pela professora estagiária estão mais presentes, também não oferece apenas as viagens acima referidas, por isso, o professor deve estar consciente que esta área do saber não incorpora um conjunto neutro de conhecimentos a serem ensinados, apreendidos e avaliados, apresentando uma relação intrínseca com a construção da cidadania, envolvendo uma panóplia de atitudes e valores essenciais à formação pessoal e social de um indivíduo, responsável por si próprio, pelo seu meio e pela sua atividade em comunidade.

Desta forma, um dos grandes objetivos da educação em Ciências Humanas e Sociais é formar cidadãos conscientes, o que só será possível com a compreensão crítica da sociedade em que vivem e dos fatores que a produziram. Neste sentido, percebe-se que esta área possui um conjunto de características próprias que contribuem para ampliar os conhecimentos do estudante (o saber), desenvolver métodos de trabalho intrínsecos ao seu estudo (o saber-fazer) e promover um conjunto de valores e atitudes pessoais (o saber-estar e saber-ser). Assim, cabe ao professor ser “gestor do currículo” em cada contexto em que se incorpore, por forma a levar os estudantes a mudarem as afirmações, que a professora estagiária ilustrou, despertando neles o gosto por esta área, que lhes abrirá janelas para viajarem por “uma memória do passado, um nexos de interesse e valores no presente, um projecto sentido no coletivo para o futuro” (Roldão, 1998, p. 30).

Porém, o que tem acontecido é que os professores nas suas aulas remetem os estudantes para coisas abstratas, que os aborrecem, porque não sentem as vivências passadas e não as transportam para o presente ou vice-versa, pois “esses tempos (...) são, não só, substância do passado mas também matéria da vida social actual” (Braudel, 1958, citado por Roldão, 1998, p. 26). Esta conexão permitirá o conhecimento e a descoberta das profundezas do ser humano. Neste contexto, uma estratégia que não contemple as vivências anteriores levam a que os estudantes apresentem resistência em aprender a aprender, e aprender a gostar de Ciências Humanas e Sociais, mais particularmente de História e Geografia de Portugal (Roldão, 1998).

Além de tudo isso, o professor deve projetar as suas práticas com o intuito de cada um dos estudantes estabelecerem pontes entre o “que já conhece, os conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado” (Coll, et. al., 2001, p. 58) porque só assim a aprendizagem é significativa. Igualmente, deve-se levar os estudantes a construir significados próprios e pessoais, através da partilha de ideias, partindo da análise de recursos diversificados e atrativos (Coll, et. al., 2001) pois a “aprendizagem do sujeito é o resultado de um processo de construção social do conhecimento” (Sá, 2002, p.80). Face a estas palavras a futura professora inspirou-se no modelo socio-constructivista levando os estudantes a “aprender a aprender” (Formosinho, 2009, p. 108), e a tornarem-se “mais ricos (...) mais felizes (...) mais intervenientes” (Roldão, 1998, p. 48).

É importante mencionar que a professora estagiária projetou as suas práticas à luz dos pressupostos enunciados anteriormente. Assim, para desenhar as suas aulas, o primeiro ponto de partida foi a análise dos documentos orientadores da prática de um profissional da educação da presente área. Relativamente ao Programa de Estudo do Meio, a sua estrutura é aberta e flexível, com o intuito de atender à diversidade de pontos de partida, aos ritmos de aprendizagem dos estudantes, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local, o que, efetivamente, foi passível de concretizar na turma onde se desenvolveu a prática pedagógica. Após a análise do Programa do 2º CEB, foi possível compreender que tem como grandes finalidades da disciplina o contributo para a compreensão do mundo contemporâneo, a formação de cidadãos críticos, autónomos, capazes de fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas e de intervirem responsabilmente na comunidade em que se inserem. Existem ainda as metas de aprendizagem, que por serem estruturantes, oferecem ao professor a perceção de um conjunto de capacidades a serem exploradas de modo a que o aluno possa compreendê-las e mobilizá-las, sendo estas: o tratamento de informação; a compreensão história: temporalidade, espacialidade e contextualização e ainda a comunicação histórica.

4.2.3.1. Uma viagem pelo...

Perante o exposto, foi premissa, nas aulas esboçadas pela futura professora, envolver os estudantes “no gosto por conhecer o que o rodeia (...) o que o antecede” (Roldão, 1998, p. 28), no trilhar de uma escalada por entre um leque de conhecimentos que se vão descobrindo, de modo a se desenvolver uma “interpretação (...) da realidade social na sua multiplicidade” (ibidem). É de mencionar que tudo isto se enlaçou na promoção de “valores, como a tolerância e a solidariedade” (Moreira, 2001, p.36). Isto porque cabe ao professor desta ciência “contribuir para a estruturação da memória colectiva e para a formação integral dos alunos” (ibidem).

Todas as práticas educativas projetadas tiveram em consideração três momentos pelos quais os estudantes mergulharam para descobrir, imaginar e sentir a história e o meio. Assim, nas práticas pedagógicas abriram-se as janelas da motivação, do desenvolvimento e da conclusão. A futura professora

estagiária convida o leitor a “espreitar” para estas janelas por forma a conhecer as diferentes paragens que fez com os estudantes, em diferentes aulas.

Na janela da motivação, considerada essencial porque há que “criar situações próprias para fazer nascer no educando a necessidade de aprender” (Martins, 1986, p. 73), avistam-se puzzles, sons, melodias, baús, histórias, casas e bandas desenhadas...

Olhando mais de perto, o 2º ano navegou e parou numa “ilha” habitada por sinais de trânsito. Para os explorarem foram presenteados com a obra, *Porque é que os animais não conduzem* de Pedro Seromenho. Desfolhando as páginas do livro, os estudantes começaram a descobrir algumas regras que os animais tinham de obedecer para poderem circular nas ruas repletas de carros e pessoas! Neste momento, despoletou-se um diálogo, onde todos puderam partilhar as ideias, porque é das “oportunidades de diálogo (...) que a construção de significados [irá] emergir” (Arends, 1995, p.4).

Numa outra aula (cf. Anexo 16) os estudantes encontraram um baú perdido (cf. Anexo 16.1) e indagavam, constantemente “*Mas...o que tens aí professora?*” “*Onde o encontras-te?*” E, após uma chuva de ideias, onde todas foram importantes, através das quais criaram expectativas, tentaram imaginar para que servia o baú e o que estava guardado nele. Uns diziam que nele estava guardada roupa velha, outros que serviam para guardar brinquedos, porque em casa a mãe tinha um baú, parecido, onde guardava coisas que já não utilizava. Foi com este mote do “*coisas que já não utilizavam*” que a aula prosseguiu, sendo que a intencionalidade deste baú passava por transmitir a ideia que tudo o que dele saísse tinha muito tempo e não era “*utilizado*”.

Num novo dia, os estudantes “embateram” com uma grandiosa ilustração do livro *A Cavallo no Tempo* de Luísa Ducla Soares (cf. Anexo 17), com a leitura desta surgiu um *brainstorming* que deu o mote para descobrirmos a cidade do Porto. Ao estudar a história local com os estudantes, pretendia-se desenvolver nos mesmos a “identidade, a consciência nacional (...), a preservação do património [sendo estas] algumas das características que esperamos encontrar nos cidadãos que habitarão o mundo de amanhã” (Alves, 2006, p.68).

Mudando de tripulação...o 5º ano, através de um jogo-puzzle, no qual tinham de responder a questões, para as quais tiveram de recordar a visita de estudo ao Castelo de Guimarães porque é, também, ao “evocar (...)

experiências anteriores ou outras motivações que [o professor] capta a atenção e interesse dos estudantes” (Proença, 1990 p.93), conheceram uma personagem que invadiu a sala...D. Afonso Henriques. A qual todos eles reconheceram (cf. Anexo 18).

Numa outra paragem, pela descoberta da História (cf. Anexo 19), os estudantes foram convidados a ouvir um som e, simultaneamente, a observarem uma cesta recheada de produtos para se poderem inspirar e adivinhar o que o som retratava: uma feira dos dias de hoje para reconstruírem uma feira do passado.

Numa prática educativa posterior, a professora estagiária levou para o 5º ano uma melodia, recurso que “aprimora a criatividade, a sensibilidade e a inteligência” (Sousa, 2013, s.l.), e uma maquete, representativa da casa do povo (cf. Anexo 20). Os alunos ao ouvirem e observarem tinham de, lembrando-se dos grupos sociais do século XIII, referir qual o que habitava aquele espaço.

Estes momentos foram recheados de carícias oferecidas pelos estudantes através de palavras como *“Professora tu és uma Art Attack”*; *“A tua casa é muito grande? Onde guardas tudo isso?”*, os ditos revelam surpresa por parte das crianças e demonstram a inovação e a criatividade que a futura professora tentou oferecer em todas as suas práticas educativas.

Depois de entusiasmados, as crianças entraram na janela do desenvolvimento que deu lugar a grande parte da aula. No 1º Ciclo, após a exploração do livro de Seromenho, foram convidados a realizar a tarefa *“Não faças como os animais! Aprende as regras e os sinais!”* (Anexo 21). Neste momento, afixou-se três círculos no quadro, um vermelho, um verde e um amarelo, com o intuito de os fazer recordar um semáforo, porém estes estavam desordenados, com o objetivo de dificultar a tarefa. Questionou-se os estudantes sobre as cores e a forma e o que aquilo lhes fazia lembrar. Foi através de um diálogo entre estudante-estudante, mediado por questões do professor que convocavam vivências dos mesmos, por exemplo, *“quando vens para a escola passas por alguns sinais?”*, que as crianças referiram mais sinais e à medida que os enunciavam estes eram representados no quadro. Após a exploração dos sinais de trânsito, seguiram-se os de informação. Simultaneamente a este momento, as crianças iam registando cada sinal na folha de registo.

Na aula em que as crianças descobriram o baú, abriram-no e dele saiu, primeiramente, uma camisola branca e um sabão. Todos tiveram a oportunidade de cheirar e tocar na camisola e, através de um questionamento orientado, referiam para que serviam os dois elementos. Muitas ideias surgiram e, por isso, para orientar os estudantes foi projetado uma parte do filme musicado, “A aldeia da roupa branca”, a canção das lavadeiras (cf. Anexo 22). O vídeo foi explorado com questões por forma a descobrir-se uma profissão que hoje já não é tão vista, tentando-se perceber o porquê. Além disso, estabeleceu-se a ponte do passado e do presente, com o intuito de desenvolver, também nesta aula, a noção de tempo. Ao utilizar este recurso multimédia pretendia-se não só motivar os alunos mas também, pensando nas palavras de Estanqueiro, promover uma melhor aprendizagem pois, “qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (2012, p. 37)

Do baú saíram jornais e os estudantes disseram logo que a profissão que se iria explorar seria o jornalista. Por forma a desconstruir esta ideia, a professora estagiária lançou questões como “*imaginem que não existiam livrarias...como poderiam ser os jornais vendidos?*” Para auxiliar os estudantes foi projetada uma fotografia dos ardinas (cf. Anexo 22.1). Foi com esta que as crianças concluírem que seriam pessoas a vender jornais pelas portas. “*E como o faziam?*”, levantou-se a questão. Para se descobrir foi-lhes entregue um pequeno excerto com um pregão do ardina (cf. Anexo 22.2). Este nome foi introduzido pela professora estagiária, sendo que a aprendizagem de conceitos também é importante. Tiveram ainda tempo de retirar do baú uma garrafa de água...e logo disseram “*Professora...isso vende-se no Continente*” ao que a professora referiu “*É verdade...Muito bem! Mas vamos voltar ao tempo do ardina...*”. Seguidamente explorou-se algumas fotografias desta profissão e o som do pregão do aguadeiro (cf. Anexo 22.3)

Foi também, durante a viagem, que os estudantes registaram todas as profissões, bem como as respetivas funções, auxiliados por um registo do quadro (cf. Anexo 22.4 e 22.5). Pode ver-se que esta janela aberta para os estudantes foi marcada pelo uso de objetos próximos dos estudantes o que “sugere factos, processos e ideias e, dessa forma, potencia o conhecimento significativo” (Ribeiro, 2004, p. 40). Foi assim que, comparando o presente e o passado e entrelaçando tudo o que até então tinha sido explorado, as crianças conseguiram descobrir as profissões do passado porque partindo da realidade

do aluno, historizando-a, comparando com outras realidades e sociedades em outros tempos e espaços, vai ao encontro de um ensino contextualizado e ao mesmo tempo significativo que propicia o crescimento de um ser literato, que saberá mobilizar os conhecimentos desenvolvidos no seu quotidiano.

Na aula da Cidade do Porto, após a observação da ilustração, que remetia para a Torre dos Clérigos, os estudantes foram brindados com um conjunto de imagens, da cidade, que passavam ao som da música *Porto Sentido* de Rui Veloso (cf. Anexo 23) Após a visualização do vídeo todos foram dizendo sítios por onde passaram e o que tinham nesses sítios. Todas as ideias foram registadas no quadro. Para centrar a visita à Invicta projetou-se uma ilustração do livro *Porto Porto* de João Pedro Mésseder que permitiu visitar os clérigos (cf. Anexo 23.1). Seguidamente, foi explorado um excerto textual que retratava o Mercado do Bolhão, na verdade este momento foi o auge da aula da professora estagiária porque todos conheciam, todos tinham visitado este sítio e tinham muito para partilhar com os colegas (cf. Anexo 23). Foi entre estes recursos e outros, como vídeos, que os estudantes descobriram melhor a cidade do Porto que se espelha no rio Douro.

Na janela do desenvolvimento do 5º ano, depois de descobrirem o personagem principal daquela aula, D. Afonso Henriques, os estudantes foram convidados a Conquistar Portugal. Para isso, precisavam do mapa da Península Ibérica e de lançar os dados para que o cavalo de D. Afonso Henriques se movimentasse (cf. Anexo 24). Assim, fez-se análise de documentos históricos, pois estes “permitem desenvolver nos estudantes atitudes de interrogação, reflexão e de pesquisa [que favorecem] o diálogo entre o aluno e o professor e contribuindo para a socialização dos estudantes” (Proença, 1990 p. 58-59) e explorou-se uma “história da História” (Roldão, 1998, p.29) em banda desenhada. Porém, a professora estagiária optou, refletindo na ação, por dramatizá-la. Hoje, esta admite que foi a melhor opção, porque o seu objetivo passou por “despertar nos estudantes o interesse pelo acontecimento histórico” (Fabregat & Fabregat, s.a., p. 14). Neste instante, os estudantes estavam de olhos focados querendo saber “*Professora e depois o que aconteceu? Estava sozinho?*” Foram também estas questões que construíram a história na aula e a História na mente dos jovens, porque estavam envolvidos, querendo saber o porquê e como, o que os levou a compreender o conteúdo explorado. Ao mesmo tempo que iam “conquistando”

Portugal, havia um registo a realizar num friso cronológico, individualmente, onde os estudantes registavam a cidade conquistada e o ano (cf. Anexo 24.1). É fundamental trabalhar o sentido de tempo com os estudantes para que estes compreendam.

Na aula onde observaram a cesta, ao som da feira, para que depois se pudesse discutir o lugar que estava a ser retratado, os estudantes puderam explorar uma ilustração da feira no século XIII (cf. Anexo 25). Nesta tarefa, fez-se o levantamento de alguns produtos e da possível atividade de que estes provêm. Seguidamente, exploraram uma maqueta (cf. Anexo 25.1), figurativa das atividades económicas exercidas naquela época, porque a reconstituição da vida quotidiana será um bom ponto de partida para que a criança construa conhecimentos sobre a situação em que vivia o homem medieval (Fabregat; Fabregat, s.a.). A professora estagiária confessa que, num espaço tão pequeno, teve dificuldade em organizar a sala de forma a todos os estudantes conseguirem observar a maqueta. Porém, a mesma estava a ser projetada e quando a exploração se centrava numa parte, havia um novo slide que possibilitava uma melhor observação (cf. Anexo 25.2). Durante a sua aula, por exemplo, na parte da agricultura, entregou alguns instrumentos em 3D, representativos daquela época e, tentando-se estabelecer a ponte entre os utensílios de hoje e do passado, compreendeu-se como era a produção naquela altura e como trabalhavam os camponeses.

Como a maquete ilustrava a agricultura, a pastorícia, o comércio e a atividade florestal, toda a sua exploração foi desenvolvida sob “pistas” dos estudantes. Alguns chegavam à conclusão, através da observação da maqueta, que quando não havia alimentos que provinham da agricultura as pessoas tinham de ir procurar a outro lado e, por isso, recorriam à floresta, onde podiam, por exemplo, caçar animais ou extrair mel. A exploração didática do recurso foi orientada pelo professor, de modo a levar os estudantes a “«descobrir» novos conhecimentos e a considerar os já existentes” (Proença, 1990, p.103). Sendo um recurso muito ambicioso para 45min, entre agricultura, pastorícia e atividade florestal fez-se a aula sobre as atividades económicas do século XIII. Ao mesmo tempo que os estudantes construía as suas ideias, com base na observação e nos conhecimentos que detinham sobre o conteúdo, havia um registo escrito a fazer (cf. Anexo 25.3, 25.4, 25.5).

Na última paragem dos estudantes do 2º Ciclo, após concluírem que a casa e a música estava a representar o povo, os estudantes puderam construir o álbum de fotografias deste grupo social (cf. Anexo 26 e 26.1). Assim, à medida que iam observando imagens daquela época, como o vestuário do povo, uma mesa com alguns alimentos do dia-a-dia deste grupo social, um documento acompanhado de uma ilustração que representava os dias festivos e ainda outro que retratava obrigações deste grupo, os estudantes fixavam as imagens, reconstruindo assim o passado daquele grupo social (cf. Anexo 26.2).

Na janela da consolidação, a qual nunca se deve fechar pois é essencial perceber até que ponto os conhecimentos foram desenvolvidos e compreendidos, os estudantes do 1º ano, para terminarem a aula em que exploraram os sinais de trânsito e de informação, fizeram um teste de código para, na aula do par pedagógico, puderem tirar a carta. Assim, neste momento, a pares, tinham de responder a questões sobre tudo o que foi explorando, estando sempre apoiados pela ficha de registo (cf. Anexo 27 e 27.1).

No final da viagem que levou os estudantes a desvendarem profissões que desapareceram no tempo, estes tiveram de construir um friso cronológico, onde fixavam as profissões do passado e a respetiva evolução (cf. Anexo 28 e 28.1 e 28.2). Por exemplo, no caso das lavadeiras os estudantes depois de colocarem a imagem destas no friso disseram “*deixamos algum espaço para depois colocar uma lavandaria*”, por forma a demonstrarem como evoluiu a profissão, isto é, como foi desaparecendo. Simultaneamente, foram realizadas algumas questões por forma a compreender as aprendizagens desenvolvidas e quais as dificuldades (cf. Anexo 28.3).

Depois de uma visita virtual à cidade do Porto, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar um texto “*Viagem feita pelo Porto*” (cf. Anexo 29). Este tinha algumas frases que auxiliavam as crianças a escreverem, porque há que orientá-los pois havia muito para dizer. Além disso, tiveram ainda a oportunidade de escrever algumas palavras sobre a cidade em volta de poema, acompanhado da ilustração, o qual serviu de inspiração para este momento (cf. Anexo 29.1).

E como finalizaram as aulas dos pequenos historiadores, reis e nobres do 5º ano? Na aula de D. Afonso Henriques os jovens remataram com a uma atividade, na qual, com cores diferentes, tinham de pintar os territórios que

foram conquistados pelo primeiro Rei de Portugal, realizando, ao mesmo tempo, uma legenda para o mapa (cf. Anexo 30).

Já na aula sobre as atividades económicas, o culminar da mesma recaiu sobre o preenchimento de uma ficha com alguns produtos acerca dos estudantes deveriam registar a atividade de onde provinham (cf. Anexo 31). Numa segunda tarefa, que não foi possível realizar na aula, sendo por isso para trabalho de casa, os estudantes tinham de imaginar que viviam no século XIII e de escrever um pequeno texto sobre a atividade económica que gostavam de praticar, justificando a resposta, porque assim tiverem autonomia para construir o seu próprio conhecimento histórico uma vez que “fazer História é narrar uma história” (Furet 1985, citado em Félix, 1998, p.22).

Quase a fechar as cortinas, os estudantes, na aula onde reconstruíram algumas passagens da vida do povo, tiveram de “*Uma conversa entre o povo vou imaginar para a vida dele retratar!*” com orientações da professora estagiária (cf. Anexo 32). Por exemplo, a camponesa deveria falar sobre as obrigações que detinha e como se sentia face às mesmas, já o camponês deveria retratar os dias de festa e a alimentação. Estas orientações são fundamentais porque é importante que o estudante compreenda, ou seja, tem de perceber a tarefa para que possa obter sucesso (Postic, 1995).

Foi assim que navegando por motivação, desenvolvimento e conclusão se promoveram práticas educativas com recursos e estratégias diferenciadas porque são estas que “salvuarda[m] [a] diversidade dos ritmos e interesses de aprendizagem dos [estudantes](...)” (Pacheco, 1995, p.46).

É de mencionar que a avaliação foi “convidada” em todas as aulas, pois esta é “um processo sistemático que (...) não se coaduna com a observação ocasional dos estudantes” (Proença, 1990, p. 144). Assim, esta ganhou espaço sob a forma de documentos de registo variados e de grelhas de avaliação, desenhadas com objetivos específicos para cada aula. No final das aulas, a professora estagiária registava alguns aspetos que considerava relevante. Posteriormente, preenchia a grelha de avaliação (cf. Anexo 33 e 33.1). Porém, é difícil avaliar todos os estudantes, por isso, aquando este momento a professora estagiária só conseguia registar, por exemplo, indícios de aprendizagem de apenas cinco ou seis estudantes, porém também tinha as tarefas realizadas pelas crianças. Esta avaliação formativa ofereceu, também,

reflexões sobre a sua prática, sendo que a avaliação deve incidir no progresso do aluno mas também do professor.

Revisitando todas as aulas é de referir que surgiram algumas dificuldades. De todas é de destacar a gestão do tempo. Inicialmente com o 1º Ciclo este problema foi abandonando a sala de aula, porém nas duas primeiras aulas do 2º Ciclo arquitetou instrumentos muito ambiciosos para 45min e, como ao som do toque a desatenção dos estudantes “acorda”, esta não conseguia escrever o sumário, no entanto teve sempre o cuidado de, fazendo uma gestão flexível do plano de aula, concretizar o momento da consolidação.

Para que todas as janelas se abrissem aos estudantes existiram pelo caminho elementos chave para o desenho de práticas educativas, que intentassem inspirar os estudantes. Assim, destaca-se o papel da supervisora como alguém que orientou o percurso e semeou reflexões, tal como os restantes supervisores, fazendo, a futura professora, colher significados sobre as mesmas que a levaram a melhorar, degrau a degrau, com o intuito de aperfeiçoar os recursos, a gestão de tempo, as estratégias. Assim, os momentos de reflexão que possibilitaram “olhar retrospectivamente para a ação e refletir (...) sobre o que aconteceu” permitiram, a descoberta de caminhos que abriram novas portas para a ação (Oliveira & Serrazina, 2002). É ainda de destacar o papel dos orientadores cooperantes e do par pedagógico como alguém que abraçou as reflexões com a professora estagiária. Assim, esta colaboração é, na sua opinião, algo essencial, uma vez que a escola só evolui se existir cooperação profissional (Perrenoud, 2000).

A mesma não se pode descuidar das personagens que detiveram o papel principal: as crianças, os navegadores, os pequenos “aprendizes de historiador” que foram construtores do seu conhecimento. A professora estagiária deu-lhes a mão e juntos sentiram, viveram e ouviram para reconstruírem o ontem, o hoje e o amanhã.

Foi com todos estes pilares e com a criatividade que esta tentou inovar e reinventar cada janela que abria aos seus estudantes para que estes olhassem o passado para compreender o presente, descobrindo a sua identidade pessoal, social e nacional e para que perspetivassem o futuro de modo a serem agentes reflexivos, autónomos e ativos, numa sociedade que avança à velocidade da luz.

4.2.4. Matemática – Descobrimo-a para olhar o mundo

“Certo dia, os meus pais foram a uma agência de viagens comprar uma passagem para eu ir à Cidade da Matemática. Eu fiquei muito contente e quis partir o mais depressa possível. No dia seguinte já estava no aeroporto, a entrar no avião” (Ventura, 2009, p.11).

Este capítulo inicia-se com o excerto de uma história, escrita por uma aluna do 2º Ciclo, que retrata a magia da matemática e o interesse da autora por esta disciplina, patente na sua expressão “partiu à descoberta”. Cabe ao professor, no processo de ensino e aprendizagem da matemática, provocar o interesse pela viagem que a autora fez. É de extrema importância que isto se despolette para que os estudantes, numa pedagogia pela descoberta, construam o conhecimento de forma a estabelecer conexões entre ideias, pois é deste modo que a “compreensão é mais profunda e duradoura” (NCTM, 2008, p. 71). Para que as aprendizagens sejam significativas, é necessário que os estudantes desenvolvam competências e capacidades, como as transversais: a comunicação matemática; o raciocínio matemático e a resolução de problemas. Assim sendo, os estudantes, possuidores da compreensão de caminhos matemáticas, serão agentes ativos, com literacia matemática, na sociedade em que vivem, isto é, crescerão como “indivíduos não dependentes mas pelo contrário competentes, críticos e confiantes nos aspetos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática” (Abrantes, et al., 1999, p. 15).

Bento de Jesus Caraça, matemático português, presenteia-nos com as suas palavras referindo que a Matemática é “geralmente considerada como uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado” (Caraça, 2010, p. xxiii). Deste modo, cabe ao professor mostrar aos estudantes que a matemática não é uma disciplina onde se aprende conteúdos desligados do mundo real, sem interesse para o futuro de cada um, enquanto cidadão que faz o mundo girar, mas uma área onde existe a possibilidade de se estabelecer uma relação entre todos os assuntos abordados e o meio que os rodeia, como ocorre com as restantes áreas do saber, para que

os estudantes não só “aprendam matemática, como também aprendam a reconhecer a [sua] utilidade” (NCTM, 2008, p. 71).

Nesta ótica, a simples aprendizagem de conceitos e algoritmos é insuficiente para levar os estudantes “a compreender e a utilizar a Matemática (...) nas diferentes disciplinas em que ela é necessária [e] igualmente depois da escolaridade.” (ME, 2007, p. 3). Portanto, se, neste mundo, em constante evolução e atualização, os estudantes não desenvolverem capacidades e não compreenderem e fizerem matemática, terão um caminho de vida pautado de obstáculos, já que a “competência matemática abre as portas a futuros produtivos; a sua ausência mantém-nas fechadas” (NCTM, 2008, p. 5). Assim, cabe ao professor promover nos seus estudantes “o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio” (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

4.2.4.1. Abrir as portas para a aula de Matemática

Tendo como objetivo fornecer aos estudantes o referido “passaporte para a Cidade da Matemática”, a futura professora num primeiro momento, observou os seus estudantes, tentando compreender, o que morava dentro dos mesmos, o que os angustiava, o que os entusiasmava, o contexto e a individualidade da criança. Esta ação é essencial pois o “professor vê como cada aluno aprende matemática (ritmos, fases, estádios de aprendizagem) e concebe uma intervenção adaptada às suas necessidades” (Arends, 1995, p.53).

O segundo passo recaiu sobre a análise cuidadosa dos documentos orientadores da prática educativa. Assim, para ambos os Ciclos (2º e 5º ano de escolaridade), teve em consideração as orientações presentes no Programa de Matemática do Ensino Básico e no documento das Metas Curriculares de Matemática. No quadro 1 e 2 (cf. Anexo 34) encontram-se os tópicos e subtópicos, para o 2º ano; e os domínios e conteúdos para o 5º ano; definidos para cada um dos planos de aula.

Após a cuidada análise, chega o momento de desenhar as práticas, tendo presentes as metas a alcançar. A professora estagiária traçou linhas que refletiam o que esta pretendia fazer, trilhou hipóteses de caminho (trabalhar em grupo/individualmente) e projetou diferentes recursos para uma mesma

aula para que, após uma reflexão pudesse selecionar os mais adequados. Ao adotar esta dinâmica, pretendia-se dar resposta a um dos princípios enunciado pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), o da equidade. Este preconiza que a matemática pode ser aprendida por todos os estudantes, para isso, o professor deve adaptar e adequar a sua prática de modo a “promover o acesso e a aquisição dos conteúdos a todos” (2008, p. 12).

Durante o desenho das práticas a futura professora teve em consideração as fases de uma aula de Matemática (Fernandes, 2013b). As pinceladas começaram pela fase de motivação/problematização, que pretende envolver os estudantes na aula, funcionando como a melodia inicial, que os irá encantar e motivar pois “não escapa aos professores a importância da motivação na aprendizagem” (Santos, 1977, p. 16); para que esta seja mais significativa, entrar-se-á na fase da ativação do conhecimento prévio, na qual se despertarão conteúdos já explorados, com o intuito dos estudantes obterem sucesso na aprendizagem e criarem conexões matemáticas sobre o conhecimento que possuem e o que irá ser construído, pois, estes devem “aprender matemática com compreensão, construindo activamente novos conhecimentos a partir da experiência e de conhecimentos prévios” (NCTM, 2008, p. 21). Além disso, a matemática faz “sentido e é mais facilmente memorizada e [mobilizada], se os estudantes relacionarem o conhecimento novo com o (...) prévio” (Schoenfeld, 1988, citado por NCTM, 2008, p. 21). Segue-se a apresentação das condições da realização da tarefa, na qual se refere aos estudantes o que e como realizar a tarefa, de modo a que o momento da realização seja harmonioso. Posteriormente, há o acompanhamento da realização da tarefa matemática, na qual o professor deverá, como nas restantes fases, ser um orientador, que coloca questões, a fim de estimular as ideias, ouve, auxilia e conduz o estudante. Seguidamente, há a sistematização pautada pela partilha de resoluções diferentes de uma mesma tarefa pois “as estratégias pessoais dos estudantes devem ser incorporadas como um ponto de partida essencial” (Fernandes, 2006, p. 24, adaptado de Rojano, 1996) para a organização da aprendizagem. Além disso, é neste momento que o professor, com os seus estudantes, faz um apelo à essencialidade da matemática através da sistematização de ideias e conceitos matemáticos (Fernandes, 2006). No final há a avaliação na qual o estudante fará um balanço sobre o que aprendeu, oferecendo ao professor informações para as próximas práticas. Esta servirá

para “apoiar a aprendizagem de uma matemática relevante e fornecer informações úteis quer para os professores quer para os estudantes” (NCTM, 2008, p. 23). Foram, também, estas fases, que lhe possibilitaram projetar práticas inovadoras, sendo que em cada aula trilhou um caminho a percorrer com os estudantes, no qual estava contemplado um conjunto de aprendizagens “activas, significativas, integradoras e diversificadas” (Fernandes, 1994, p. 20), com vista ao “sucesso integral e harmonioso da personalidade” (Fernandes, 1994, p. 18) dos mesmos, tendo como fim despoletar o “gosto por aprender a aprender Matemática” (Fernandes, 2006, p. 33).

Além disso, a futura professora enlaçou as fases do conhecimento matemático, propostas por Jerome Brunner, Piaget e vários autores. Estes propõem que o estudante tenha uma participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o professor não deve expor os conteúdos mas ser um agente mediador e guia, competindo-lhe gerar condições para que os estudantes conheçam a meta a ser alcançada e percorram o caminho que os conduzirá à aprendizagem. Nesta ótica, a criança toma parte ativa na construção do conhecimento, transformando-o e assimilando-o através de três fases: fase manipulatória; fase pictórica-iconográfica; fase simbólica e fase da verbalização. Esta última é transversal a todas as outras pelo que a capacidade transversal comunicação matemática acompanha o desenvolvimento do conhecimento matemático (Fernandes, 2011).

4.2.4.2. O que enlaçar?

Numa aula de matemática, além de tudo o que já foi referido, é essencial abraçar a ligação com a vida real pois o “entusiasmo por aprender a aplicar a matemática aparece quando os problemas se desenvolvem no contexto de uma situação familiar aos (...) estudantes” (NCTM, 2008, p. vi). No entanto, esta disciplina tem um valor próprio e o gosto por si só, também deve ser fomentado, para que os estudantes desenvolvam capacidades e conhecimentos nesta área do saber. Assim, nem sempre é possível estabelecer ligações com a vida real e por isso o professor tem de mostrar ao estudante a magia da matemática já que “todo o problema novo tem uma ideia-chave, um “abre-te Sésamo” que ilumina o espírito de súbita alegria” (Silva, 1977, p. 4).

É, igualmente, essencial que o professor promova a comunicação matemática, criando situações onde a criança interaja de formas diferentes durante a aula, pois quando estas “pensam, respondem, discutem, elaboram, escrevem, leem e escutam sobre assuntos matemáticos, obtêm benefícios duplos: comunicam para aprender matemática e aprendem a comunicar” (Huang, 2001, s.l.) de modo a desenvolverem novas aprendizagens, pois os estudantes relacionam conhecimentos e compreendem melhor quanto maior for a sua participação em situações de aprendizagem interativa (Cobb, Yackel & Wood, 1992, adaptado de Comaroff, 1982). Reforça esta ideia, Caraça dizendo que “toda a vida humana é uma lenta criação, fruto de interações do indivíduo e do seu meio, do seu contexto” (2010, p. 290).

A comunicação nas aulas de matemática desenvolvem-se sobretudo pela linguagem oral, no entanto também é fundamental recorrer-se à escrita, pois leva o estudante a “refletir sobre a sua compreensão matemática e (...) clarificar os conceitos matemáticos” (Ponte, et. al., 2007, p.7). Ainda relacionado com a esta capacidade transversal, importa mencionar que toda a linguagem a utilizar com as crianças tem de ser ponderada e, nunca perdendo de vista o rigor científico, por vezes, é necessário realizar perguntas de focalização para as ajudar a seguir um percurso de raciocínio, sendo a principal intenção orientá-la (Ponte, et al, 2007, p. 6, adaptado de Wood, 1998).

É importante ressaltar a importância da mobilização dos recursos. Ponte e Serrazina defendem que para o professor tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo, deve proporcionar aos estudantes tarefas que despertem o seu interesse e para isso deve “tirar partido dos materiais existentes, incluindo manuais escolares, objetos do dia a dia” (2000, p. 122).

Além disso, dever-se-á criar um ambiente de trabalho ativo, repleto de experiências dinâmicas de aprendizagem, adequadas e variadas, sendo que uma das funções fundamentais é saber escutar, questionar, problematizar, lançar pistas, aproveitar o erro, estimular e caminhar com os estudantes. Tudo isto irá originar uma verdadeira atmosfera de aprendizagem onde todos interagem, trocam informações, desenvolvem-se e divertem-se, envolvidos na grande descoberta que é aprender e gostar de matemática.

4.2.4.3. Um, dois, três...conta lá os porquês!

Um “professor (...) só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas que (...) [os estudantes] têm necessidade e não aquilo que lhes é mais fácil dar” (Cortesão, 1994, p.115). Com estas palavras a professora estagiária considerou que lecionar a tabuada do 2 constituiria um novo desafio para o qual teria de dar inúmeras respostas, pois a tabuada sempre foi vista como algo desmotivante. Nesta linha de pensamento, aventurou-se por este caminho estando certa que o professor e estudante se desenvolvem através de experiências ligadas a situações concretas de ensino. Para esta escolha, contribuiu também a existência dos recursos descobertos em Álgebra e Conexões Matemáticas, disciplina do 1º ano deste mestrado.

Ao nível do 2º Ciclo, o conteúdo a selecionar brotou de uma conversa com a orientadora cooperante e teve o propósito de evitar uma quebra de aulas, ou seja, a aula planificada deveria dar continuidade às aulas da professora de matemática, evitando uma quebra entre os conteúdos a lecionar. Foi também fundamental, encadear a planificação com o plano pedagógico, já que cada uma das estagiárias lecionou 45 minutos da mesma aula. A colaboração entre o plano pedagógico e a orientadora cooperante foi de extrema importância não só para as aprendizagens dos estudantes, mas também, para o estabelecimento de uma comunicação/partilha de experiências que conduziu a “uma compreensão dos significados e problemas com que cada” (Ponte, Serrazina & Pires, 2002, p. 6) uma se confrontou. Com esta reflexão pretendia-se melhorar as práticas com vista a colmatar os obstáculos que impedem a construção do conhecimento por parte dos estudantes. De referir que, em ambos os ciclos, se verificou um diálogo aberto e cooperante entre todos os intervenientes.

4.2.4.4. Uma viagem pela aula dos sentidos do 1º Ciclo

Soou a campainha...de um momento para o outro a sala encheu-se de rostos com histórias diferentes! Depois de tentar compreender o brilho daquele olhar desenharam-se as aulas. Era outono e muitas folhas estavam caídas lá fora...tendo esta melodia em consideração, a professora estagiária, levou uma história de acordo com a estação do ano, com ela se trabalhou a resolução de problemas, construindo-se a árvore dos problemas (cf. Anexo 35). Noutra aula, articulando Português e orientação espacial, a turma rumou à construção de um trava-línguas, escondido na tabela do 100 (cf. Anexo 36). Foi assim que, navegando com o 2º ano, se chegou à Cidade da Matemática! Antes houve outra paragem...

Numa aula, com o 2º ano, sendo o conteúdo a explorar a tabuada do 2 (cf. Anexo 37), para a fase da motivação/problematização, começou-se por explorar um *power point* (cf. Anexo 37.1). Este brindava os estudantes com uma realidade que se verifica na turma, já que, segundo Abrantes e vários autores “não adianta ensinar coisas novas (...) se as crianças não tiveram oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido” (1999, p. 21). Neste momento, um estudante leu: “*Lanchamos 2 vezes na escola, uma de manhã e outra à tarde...*”. Seguiu-se um momento de questionamento da turma sobre a validação ou não da afirmação e explorou-se, ao mesmo tempo o significado da frase: “*O que quer dizer lanchar duas vezes?*”; “*É comer o lanche duas vezes?*” Refletindo sobre a ação, a futura professora, considera que esta exploração foi fundamental para clarificar o sentido da frase dando lugar à construção do conhecimento.

Para interligar este momento à fase da ativação dos conhecimentos prévios, realizaram-se contagens de dois em dois. Esta tarefa foi executada de forma gradual, iniciando-se pelas crianças com mais dificuldades para procederem à contagem até 8, pretendendo-se nesta fase, que elas se sentissem valorizadas. Logo se despoletou um brilho de motivação no olhar que as levou a participar, ativamente, na restante aula. De seguida, outros estudantes continuaram a contagem.

Voltou-se à motivação para se despoletar uma discussão com questões orientadoras, tendo por base situações relacionadas com o conhecimento

prévio dos estudantes de maneira a conduzi-los à construção de conhecimentos na aula, porque as “perguntas serão tanto mais significativas quanto mais estiverem relacionadas com o conhecimento prévio dos estudantes” (Moraes, 2000, p. 122). Com a partilha de conhecimentos despoletada pelo diálogo, as crianças foram agentes ativos do processo de aprendizagem e de ensino, verdadeiros descobridores da Cidade da Matemática, mais concretamente do “Hotel Tabuada” (Ventura, 2009, p.11), e construtores do conhecimento, sendo que o professor “tem de ouvir as crianças atentamente e guiar o desenvolvimento das suas ideias” (NCTM, 1981/1991 p.21). No entanto, refletindo sobre a ação, a professora estagiária teria formulado as questões direcionando-as ao grande grupo, e não individualmente, por forma a despertar a atenção de todos, obrigando-os a pensar sobre a resposta, incentivando todos à participação. Sobre esta fase da aula é importante ainda referir que o questionamento tinha como fim construir um quadro da adição de dois em dois e da tabuada do 2 (cf. Anexo 37.1). Este ia sendo preenchido à medida que as crianças respondiam à questão “*Depois de as aulas terminarem lanchas na escola?*” A orientadora do processo de ensino e de aprendizagem teve o cuidado de fazer pausas e perguntar sempre, a diferentes estudantes, o que representavam os dois.

Professor Estagiária – *Se a M lancha na escola de manhã e de tarde o que vamos representar?*

Estudante G – *Um 2 professora!*

Estudante P – *Não professora! Vamos ter de colocar um 1!*

Professora Estagiária – *Temos aqui respostas diferentes! Vamos pensar.*

Estudante P – *Professora a M é só uma...*

Estudante G – *Sim, mas temos de adicionar 2 porque a M lancha de manhã, por isso lancha uma vez, mas também lancha de tarde, ou seja, outra vez. Assim, uma vez mais uma dá duas vezes.*

É relevante transcrever este diálogo pois ilustra a importância da comunicação matemática na clarificação e compreensão dos conceitos dos estudantes, através do cruzamento de ideias entre estudante-estudante.

Após a composição da tabela na qual se representou a adição de parcelas iguais, foi chegado o momento de os estudantes passarem à transformação

desta para a multiplicação, ou seja, construiu-se a tabuada do 2. Neste momento, a professora estagiária questionou os estudantes como poderia simplificar a representação que eles efetuaram para os meninos que lancham na escola duas vezes, isto é, como se poderia representar as somas sucessivas de outra forma. Foram eles que começaram a relacionar a adição com a multiplicação, e conseguiram, através do diálogo orientado com questões, construir este conhecimento. Esta exploração foi essencial pois para haver uma “apropriação de (...) novos conhecimentos, não basta que o aluno participe em actividades concretas, é preciso que ele se envolva num processo de reflexão sobre essas actividades” (Abrantes et al, 1999, p. 21). Aqui explorou-se o que o multiplicador e o multiplicando representavam, sem a atribuição destes nomes.

Seguidamente houve a sistematização na qual se fez uma revisão de tudo o que tinha sido explorado na aula e procedeu-se ao registo da tabuada do 2, uma vez que os estudantes se encontravam entusiasmados, concentrados e havia a necessidade de um momento de registo. Nesta altura, foi importante os estudantes continuarem a tabuada, é de sublinhar o entusiasmo de todos que entraram numa competitividade “Cheguei ao 2×12 ” “E eu já estou no 2×22 ” (cf. Anexo 37.2). Este envolvimento possibilitou os estudantes concluírem que, tal como os números, esta é também infinita. A conclusão foi referida por um estudante e partilhada em grande grupo: “*Professora a tabuada nunca acaba, é infinita como os números!*” É importante aqui mencionar que a comunicação escrita é essencial na consolidação do pensamento matemático dos estudantes, uma vez que faz com que reflitam sobre o seu trabalho e, deste modo, possam “clarificar as suas ideias acerca das noções desenvolvidas na aula” (NCTM, 2008, p. 67).

Este momento da aula proporcionou uma articulação com a tarefa do par pedagógico, a tabela do 100, pois enquanto uns registavam a tabuada, outros vinham pintar na tabela um resultado. Esta articulação criou uma maior dinâmica e permitiu a articulação de conteúdos, contribuindo para que os estudantes vejam a matemática como uma disciplina estruturada.

Procedeu-se, seguidamente, à concretização da tarefa: “Cerejas ao lanche da tarde”, individualmente (cf. Anexo 37.3).

Num primeiro momento, os estudantes tinham de distribuir cerejas, pelos pratos, desenhando-as, estando aqui presente a fase pictórica e, num segundo

momento, os estudantes, tinham de representar, através da adição e da tabuada do 2 o conjunto das cerejas, estando aqui evidenciada a fase simbólica. Para este momento a professora estagiária preparou algumas questões, como: *“Porque desenhaste aqui 3 pratos?”*; *“Quantos conjuntos de cerejas tens nesta linha?”*; *“Olhando para esta representação $3 \times 2 = 6$, o que representa o 2? E o 3? E o 6?”*. Além disso, encorajou e valorizou os estudantes, pronunciando palavras como “Muito bem”, tirou dúvidas, esteve muito atenta aos estudantes com mais dificuldades, no fundo tentou criar um clima agradável que se prolonga-se para a fase seguinte, ou seja, aberto à comunicação e partilha de saberes. Foi também neste momento marcado pelo silêncio que foi feita uma autoavaliação por parte dos estudantes, foi muito interessante ler algumas respostas que revelam aprendizagens, motivação para a matemática e interesse (c.f Anexo 37.4). Este momento é essencial uma vez que “poderá fornecer (...) informações (...) sobre o que os estudantes estão a aprender” (NCTM, 2008, p. 24) dando assim, “pistas” para a futura intervenção do professor. A futura professora considera que todo o acompanhamento foi a chave para o sucesso dos estudantes e apesar de nem todos terem completado a tabela, transpareceu no olhar a compreensão.

Posteriormente, houve a sistematização, para a qual se convidaram crianças com mais dificuldades e que obtiveram sucesso naquela aula, a partilharem com os seus colegas a resolução, com o intuito de valorizar o seu trabalho. Nesta fase, colocou-se a tabela das cerejas no quadro enquanto, na mesa, tinha os pratos com as cerejas para que os estudantes realizassem a tarefa. Este momento favoreceu a comunicação matemática sendo que, o diálogo agora decorria entre os estudantes e apenas era mediado pela professora estagiária, para que o estudante explicasse ao colega o que estava a fazer. Depois da manipulação as crianças passaram à fase simbólica, ou seja, representavam o que colocaram na tabela na coluna da adição e depois na coluna da multiplicação.

Refletindo sobre a ação, é de considerar essencial a insistência plasmada nesta aula sobre a tabuada do 2, porque os estudantes navegaram pelo mesmo conteúdo várias vezes, pois é preciso “evitar exercícios artificiosos (...) é mais proveitoso refletir sobre o mesmo (...) que tenha interesse do que resolver muitos sem interesse” (Silva, 1997, p. 43). Nesta aula, marcada pelo construtivismo, a tabuada tornou-se um processo contextualizado, o que levou

à sua compreensão, à sua aplicação e também à memorização dos seus resultados porque deve haver um equilíbrio entre o raciocínio e a memória, pois esta “tem um papel fundamental na aprendizagem da Matemática. Memorização e compreensão, sendo complementares, reforçam-se mutuamente” (ME, 2013, p. 4). É ainda de mencionar que o empenho e as conclusões a que os estudantes chegam, aconchegam o coração de um professor porque demonstram que este está a caminhar com os seus estudantes e eles estão a construir o seu conhecimento com compreensão.

4.2.4.5. Uma viagem pela aula dos sentidos do 2º Ciclo

Correram-se as cortinas e um novo contexto se descobriu, onde a professora estagiária se enlaçou com o intuito de crescer e de fazer crescer. De novo tentou compreender olhares e esboçou práticas para responder às individualidades de cada um dos estudantes. Entre organização e tratamento de dados e Geometria se fizeram as suas aulas como por magia. Recursos manipuláveis como um diagrama de caule-e-folhas; jogos (cf. Anexo 38), porque é aconselhado “conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar” (Silva e Kodama, 2004, p. 3); gráficos de linha (cf. Anexo 39) onde se recorda a infância “*quanto pesava quando tinha 2 anos?*”...de tudo isto se alimentou a aprendizagem. Do fundo sala ouviram-se palavras que preencheram o coração “*Quando se compreende tudo se torna mais fácil*”. Foi assim, que entre uma e outra aula, onde a emoção foi convidada especial, a futura professora aprendeu e ensinou a aprender. Importa agora focar o olhar numa aula deste Ciclo, mas antes disso é importante mencionar que, esta durante a planificação (cf. Anexo 40), registou possíveis respostas dos estudantes às suas questões porque a “primeira coisa que os futuros professores tem que adquirir é uma boa compreensão do modo como as crianças pensam” (Serrazina, 2002, p. 29, adaptado de Ball, 2000; Becker e Selter, 1994).

A aula começou e por forma a trabalhar a área do quadrado e do triângulo, a professora estagiária, levou, para o momento de motivação/problematização, várias figuras geométricas propondo aos estudantes que, no quadro, separassem os quadrados das restantes figuras geométricas justificando o porquê daquela organização, ou seja, enumerando as características que

distinguem o quadrado das outras figuras geométricas e utilizando uma régua para poderem medir os diferentes lados (cf. Anexo 40.1).

Simultaneamente, foi efetuada a ativação do conhecimento prévio por forma a relacionar conceitos e conteúdos já abordados em outras aulas, como o perímetro e o ângulo. Posteriormente, os jovens partilharam ideias sobre a possível fórmula matemática. Este conhecimento foi alcançado rapidamente porque já tinham explorado a fórmula da área no ano anterior. Deste modo, nesta aula estabeleceu-se uma articulação entre ciclos e entre os conteúdos do presente ano escolar. Com estas conexões pretende-se demonstrar ao estudante que tudo está interligado e que a matemática, tal como as restantes disciplinas não possui conhecimentos compartimentados. Estava dado um grande passo na aula...

Após este momento, foi solicitado a um estudante que dividisse um quadrado, tendo-lhe sido dada uma pista para o orientar na tarefa a realizar: *“dividir o quadrado em duas figuras geometricamente iguais com três lados”*. Aqui pretendia-se que os estudantes concluíssem a fórmula da área do triângulo a partir do quadrado. Esta parte teria sido mais significativa se a professora estagiária tivesse fixado, ao lado da figura original, os dois triângulos, mas mesmo assim, a sua aula seguiu o rumo pretendido.

Durante a discussão em grande grupo um dos estudantes referiu que um triângulo corresponde a metade do quadrado. A partir daqui desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Professora Estagiária: *Muito bem! O J está a dizer que um dos triângulo corresponde a metade do quadrado! Porquê?*

Estudante J1: *Porque dividimos o quadrado a meio!*

Professora Estagiária: *E como será a fórmula da área do triângulo?*

Estudante F: *Vai ser a mesma que a do quadrado!*

Professora Estagiária: *O que é a área F?*

Estudante F: *É o espaço que a figura ocupa!*

Professora Estagiária: *Este triângulo ocupa o mesmo espaço do quadrado?*

Estudante F: *Não professora! Afinal...assim a fórmula não vai dar certo...*

Professora Estagiária: *Qual a relação entre a área do quadrado e a do triângulo?*

Estudante J: *É metade professora, dividimos a figura ao meio...*

Professora Estagiária: *Como podemos representar a metade nesta fórmula?*

Estudante M: *Dividimos por 2.*

Através desta breve troca de ideias, consegue perceber-se a utilidade da comunicação matemática, considerando que a discussão que se promoveu teve em vista a construção de uma aprendizagem que surgiu através da partilha das ideias. Além disso, a professora estagiária aproveitou o erro para problematizar, tal como se deve fazer. Deste modo, neste momento deu-se “(...) oportunidades [aos estudantes] para [a] negociação de significados matemáticos e construção de novo conhecimento” (Ponte, 2005, p. 16).

Seguidamente, apresentou-se uma tábua com duas fileiras de pregos, paralelas (cf. Anexo 40.2). Com elásticos nela se poderiam desenhar diversos tipos de triângulos. Alguns tinham a mesma base porém uns eram triângulos retângulos, outros isósceles e outros escalenos. Com a ajuda de um pau os estudantes, que tiveram a oportunidade de manipular este recurso, teriam de concluir que a altura seria sempre igual, dado o facto de esta ser sempre perpendicular à base. Aqui incidu-se sobre o aspeto de as retas serem paralelas e por isso a distância, entre os diferentes pontos que as compunham, de uma à outra era sempre igual. É importante mencionar que a futura professora optou por utilizar este recurso porque os “materiais permitem uma melhor compreensão conceptual, ajudam as crianças a construir o seu raciocínio, dão suporte físico para explicar como os estudantes pensam” (Brocado, J. & Serrazina, L., 2008, p. 109).

Após este momento foram explorados alguns exercícios com o objetivo de consolidar aprendizagens, porque é importante que, os estudantes, à “medida que se vão envolvendo em novas situações, os estudantes vão relacionando aquilo que já sabiam com as exigências das novas situações” (Abrantes, et al., 1999, p.18). No final da aula foi realizado, em grande grupo, o jogo das áreas (cf. Anexo 40.3). O recurso a este material é importante na medida em que, através do jogo, a criança desenvolve capacidades afetivas, tais como a autonomia e a destreza na argumentação (Ferreira, 2008). Segundo Palhares é “desejável introduzir jogos numa perspetiva do desenvolvimento do raciocínio e da resolução de problemas [com estes] as crianças (...) encontram (...) motivação” (2004, p. 144). Este recurso foi utilizado num momento de avaliação da aula por forma, não só, a consolidar conhecimentos, bem como captar indícios de aprendizagem e evidenciar dificuldades.

4.2.4.6. Janelas abertas para a Cidade da Matemática

Durante todo o caminho a futura professora manteve uma atitude reflexiva, sendo esta crucial já que, após qualquer prática educativa, torna-se indispensável o momento de análise, de reflexão e avaliação, para o desenvolvimento e melhoramento de práticas pedagógicas. Esta atitude reflexiva, não só interior, mas também partilhada com os orientadores cooperantes, a supervisora e par pedagógico, contribui para a silhueta em construção de um profissional da educação que quer ser abraçado pela motivação dos estudantes e inspirador, para que todos eles escrevam histórias, onde se possa visualizar um olhar que brilha por uma disciplina com a sua complexidade e magia, que tem uma cidade própria, a qual dá vontade de explorar todos os dias...

Todas as práticas educativas tiveram como objetivo promover a capacidade de aprender a aprender e a motivação dos estudantes para a aprendizagem matemática. Assim, a mesma considera que com os seus estudantes descobriu chaves que abriram portas à construção e desenvolvimento dos seus conhecimentos. No entanto, existe, numa perspetiva de formação contínua, um longo caminho a percorrer, caminho este abraçado pelo sonho de ser inspiradora, que faça o mundo pular e avançar “como bola colorida entre as mãos de uma criança” (António Gedeão, 1956), porque o que o mundo for amanhã é o esforço de todos nós que o determinará (Caraça, 2010, p. 33).

4.2.5. Português – Um encanto para redescobrir

“Levo para casa cadernos cheios de risquinhos e também de letras que devo desenhar da mesma maneira...pouco a pouco, à força de aplicação, a minha letra melhora, ganha forma...[...] Obrigó a minha mão a obedecer-me cada vez mais e melhor...” (Nathalie Sarraute, Infância)

Reside nesta citação a constante preocupação que a futura profissional deteve para que as suas aulas promovessem o aperfeiçoamento pelo gosto do Português e, concomitantemente, o interesse por esta área, que se esconde por entre grafemas e fonemas. Esta preocupação prende-se com o facto de no Português se denotar o carácter transversal a todas as outras áreas, contribuindo, significativamente, para o sucesso escolar dos estudantes. Afinal se uma criança não souber ler como compreende um problema matemático? E se não conseguir oralizar, de forma clara, como consegue transmitir as suas ideias para que o outro compreenda? E se o estudante não gostar de ler e de ouvir ler? Como sabem que existem príncipes e princesas, fadas e bruxas e outras personagens que lhes encantam a vida? E a gramática? Como compreendem a diferença entre “Eu sou uma rica mulher” e “Eu sou uma mulher rica”.

É importante passar para as mãos dos estudantes a essencialidade desta área para que continuem motivados...porque, efetivamente, já nasceram com este querer dentro deles. Quando têm 3-4 anos estão sempre a perguntar “E porquê?” “E o que é aquilo?” Depois começam a querer ler sozinhos, referindo “Olha ali diz Coca-cola” “Ali diz Continente” e mais tarde é maravilhoso saborear o brilho daquele olhar que aprendeu a ler e a escrever e que agora, sozinho, gosta de escrever mensagens e lê-las em voz alta!

Nesta linha de pensamento, cabe ao professor de Português nunca deixar que aquele sopro de encantamento que mora nos estudantes e que os move em querer saber mais e mais, porque eles nascem com o desejo de aprender, jamais escape por entre as mãos... Por isso, nestes laços entre professor e aluno, o desejo de ensinar é fundamental para que se consiga alimentar a motivação de cada um dos estudantes. Deste modo, o professor deverá “orientar, com saber e arte” (Canelas, et. al., 1991, p. 43).

A suportar as palavras da professora estagiária, Silva refere que todo o estudante na disciplina de português “deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se (...) a interagir [e] a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida” (2000, p. 366).

Por forma a poder proporcionar a motivação que levasse a aprendizagens prazerosas, contextualizadas e significativas a professora estagiária foi norteada por documentos orientadores que possuem um carácter coadjuvante da aprendizagem dos estudantes. Revisitando os documentos, o Programa de Português do Ensino Básico encontra-se organizado por domínios, porém este funcionou como um complemento às Metas Curriculares de Português pelo que a futura professora guiou-se por estas, que vieram abraçar um novo domínio a Educação Literária.

4.2.5.1. Os domínios batem à porta e entram...

O tempo voou e a Oralidade, na maioria das vezes, não espreitou pela janela, nem sorriu para os estudantes, porque a sala estava recheada de gramática, gramática e escrita e... Isto decorre porque os professores pensam que o domínio da oralidade já se encontra adquirido e bem desenvolvido, corrobora desta ideia Lomas quando diz que “os estudantes chegam à escola com um capital linguístico determinado” e acrescenta que “a escola contribui – ou deveria contribuir – para aumentar esse capital” (2003, p. 77). A verdade é que, ao contrário da escrita, da leitura e da gramática, a oralidade nunca foi encarada como algo que pode ser materializado, trabalhado de forma específica e particular, sendo o domínio que “não tem sido objecto de tratamento diferenciado” (Amor, 2001, p. 62). Porém, graças aos estudos e pesquisas feitas por alguns teóricos, a oralidade já consegue dizer “Olá!” às crianças, tendo vindo a ocupar o espaço, pouco a pouco, que lhe é devido.

Assim, para que o oral seja convidado a entrar na sala de aula, o professor deve promover atividades que visam potenciar a aprendizagem da compreensão e da expressão oral, visto que é através da oralidade que se comunica, transmite conhecimentos e valores, e se interage com os colegas, professores e com a sociedade em geral. O professor necessita de mostrar aos

estudantes que a aprendizagem da língua portuguesa requer a prática da oralidade, para além da prática da escrita, porque “aprende-se a falar, falando” (Amor, 2001, p. 67).

Nesta ótica e atendendo a que, uma forma “particularmente enriquecedora de promover a receção oral é constituída pelas actividades de «escuta activa» ” e que a oralidade “constitui a base do alargamento da compreensão da realidade pelo desenvolvimento da capacidade de ouvir (...)” (Canelas, et. al., 1991, p. 81) a futura professora, numa aula do 5º ano, presenteou os estudantes com a audição de um excerto do livro *Os Maias* de Eça de Queirós. Este descrevia a Casa do Ramalhete (Cf. Anexo 41). No primeiro momento de escuta os estudantes apenas ouviram, no segundo tiveram a oportunidade de preencher as lacunas do excerto e no terceiro puderam confirmar ou completar a tarefa. Seguidamente, a audição ofereceu o seu lugar à verbalização, com a qual os estudantes partilhavam o que tinham registado. É verdade, que houve o cruzamento de resoluções distintas, o que levou à discórdia e, por isso, a colocou-se novamente a audição com o intuito de se esclarecer as dúvidas desencadeadas.

Na mesma aula, após o relembrar das características de um texto descritivo, a partir do excerto ouvido, os estudantes, a pares, prepararam uma descrição oral, na qual o escrito funcionou como um “apoio para Programar o oral” (Martins, 1992, p. 15). Este tipo de cooperação é essencial porque dá “ao aluno o prazer de se sentir útil e ensina-o a dar e a receber ajuda” (Canelas, et. al., 1991, p. 10). Primeiramente, realizou-se um exemplo em grande grupo, a professora estagiária projetou uma ilustração do livro *A casa* de Roberto Innocenti e de Patrick Lewis e pediu aos estudantes que, livremente, mas ordeiramente, descrevessem o que viam. Neste momento, alguns estudantes iam dizendo “*mas falta falar que a casa tem...e o carro? É azul!*” Com este tipo de intervenções chegou-se à conclusão que teria de haver uma sequência para se descrever. Em conjunto, preencheu-se, no quadro, uma grelha que os orientava, dando pistas para que soubessem o que dizer. Por exemplo, primeiro tinham de descrever a área que envolvia a casa e o jardim e depois deveriam focar-se na casa. Após o registo das ideias, em grupo, foi elaborado um discurso oral guiado pelo que estava exposto no quadro, para que os estudantes pudessem confrontar as diferenças do escrito e do oral.

Posteriormente, em pares, os estudantes receberam uma ilustração e um quadro com orientações, fizeram o registo de ideias e dividiram o que cada um iria oralizar (cf. Anexo 41.1 e 41.2). Na aula seguinte, foi feita a apresentação, com o intuito de se trabalhar a expressão oral, sem o recurso ao suporte papel o que gerou alguns conflitos, porque já não se lembravam do que tinham de dizer e, outros, não cumpriram a estrutura explorada, o que levou a turma a não compreender a descrição. Porém, a futura professora tentou orientar os estudantes com questões sobre a ilustração em questão, auxiliando-os assim na tarefa, dando-se voz às palavras.

A oralidade foi, também, convidada a participar nas aulas do 2º ano, porém, foi um pouco diferente. Com ela entrou o *Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro* que desejava saber dizer trava-línguas. Por isso convidou os mais pequenos a explorarem algumas rimas do património popular oral e poemas inspirados nos trava-línguas, entrelaçando-se assim o *Projeto Tagarelarei, tagarelará e o lápis soltarás!* Nestas aulas, os estudantes não tiveram medo de “dizer mal” estavam desinibidos e concentrados para ajudarem o seu novo amigo. Dinamizou-se um jogo, em diferentes aulas, “*Digo eu e dizes tu. – E nós?*” em que tinham de ouvir trava-línguas ou ler poemas, para depois repetir, por forma a haver “aquisição de uma boa pronúncia de palavras e frases” (Canelas, et. al., 1991, p.75). Assim, foi entre risos e *entarameladas* que se fez oralidade no Português.

Com a aula do 5º ano, vimos que a escrita abriu portas à oralidade, mas o contrário também pode acontecer. Este domínio apresenta um papel preponderante na sala de aula. Porém, este não se cinge “às características do produto final” (Amor, 2001, p.109) porque é uma atividade cognitiva e metacognitiva complexa que implica o domínio de um saber-fazer específico e saberes aprofundados (Figueiredo, 1992). O processo de escrita desdobra-se pela planificação, redação e revisão. Estes, dividindo-se em subprocessos, concorrem para a concretização da escrita (Carvalho, 1999, p.61). Deste modo, cabe ao professor criar estratégias para que os estudantes desenvolvam capacidades a este nível e, ao mesmo tempo, desperte neles o gosto por desenhar letras, palavras, frases e textos que darão vontade de escrever mais e melhor e convidarão alguém a ler, porém, para isso, o professor deverá aventurar-se, com os estudantes, sobre todos os subprocessos que à escrita estão inerentes.

Retomando as práticas educativas, os estudantes passaram à escrita de poemas à moda dos trava-línguas, sendo, agora, a vez da oralidade estender o tapete à escrita. Este tipo de atividades foi preconizado no 2º ano e no 5º ano. Após o levantamento de algumas características dos trava-línguas, como a rima e a aliteração, os estudantes, pegaram no lápis e, através de um questionamento guiado e de algumas pistas, por exemplo, um conjunto de palavras, deram forma às ideias, à rima, aos versos e à aliteração. A orientação por parte do professor é essencial porque “não basta a presença passiva do material escrito (...) torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos” (Pérez & Garcia, 2001, citado por Pereira, 2008, p. 31).

No 2º Ciclo (cf. Anexo 42) desenvolveu-se, também, a escrita mas a partir do texto publicitário, onde os estudantes tiveram de, após a exploração deste tipo de texto, escrever um *slogan*. Antes de passar ao trabalho de pares, a professora estagiária, realizou uma atividade de preparação da escrita (cf. Anexo 42.1), pois é sempre necessário realizar na sala de aula um trabalho prévio a qualquer produção escrita, bem como um trabalho posterior a cada produção (Pereira, 2008). Este processo de preparação é fundamental, porque quando o professor sugere aos estudantes a produção escrita deve explicitar os objetivos pretendidos. Como tal, o estudante que “produz encontra-se na situação de aplicação de um conhecimento que adquiriu ou numa situação de apropriação desse conhecimento, de construção do seu saber” (Contente, 2000, p.28). Deste modo, projetando um texto icónico, pediu-se aos estudantes para responderem a questões como “*Quais as características do produto?*” (cf. Anexo 42.1), com o intuito de estas auxiliarem na escrita do *slogan*. Após a partilha de ideias, que foram registadas no quadro, passou-se ao momento de redação do *slogan*. Aqui foi pedido aos estudantes que interligassem as ideias respondidas ao texto icónico. Posteriormente, foi realizada, em grande grupo, uma produção textual, iniciando-se assim a componente de redação.

Seguidamente, foi concretizada uma atividade de pares sendo-lhes entregue a tarefa “*Um Slogan vou imaginar para o público encantar*” (cf. Anexo 42.2), porque uma “das tarefas pedagógicas do professor deverá consistir na criação de condições materiais para que os estudantes possam escrever” (Niza & Soares, 1998, p. 87). É de referir que esta dinâmica de trabalho é fundamental

porque os estudantes devem “trocar ideias com os colegas” (Villas-Boas, 2001, p. 9) pois o “desenvolvimento (...) é fruto da interação” (Pérez & Garcia, 2001, citado por Pereira, 2008, p. 31). Neste sentido, os pares tinham de produzir um *slogan*, seguindo as orientações da produção coletiva. Ao refletir na ação, a futura professora, considera que, para uma melhor orientação deste momento deveria ter registado no quadro as questões e as respostas, por forma a proporcionar uma clara organização das ideias, para que os estudantes as pudessem mobilizar. No entanto, esta circulou pela turma, dando uma atenção mais personalizada e desempenhou o papel de orientadora, colocando questões de forma cuidadosa, a fim de estimular as ideias, ouvir, auxiliar e conduzir (Cardoso, 2011).

Face ao que foi exposto, percebe-se que uma das atividades de escrita projetadas foi convidada pela leitura, neste caso, o texto publicitário, podendo assim dizer-se que “casa bem a leitura com a escrita” (Letria, 2001, citado por Pereira, 2008, p. 31).

Assim, focando-nos na leitura...o que é ler? É decifrar aquelas letras desenhadas? Sim, numa primeira instância implica “habilidades de simples descodificação” (Contente, 2000, p.23). Porém, a leitura é muito mais do que descodificar um código, é compreender e interpretar o que está escondido nas palavras que se desenharam, porque só deste modo se consegue compreender o mundo. Assim, a leitura implica a “capacidade de atribuir sentido ao que foi descodificado; e ancora-se, finalmente, na habilidade de compreender o que nos chega por meio de informações colhidas” (ibidem).

Nestes momentos, a professora estagiária trabalhou a compreensão leitora através de diálogo mediados pelo questionamento e com pequenas tarefas, por exemplo de verdadeiro e falso, tal como aconteceu no 2º Ciclo, aquando a exploração do texto publicitário da LEGO (cf. Anexo 42.3). Numa das aulas do 2º ano, promoveu-se a exploração do texto “O Têpluquê” contemplado na obra *O Têpluquê e outras histórias* de Manuel António Pina (cf. Anexo 43). Inicialmente, recorreu-se à “enciclopédia do leitor-aluno” (Tavares, 2007, p. 92), para se fazer uma preparação para a leitura, porque é “essencial criarem-se expectativas ao ouvinte a fim de o ajudar a realizar antecipações, com base no mundo dos seus conhecimentos” (Pavoni, 1982, citado por Lugarini, 2003, p.56). Após a leitura do texto, a exploração foi pautada pela diversidade do tipo de questões, inspiradas na taxonomia referida por Giasson (2000), pelo

que só assim se proporciona ao estudante uma boa interpretação e compreensão sobre o que leu ou ouviu, já que, segundo Amor, o “processo de leitura e da descodificação de um texto é complexo e exige a intervenção de várias componentes” (2001, p.82).

Tentou-se criar questões que privilegiassem a visão do ouvinte, o desenvolvimento do sentido crítico, reflexivo do estudante e da sua autonomia, uma vez que cada leitor é construtor dos sentidos do texto, a partir do seu conhecimento prévio. Com esta opção metodológica não se pretendia apenas testar o seu conhecimento, mas também desenvolvê-lo, desenvolvendo capacidades.

Vemos que o texto da aula de português pode ser abraçado em qualquer domínio sendo ele o ponto de partida para a magia do português ou o ponto de chegada. É importante referir que, a compreensão leitora de texto nas faixas etárias mais pequenas não está ao seu alcance e por isso o trabalho desta competência passa pela compreensão oral. Através desta última o professor irá exercitar com a criança a compreensão em situação de leitura autónoma. Porém, é preciso ter em conta que este trabalho, aliás, a leitura por parte do professor, não deverá constituir um monólogo mas sim fazer parte de uma atividade de interação sistemática com as crianças, por exemplo, o professor quando chega a uma parte do texto poderá perguntar às crianças o que irá acontecer. Destaca-se aqui o papel preponderante do professor como o leitor que funcionará como um modelo de leitura (Reis et al., 2009). Nesta ótica, a professora estagiária, tentou através de “pisca de olhos (...) tomando pela mão os leitores” (Decréau, 1994, citado por Bastos, 2000, p. 157), ler com entoação, inspirando-se para encantar os seus estudantes. Para isso, deu voz às palavras para que a turma abraçasse o “turbilhão de sentimentos” (Bastos, 2000, p. 163) que cada sílaba carrega em si. Ao mesmo tempo, assumi um “rosto, o olhar e a voz (...) como um expressivo contador (...) [porque assim] o deslumbramento pode acontecer” (Gomes, 2008a, p. 2).

Durante estas atividades de leitura o intuito da professora estagiária foi também promover o domínio da Educação Literária. Para isso, num tapete voador com os estudantes “partiu em viagem pelas folhas” (Torrado, 2002, p. 35), por forma a despertar neles o prazer da leitura, da descoberta de histórias, de contos, de lendas e de poemas, porque é essencial “aprender e aperfeiçoar o estudo da língua, passando, para isso, pelos largos corredores do prazer lúdico

e do poder encantatório” (Guedes, 2002, p.13-14) dos livros. Neste sentido, há que desencadear o feitiço do prazer da leitura para que o estudante seja um saboreador das sílabas escondidas no mundo e nos livros e, igualmente, cativar para a escrita, promovendo a criatividade e desenvolvendo uma mágica que o ajudará a combinar palavras de forma a escrever textos que serão lidos com prazer, porque este domínio contribui “para a educação estética através da apreciação dos usos criativos da linguagem” (Gomes, 2008b, p. 1 adaptado de Lomas, 2006).

Neste contexto, por forma a desenvolver este domínio a professora estagiária trouxe para o convívio com os estudantes, dos dois ciclos de estudo, obras como: *Um Tigre na Rua e outros poemas* de vários autores; *O Têpluquê e outras Histórias* de Manuel António Pina; *Animalices* de José Franco; *A casa de Roberto Innocenti* e de Patrick Lewis; *A que Sabe a Lua* de Michael Grejniec; *Onde moram as casas* de Carla de Almeida; *Fala Bicho* de Violeta Figueiredo; *O livro dos trava-línguas 2* de António Mota; e outros com recolhas de trava-línguas. Sempre que as turmas eram surpreendidas com estes livros partia-se do sentimento que estas lhes suscitavam. Em *A que Sabe a Lua* tentou envolve-los num diálogo onde reinasse a imaginação e, sem lhes mostrar a capa, só projetando a questão, os estudantes tiveram de dar forma ao sabor que para eles tinha a lua. Do diálogo resultaram respostas como: o algodão, o queijo, a pipoca entre outros sabores que a professora estagiária teve o prazer de experimentar com os estudantes. Além disso, com os trava-línguas e outros poemas esta também trabalhou a escrita criativa de textos poéticos, como se poderá descobrir no capítulo do projeto de investigação. É de destacar neste momento o papel do livro infantojuvenil que abre caminhos à imaginação e desvenda mundos misteriosos às crianças, proporcionando ao professor e aos estudantes aulas maravilhosas porque o “convívio da narrativa permite à criança: a construção de «mundos possíveis» assente nas virtualidades da palavra e da imaginação” (Gomes, 2008a).

E a gramática? Não...essa não podia ficar esquecida na estante da professora estagiária, no entanto, esta foi imbricada nos diferentes domínios, demonstrando que tudo está relacionado (Reis, et al., 2009), porque há que criar a necessidade dos estudantes desenvolverem capacidades neste domínio. Deste modo, o professor deve explorá-la tentando que os estudantes não ouçam o nome “Gramática”, por vezes assustador. Portanto, deve-se despertar

o estudante para um mundo em que a gramática é uma canção doce, tal como defende Eric Orsenna, isto é, tem de se desconstruir a ideia do domínio ser difícil e aborrecido, demonstrando a sua utilidade e riqueza.

Assim, a gramática alegrou as aulas da professora estagiária como uma convidada discreta, entrou sem pedir licença, pé ante pé. Numa das aulas do 2º ano esta deu voz a uma grande família de palavras da palavra mar, no dia do mar. Depois de uma atividade para celebrar o dia festivo, trabalhou-se gramática e, de modo prazeroso e articulado, os estudantes estavam a partilhar palavras e a saborear o doce da gramática. Esta deu também o mote para uma quadra escrita em M.

Numa outra aula, deste ciclo, partindo do texto “O Têpluquê” explorou-se os neologismos (cf. Anexo 43). Tudo se desenvolveu através de uma adivinha adaptada do poema “letra mágica” do livro *Poemas para brincar* de José Paulo Paes (cf. Anexo 43.1). A resposta a esta só foi descoberta no final da aula pelo que a mesma teria de ser dada com um neologismo. Neste momento da aula, durante a compreensão oral, os estudantes retiraram do texto algumas palavras que para eles não existiam, começando a atribuir-lhes um significado. Seguidamente, foi a sua vez de criarem as suas palavras e para isso a professora estagiária levou o livro *Oh!* de Josse Goffin, em que cada página se desdobrava em duas ilustrações. De cada uma se retirava uma palavra da qual se fazia a divisão silábica, convocando-se outro conteúdo gramatical. Combinaram-se as sílabas e deu-se forma ao título da tarefa “*Faço magia com as palavras*”. Posteriormente, foi construído o significado, assim, fizeram-se algumas questões como: *Como é?* “*Que língua fala?*” “*Para que pode ser utilizado?*” Com estas questões e outras, degrau a degrau, trabalhou-se o imaginário e, num trabalho individual, cada criança criou a sua palavra (cf. Anexo 43.2 e 43.3).

No 2º Ciclo, a futura professora pensou que o convívio com a gramática ia ser mais complicado, porém esta, também, ganhou o seu cantinho e, na aula da oralidade, durante a exploração do excerto da obra *Os Maias* surgiu o seguinte diálogo:

Estudante J: *Professora a descrição utiliza adjetivos!*

Professora Estagiária: *E consegues identificá-los?*

(neste momento foi feito o levantamento de todos os adjetivos)

Professora Estagiária: *Qual é a função dos adjetivos?*

Estudante A: *Caracterizar o espaço...é com a ajuda deles que eu também consigo imaginar o biombo!*

(aluna encontra novas palavras)

Estudante D: *Professora o texto diz muitas vezes: Aqui, por cima, à direita”*

Professora Estagiária: *É verdade...que informações nos dão essas palavras?*

Estudante D: *Estão a indicar-me onde é!*

A futura profissional da educação sabe que a avaliação é fundamental e, por isso, todos os domínios fizeram-se acompanhar desta. A mesma focou-se em todos os momentos da aula. É de referir que os melhores instrumentos que o professor tem para avaliar são os olhos e os ouvidos, porque a avaliação é um processo que intenta acompanhar o progresso do estudante, ao longo do seu processo de aprendizagem, identificando o que já foi alcançado e pretendendo encontrar as melhores soluções para as dificuldades sentidas, podendo-se reformular o ensino e aumentar a sua qualidade (Ribeiro, 1999). Assim, a avaliação surge numa perspetiva construtivista. Porém, não é exclusivamente dirigida para o aluno, ela também incide sobre o plano de ação do professor, estando intrinsecamente ligada ao processo pedagógico, porque pretende “apreciar a adequação dos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem” (Canelas, et. al., 1991, p. 202). Neste sentido, a avaliação entrou na sala sobre forma de tarefas, por exemplo produção do *slogan*; registo, onde se anotaram algumas intervenções e comportamentos; grelhas com parâmetros específicos do que se pretendia avaliar, atendendo aos objetivos/descriptores de desempenho selecionados (cf. Anexo 44, 44.1 e 44.2). Claro está que a todos estes métodos estavam imbricados os olhos e ouvidos. Tudo isto é essencial pelo que, como refere Colomer e Camps “o que se pretende avaliar não é a aquisição de saberes declarativos e específicos, mas sim o progresso permanente em saberes” (2002, p. 171).

Com as palavras escritas a professora estagiária tentou demonstrar a preocupação que deteve em explorar todos os domínios com os seus estudantes de forma a reavivar neles a alegria de aprender. Para isso, houve a preocupação em inovar em todas as aulas, porque “todas as crianças têm curiosidade por «tudo o que é novo»” (Canelas, et al., 1991, p. 9) e a alegria de aprender “está ligada à curiosidade” (ibidem). Deste modo, a futura professora

projetou planificações por forma a promover aprendizagens efetivas e desenvolver o gosto pelo Português. Além de ter oferecido aos seus estudantes um lugar onde caminharam no sentido de desenvolverem capacidades, conhecimentos e de descobrirem mundos para sonhar e, ao mesmo tempo, aprender. A futura professora quer sublinhar que, estas aulas, contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional, porque colheu os seus erros, corrigindo-os e abraçou as suas conquistas com vista a, pouco e pouco, alcançar o seu sonho: ser professora inspiradora.

4.3. A AÇÃO DO PROFESSOR PARA LÁ DA SALA DE AULA: DINÂMICAS DA VIDA ESCOLAR

Ao longo da prática educativa supervisionada, além das ações desenvolvidas nas diferentes áreas do saber e noutros projetos abraçados pelas instituições, a professora estagiária teve oportunidade de participar em dinâmicas para lá da sala de aula, inerentes à vida profissional do “ser professor”.

No 1º Ciclo surgiu a oportunidade de participar em diversas reuniões, nomeadamente a Reunião de Conselho de Docentes, Reunião da Associação de Pais, Reunião na Junta de Freguesia e Reunião de Pais.

Na primeira, estiveram presentes todos os professores do 1º Ciclo das escolas pertencentes ao agrupamento, sendo abordados assuntos gerais para todos, como a definição das datas de avaliação das disciplinas, protocolos com outras instituições, estrutura e preenchimento de Planos de Acompanhamento e Plano Anual de Atividades.

Na Reunião com a Associação de Pais foram apresentadas e discutidas atividades propostas pelos pais a serem desenvolvidas na e com a escola. O par de estágio desde de logo se disponibilizou para se envolver na sua organização e dinamização. Assim, participaram no magusto da escola, vendendo alguns bolos e bebidas com o objetivo de juntar algumas verbas para a compra de livros que iriam enriquecer a biblioteca da escola. Além disso, juntamente com os pais e professores, organizaram uma sala de aula para a concretização do *atelier* de Natal. Nesta atividade os estudantes, juntamente com as suas

famílias e docentes, construíram objetos alusivos à época Natalícia para posterior venda, com o intuito de se reunirem fundos para as prendas de Natal do ano letivo seguinte.

O par pedagógico participou, também, na organização e dinamização da festa de Natal. Este dia começou com uma sessão de cinema aberta a todos os alunos da escola. Com o filme *O Natal do Artur*, as crianças descobriram como é que o Pai Natal consegue entregar prendas a todos os meninos e meninas do Mundo apenas numa só noite. Depois de verem o Pai Natal em ação foram presenteadas com a Hora do Conto, dinamizada pelo par pedagógico, com a obra *O Texugo Rabugento* de Paul Bright. Esta mostrou como o amor, a ajuda e a partilha são fundamentais, sendo estas as melhores prendas que alguém pode receber. Este tipo de atividades contribuem para a formação pessoal e social, no âmbito da educação para a cidadania, pois esta deve ser promovida de forma integrada em diferentes ações, como a dinamizada (Decreto-lei 91/2013, de 10 de julho, Artigo 9º e Decreto-lei 139/2012, de 5 de julho, Artigo 15º).

Após o clima Natalício envolver a sala, os estudantes de cada turma tornaram-se atores e apresentaram aos colegas atividades que tinham organizado com os professores titulares de turma e com os professores das AEC. Nesta apresentação cada aluno do 2º ano leu uma frase da obra *Eu sei tudo sobre o Pai Natal* de Nathalie Delebarre. Esta iniciando pela frase «os crescidos dizem que...» veio reforçar a existência do Pai Natal e provar, a todos, que “não só existe como continua a visitar todas as casas”.

Retomando as reuniões, a que se concretizou na Junta de Freguesia tinha como propósito convidar as diferentes escolas de Paranhos a abraçar os projetos que iriam ser dinamizados com a sua parceria.

A reunião de pais foi a última em que a professora estagiária e o seu par de estágio participaram no 1º Ciclo. Nesta, foram apresentadas aos pais as avaliações das crianças. É de destacar o facto de alguns encarregados de educação se dirigirem ao par pedagógico questionando sobre o comportamento, participação e dificuldades do seu educando. Esta vivência foi bastante enriquecedora, não só por ser possível conhecer os encarregados de educação, mas também pela possibilidade de nos envolvermos através da partilha dos conhecimentos que detínhamos sobre cada um dos estudantes.

No 2º Ciclo, contexto em que um professor acompanha várias turmas, foi possível a participação na reunião do Conselho de Diretores de Turma, do Conselho de Turma e reunião de Pais. Na reunião do Conselho de Turma o par pedagógico teve oportunidade de conhecer todo o trabalho de preparação do diretor de turma. Com os professores, representantes das diferentes áreas, foi discutida a avaliação de cada estudante da turma do 5ºC, na reunião do Conselho de Turma. Desde o desempenho, às suas necessidades e ao comportamento, a avaliação foi sendo definida. Ressalva-se que o par pedagógico teve oportunidade de explanar a sua opinião, atitude que suscitou alegria por parte do mesmo, sentindo-se, verdadeiramente, integrado no seio escolar. Por fim, tal como no 1º Ciclo, a reunião com os encarregados de educação foi um momento importante pois foi possível dialogar sobre as preocupações e alegrias dos mesmos face aos resultados de avaliação dos seus educandos. Assim, este teve a oportunidade de partilhar os conhecimentos que possuía criança de forma mais interligada com a família.

Todas estas experiências foram bastante enriquecedoras para a formação profissional e humana da professora estagiária. De facto, tornaram-se oportunidades únicas nas quais se proporcionou um contacto próximo com o meio familiar dos estudantes, permitindo compreender as suas dificuldades na vida escolar e ainda conhecer o outro lado do espelho que esta profissão não transparece.

4.4. PROJETOS DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO FORMATIVO

A Sara prefere “entrar nas palavras, nos desenhos e ficar. Existir nas histórias, em vez de ver (...) Sai dos livros sem sair do lugar E corre o mundo de lés a lés.” (Pina, 2012, p. 14)

A futura professora, juntamente com o seu par pedagógico, quando acolhidas pelo caloroso abraço da Escola EB1 da Azenha onde, numa placa especial se pode ler “Educar é uma obra de amor” descobriram o mundo escondido pelas quatro paredes que erguem o edifício. Dentro deste

encontraram um local onde se afogavam livros parados...sem movimento de dedos sobre as suas páginas, onde as letras dão brilho às palavras contempladas em livros arranhados pelo pó...livros com tantas histórias para contar e com tantos que os querem folhear para degustarem, para se encantarem e inspirarem com a sabedoria e o maravilhoso. São livros que querem voar das estantes para os braços e imaginação dos mais pequenos...

Com tamanha ausência de brilho naquele lugar, fechado e inutilizado, marcado pela ausência da animadora social, o par pedagógico projetou em fazer daquele lugar um espaço onde houvesse o sopro mágico que entusiasmava crianças como a Sara.

Para que o espaço se tornasse numa floresta encantada onde habitasse uma Fada Oriana, um pequeno anão, e muitas outras personagens que moram nos nossos livros infantojuvenis, que acordasse ou encontrasse o gosto pela leitura, navegou-se num projeto rumo à criação de uma humilde, aconchegadora e imaginativa Biblioteca Escolar. Esta ideia sustentou-se nas palavras de Campello que nos dizem que a escola que “pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para expressão genuína da criança e do jovem” (2002, p. 33).

Optou-se por enveredar por este projeto pelo facto de se notar a carência deste espaço e, como defende Neto (1998), a biblioteca é a alma da escola. Nela deverá circular cultura, sabedoria, vozes de diferentes gerações, sendo um local apropriado para o relacionamento/convívio que despoleta novas aprendizagens e transmite heranças culturais para que todos os que a frequentem se apropriem do passado e projetem o seu futuro, através do entrelaçamento dos conhecimentos desenvolvidos neste espaço e naquele abraça, a escola. Deste modo, a biblioteca escolar auxilia a ação do aluno e do professor e contribui para que os estudantes “ampliem os conhecimentos e as ideias acerca do mundo” (Ribeiro, 1994, p, 61) através da leitura de diferentes mundos, porque estes são fundamentais “à vida nesta sociedade cada vez mais complexa, onde é vital saber procurar, tirar, organizar e comunicar a informação” (Magalhães, 2002, p. 60-61).

A biblioteca criada, apesar de ser pequena ao nível da sua dimensão, floresceu com o intuito de oferecer aos estudantes um mergulho em grandiosas aventuras pelos mundos imaginários, dando, ao mesmo tempo, as

mãos à construção/desenvolvimento de aprendizagens harmoniosas fora da sala de aula. Corrobora desta ideia Mayrink, referindo que a biblioteca “constitui parte integral do sistema educativo (...) permite o fomento da leitura (...) forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação e apoia os docentes (1991, p. 304).

O espaço biblioteca, impulsionador da educação, é, igualmente, fundamental nas escolas porque, na crise económica em que se vive a maioria das crianças apenas possuem um único livro de leitura, o manual escolar. Estas palavras ilustram o fundamental: criar um espaço que atenda às necessidades do contexto e que, tente, oferecer igualdade de oportunidades aos estudantes, proporcionando o contacto com o livro não escolar. Um espaço, no qual as crianças possam folhear livros, conviver com os mesmos e levá-los na sua “sacola” para que, mais tarde, se possam aconchegar na almofada e desfrutar das palavras e ilustrações que os livros cantam, afinal, como nos diz o poema de Soares “Um livro (...) [é] uma escola para levar debaixo do braço” (2005, p.4). Assim, pode-se ter a certeza que todos os “meninos” têm a oportunidade de entrar no mundo mágico da leitura. Mesmo aqueles que ainda não saibam ler devem saborear o olhar que irá mergulhar nas páginas do livro para que fiquem curiosos e comecem a criar histórias com a sua imaginação, apenas disfrutando das ilustrações, pelo que “um livro (...) [é] um navio para viajar” (ibidem).

Como refere Filho, citado por Silva, o ensino e a biblioteca caminham de mãos dadas sendo “complementares [uma vez que] uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito” (2003, p. 67) e, por sua vez, o espaço que acolhe livros, revistas e outros documentos escritos e audiovisuais, sem ensino, ou seja, sem o laço que o professor deve criar, por forma a “estimular, coordenar e organizar a leitura, será (...) [um] instrumento vago e incerto” (ibidem). Nesta ótica, as professoras estagiárias tentaram criaram um espaço mágico para que as crianças o pisassem, sentindo a frescura da palavra e pudessem saborear a sua leitura.

Face a tudo o que está supramencionado este projeto detinha de três grandes objetivos: criar um espaço de convívio, de partilha de ideias e de momentos prazerosos partilhados entre estudante-professor-livro, que despoletassem novas aprendizagens; promover o gosto pela leitura e criar a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o par pedagógico começou por

agrupar os recursos que a escola tinha, seguindo critérios como o gênero dos livros (Juvenis; Banda Desenhada; Fábulas e Contos), a ordem alfabética e o tipo de recurso (Revistas; Jogos de tabuleiro; Jogos multimídia, entre outros) (cf. Anexo 45 e 45.1). Além disso, no mesmo espaço, criaram uma área para os professores, onde estes poderiam requisitar materiais que se encontravam por disciplina e anos de escolaridade (Matemática; Português; Ciências Naturais e ainda Educação Artística e Plástica) (cf. Anexo 45.2). Este espaço foi assim organizado porque como defende Carvalho a “biblioteca escolar tem como objetivos específicos [colaborar com] o ensino, fornecendo material adequado tanto para o uso dos estudantes como para o uso dos professores” (1992, p. 9).

Após este trabalho, as mesmas convidaram os estudantes da escola para, em colaboração, decidirem os locais onde iriam ficar os diferentes recursos. Posteriormente, com o intuito de oferecer um ar refrescante à biblioteca, para que esta convidasse os estudantes a entrarem, elaboraram-se desenhos e outros elementos decorativos, com a ajuda das crianças, relacionados com a temática da leitura e, ainda, se grafou na porta um poema convidativo (cf. Anexo 45.3 e 45.4). Este passo foi dado a pensar na biblioteca, não como um local onde se depositam livros para folhear mas sim como um espaço que despertará e/ou manterá o interesse pela leitura, fomentará a leitura recreativa a par da leitura formativa (Reis, 2009). Tentou-se sempre envolver os estudantes na edificação deste lugar já que este projeto era de todos e para todos. Ao mesmo tempo pretendia-se criar, neles não só o interesse e o gosto pelo espaço que estavam a construir, mas também incutir responsabilidade sobre o mesmo, pois dá-se sempre mais valor e tem-se mais cuidado com o que se constrói pelas próprias mãos.

Após a organização e decoração do espaço, foi chegada a altura de dinamizar a biblioteca para que esta conferisse a dimensão pedagógica que deve assumir. Para isso, envolvendo, especialmente os estudantes com quem as professoras estagiárias desenvolveram a prática educativa supervisionada, na turma do 2º ano, criaram-se regras para a Biblioteca, ao nível do saber-estar e regras para a utilização da mesma, como, por exemplo, quantos meninos poderiam lá estar e por quanto tempo (considerando que o espaço é limitado) para além de outras regras, sentidas como necessárias (cf. Anexo 45.5). Tornando-se atores, os mais pequeninos, inspiraram-se e deram uma sugestão: criação de atividades semanais da biblioteca. A primeira, arquitetada

pelos mesmos, estava relacionada com a recolha de poemas. Esta poderia ser feita em casa ou na própria biblioteca e, no final, as professoras recolhiam os poemas e fazia-se uma exposição dos mesmos na biblioteca. A segunda atividade foi a criação do final de uma história, que era lida na hora do conto, “A menina dos cabelos de Ouro” do Livro *Seis Histórias às Avestas* de Luísa Ducla Soares. Esta atividade foi concretizada na aula com a orientação das futuras profissionais de educação. Assim, cada um criou o seu final e teve a oportunidade de apresentar à turma. No mesmo dia foram expostos os trabalhos do 2º ano na biblioteca. Depois destas outras atividades brotaram...

Cada turma, nos meses consecutivos à abertura deste novo espaço, teve a oportunidade de eleger o livro do mês. O primeiro foi sugerido pelas futuras professoras que, com o intuito de despertar o gosto pela poesia, selecionaram *O livro da Tila* de Matilde Rosa Araújo. A sua divulgação era feita na biblioteca e nos diferentes espaços da escola. Esta era acompanhada de uma sinopse, abraçada pela ilustração da capa e de uma pequena biografia do(a) autor(a). Por forma a dar a conhecer aos nossos estudantes os livros da biblioteca todas as semanas era presenteada uma sugestão de leitura.

Outra atividade de dinamização, criada pelo par pedagógico, foi a hora do conto que decorria durante duas sessões por semana. Era da sua responsabilidade a criação, colorida e criativa, das mesmas, isto é, atendendo às características da turma, selecionavam um livro e, por vezes, dramatizavam a história. No fundo, tentou-se dar voz às palavras com o intuito de despertar a atenção e o interesse das crianças pela fantasia e leitura, interiorizando que, pelos livros, conseguem sonhar acordados. No final da sessão havia um momento de diálogo ou uma atividade, como, por exemplo, a elaboração de um desenho. Esta iniciativa despoletou-se no sentido de promover e melhorar a relação do aluno com o livro (Reis, 2009). Além disso, esta atividade é importante porque, como defende Jolibert (2003), “Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo” (2003, p. 33).

Por forma a alcançar os objetivos traçados, para este projeto, enlaçou-se uma ideia do Projeto Ler+ do Plano Nacional da Leitura, de anos anteriores. Assim, utilizaram-se “mochilinhas” para os estudantes transportarem os livros. A esta atividade deu-se o nome de “Livros Viajantes” (cf. Anexo 45.6). Novamente, integrou-se os estudantes do 2º ano para o estabelecimento de

regras para esta “viagem”. Ficou, nesta ideia, por criar um livro de bordo onde pudessem registrar algo sobre a obra que leram para que depois, a partir daqui, se pudessem dinamizar atividades como: a apresentação das obras que cada aluno escolheu.

A meio deste percurso convidou-se o par pedagógico, que rumou para a Escola EB1 da Azenha, a participar no projeto, com o intuito de abraçar a colaboração e continuar a oferecer às crianças uma biblioteca com as portas sempre abertas.

Em suma, a professora estagiária considera ter sido de um sabor imenso a concretização deste projeto, não só porque começou a integrar-se na organização da biblioteca, desenvolvendo conhecimentos sobre a dinamização da mesma, bem como foi gratificante ouvir os estudantes dizer “*É hoje que vou levar um livro para a escola*” ou “*É hoje que vão contar uma história? Qual é?*”. Nestas palavras reside todo o fruto da dedicação dos pares pedagógicos envolvidos no projeto.

4.5. PRÁTICA EDUCATIVA: DIAS ESPECIAIS DE APRENDIZAGENS

“Ela vivia no encanto da descoberta...”
(Joffers, 2010, s/p)

Com o intuito de oferecer aos estudantes, que acolheram as futuras professoras de forma calorosa, momentos de aprendizagens prazerosos e diferentes, a professora estagiária e o seu par pedagógico dinamizaram alguns dias especiais, sendo que um deles foi realizado numa dinâmica de colaboração com o Trio Pedagógico do 2º ciclo.

No dia 5 de novembro de 2013 as futuras professoras, por forma a celebrar o mês destinado à Ciência, promoveram o Dia da Ciência na Escola EB1 da Azenha, para toda a comunidade escolar.

Este dia diferente consagrou-se com a realização de várias atividades experimentais Programadas pelas professoras estagiárias, previamente. As

mesmas consideraram que este tipo de tarefas seriam, possivelmente, potenciadoras da motivação dos estudantes pela área das Ciências Naturais

Assim, projetaram-se atividades práticas, de cariz investigativo que tinham como intuito levantar ideias prévias dos estudantes sobre determinados conceitos científicos. Pensou-se neste último tipo de atividades pois os estudantes trazem consigo uma bagagem imensa de conceitos e ideias, ou seja, eles vestem um “mundo de experiências, concepções pessoais, interesses, prolemas e expectativas concretas” (Pórlan, 1998, cit. Sá & Varela, 2004, p.33).

Selecionaram-se as seguintes atividades: Lâmpada de Lava; Espuma Colorida; Sólido ou Líquido; Mensagem Secreta e À Descoberta da Formiga. Estas surgiram depois de um momento de reflexão, porque o par pedagógico considerou que as tarefas a explorar seriam apelativas, interessantes e diferentes das que surgem propostas no Programa de Estudo do Meio. (cf. Anexo 46 e 46.1).

Optou-se por dividir a turma em dois grupos, havendo cinco estações. Esta dinâmica foi pensada de modo a ser possível todos concretizassem a atividade, por forma a se promover aprendizagens de natureza construtivista, o que leva a que as tarefas “se realizem com base na actividade da criança” (Pereira, 2002, p.76).

O dia foi programado com vista à rotatividade das turmas, cada uma iria estar na sala de Ciências durante 45 minutos. Porém, como as professoras estagiárias pretendiam que fossem os estudantes a concretizar as atividades deu-se o prolongar do tempo. Além disso, antes, durante e após a atividade houve momentos de reflexão, promovidos pelo questionamento da professora estagiária e também dos estudantes. Pereira defende esta ação ao escrever: “as actividades deverão ser acompanhadas de questões que ajudem as crianças a reflectir, de forma a aumentar o grau de precisão das novas ideias” (2002, p.77). Assim, o sócio construtivismo marcou este dia, pois as aprendizagens foram construídas pela interação com o que envolve o meio., porque “não é suficiente pôr as crianças a manipularem objectos (...) é necessário que a criança possa discutir com as outras crianças e com o professor que significados acorda ao que vê e experimenta” (idem, p.84).

É de sublinhar que, durante e no final das atividades, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar um registo das ideias prévias e as construídas. Este envolvimento é de importante pelo que os “registos constituem uma forma de

memória externa, com importância a curto e a longo prazo” (idem, p.102). Assim, este dia marcou-se pela atmosfera que a Ciência deve ter, ou seja, houve liberdade, interação e cooperação o que levou à construção de conhecimentos por parte dos estudantes e ao desenvolvimento do gosto pela Ciências Naturais (Sá & Varela, 2004). Foi, também, na atividade da formiga que o par pedagógico procurou “saber quais os conhecimentos da criança e tomar esses conhecimentos como o ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos.” (Pereira, 2002, p.76), para isso, os estudantes tiveram a oportunidade de moldar, com plasticina, uma formiga (cf. Anexo 46.2). O momento de observação dos diferentes moldes foram desencadeadores de discussões ricas, porque as crianças detinham ideias diferentes quanto à constituição da formiga, o que gerou um verdadeiro conflito cognitivo, pois estes sentiram ansiedade em saber como era realmente o inseto. Perante as diversas opiniões eles encontraram uma motivação para investigar, o que levou à construção significativa do conhecimento.

É notório que houve um prolongamento do tempo porque as professoras estagiárias tiveram em consideração as palavras de Pereira: “ao invés de emendar a criança, (...) haverá, que interagir com a criança” (2002, p.79), o que levou à construção de conhecimento por parte das mesmas, sendo que as futuras profissionais da educação tiveram o papel de orientadoras no processo de ensino e de aprendizagem, caminhando ao lado dos estudantes com o intuito de serem promovidas aprendizagens edificadas pelos mesmos.

Este dia foi marcado pela energia, participação ativa dos estudantes, sorrisos cintilantes que fizeram o par pedagógico acreditar que o dia da Ciência foi bem conseguido. Aliado a esta evidência as mesmas iam sendo brindadas com palavras como “*Quando voltamos a ser Cientistas?*” “*Professora podemos ir buscar minhocas para observar?*”, demonstrando o interesse por este tipo de atividades, bem como o desejo pela repetição daquele dia. Será importante ainda referir, que o dia não ficou apenas gravado na memória e conhecido no interior do edifício da escola. Este ficou rendilhado no jornal da Associação de Pais com um breve comentário feito pelas futuras professoras enlaçado a fotografias dos trabalhos dos estudantes e das atividades práticas realizadas (cf. Anexo 46.3).

Outro dia Refrescante de Aprendizagens e de Descobertas...

No dia 14 de março as futuras profissionais da educação, juntamente com o Trio pedagógico, comemoraram o Dia do Pi (π) na Escola Pêro Vaz de Caminha. Para isso, em cooperação, desenvolveram um conjunto de atividades interligando as disciplinas de Educação Visual, História, Matemática, Ciências Naturais e Português, promovendo-se assim a interdisciplinaridade. Tomou-se este caminho pois, normalmente, as áreas são trabalhadas sem uma interligação com as restantes, ou, pelo menos, com uma. Deste modo, as professoras estagiárias trilharam este dia com vista à exploração de um mesmo conteúdo, neste caso, o Pi, nas diferentes áreas curriculares disciplinares com o intuito de demonstrar, aos estudantes, uma imagem não fragmentada do conhecimento para que estes tenham facilidade em entrelaçar o conhecimento de uma área com as restantes (Pereira, 2002).

Dias antes, divulgou-se a dinamização convidando-se as turmas (cf. Anexo 47). Este facto ocorreu devido à impossibilidade de se acolher todos os estudantes. Portanto, as atividades foram pensadas para as turmas do 5º e do 6º ano. Durante o convite solicitou-se uma construção/desenho, ao nível das artes, para representar o Pi. É de referir que a adesão foi superior à que se pensou, tendo sido recolhidos trabalhos interessantes. Estes foram expostos no dia 14 para que todos tivessem oportunidade de os saborear. No final do dia, o par e o trio pedagógico juntaram-se e, atendendo a critérios como: ligação à matemática; criatividade e utilização de materiais recicláveis, selecionaram os cinco primeiros lugares, os quais, nos dias subsequentes, receberam os prémios pelo excelente trabalho desenvolvido (cf. Anexo 47.1). No dia do Pi os estudantes foram envolvidos numa viagem rumo à descoberta deste número, para isso recorreu-se à chave do passado. Este momento, iniciou-se, através de um diálogo estabelecido com os convidados, para se reconstruir o “álbum” do Pi, tentando saber há quanto tempo tinha surgido, quais os matemáticos que o investigaram e o que representava. Enveredou-se por este caminho pelo que, o ensino de Matemática, em geral, deve ser feito também com uma abordagem histórica para que os estudantes possam compreender como surgiu o conteúdo e descubram o porquê das coisas. Seguidamente, foi chegada a altura de descobrir a conceção do número! *“Como surgiu? O que fizeram para o descobrir?”* Para este momento as turmas foram

divididas em três grupos, para se envolverem numa atividade de investigação que “proporciona oportunidades para o debate e a reflexão” (Ponte & Segurado, 1998, p. 6). Além disso, este tipo de atividade pode constituir uma ocasião para os estudantes mobilizarem e consolidarem os seus conhecimentos matemáticos, para desenvolverem capacidades e até para promoverem novas aprendizagens Ponte (2003) (cf. Anexo 47.2). Nesta ótica, os estudantes “pelo menos durante parte da sua aprendizagem [estão a] criar a sua própria matemática” (Hatch, 1995, citado por Oliveira, s.a., p.25). Deste modo, este tipo de tarefas são fundamentais “pelo estímulo que fornecem ao aluno para este justificar e provar as suas afirmações (...) matematicamente (...) perante os seus colegas e o professor” (Ponte, et al., 1998, p.16).

Para a concretização desta atividade utilizou-se materiais (pratos, latas) e uma grelha de registo. Foi, através do questionamento orientado pelas professoras estagiárias que os jovens realizaram a investigação, chegando a conclusões. Estas foram partilhadas em grande grupo para, mais uma vez, haver um momento de discussão produtivo, pois despoletam-se aprendizagens mais eficientes em contextos onde prevalece a interação entre os estudantes com vista a potenciar a partilha e a comunicação das suas ideias relativamente à Matemática (Merkel, Uerkwitz & Wood, 1996). Seguiu-se as Ciências Naturais. Aqui apresentou-se um problema relacionado com a maior árvore do mundo, em que os estudantes tinham de descobrir o valor de Pi. Estes tinham de referir que dados necessitavam para se descobrir o Pi. Nesta tarefa os grupos consolidavam aprendizagens anteriores e interligavam o conhecimento de uma área com outra. No final, faltando a área de Português, o grupo-turma foi desafiado a construir o campo lexical de Pi. Neste momento, tinham de relembrar palavras relacionadas com o Pi e escrever no papel cf. Anexo 47.3).

Este dia diferente foi bastante produtivo, durante o qual se conseguiu captar a atenção dos que, na sala de aula, são mais desinteressados. Foi gratificante perceber que com atividades simples, mas nas quais os estudantes intervêm ativamente porque aprender Matemática é sobretudo fazer Matemática (NCTM, 2008), as professoras estagiárias sopraram ao ouvido dos estudantes ventos que os orientaram a velejar.

Em jeito de conclusão, nestes dias, pretendia-se estimular nos seus estudantes o encantamento da menina que “*vivia fascinada com o mundo à sua volta*” e que “*queria saber tudo o que havia para saber acerca do*

mundo”, de que nos fala o Álbum de Oliver Jeffers. Assim, os dias diferentes marcaram-se pela descoberta de novas aprendizagens pelos mais pequenos. Foram minutos especiais para os quais as futuras professoras se propuseram a seguir um ensino que tentam abraçar diariamente na sala de aula, fazendo com que as crianças aprendam de forma significativa, estimulante e integradora.

4.6. TUTORIA

“O Rapaz tinha apanhado uma estrela. Uma estrela que era só dele”
(Jeffers, 2013, p. 31 e 32)

A tutoria é uma relação individual de apoio, em que o tutor oferece, não só um acompanhamento escolar mas também um suporte emocional, orientação e ajuda no desenvolvimento do EU do estudante (Gay, 1994). Atendendo a estas palavras a professora estagiária, no 2º Ciclo, acompanhou, individualmente, o estudante D, matriculado pela primeira vez no 5º ano. Este tipo de envolvimento está previsto no Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que refere que o “agrupamento de escolas (...) pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de estudantes” (Artigo 6º).

O primeiro passo foi a observação e o levantamento de alguma informação sobre o jovem, junto do diretor de turma e de outros profissionais docentes. Face a esta dinâmica, evidenciou-se que este apresentava uma caligrafia irregular para a sua idade e uma organização-espacial do caderno diária não consolidada. Ao nível do saber-estar, é afável com o adulto e com os colegas no entanto, no grupo envolve-se em conflitos pelo seu nível elevado de impulsividade, demonstrando dificuldade em gerir o comportamento. Em contexto sala de aula apresenta um estado de vigília permanente, traduzindo-se numa dificuldade em discriminar os estímulos distrativos prejudicando a sua atenção e concentração. É chegado o momento de referir que o estudante apresenta Perturbação de Hiperatividade e Défice da Atenção e apesar da

terapêutica que faz, a sua funcionalidade acadêmica continua comprometida. Face às suas características este é acompanhado pela professora de Educação Especial para o reforço de competências e aptidões de aprendizagem. A nível sociofamiliar, os pais, preocupados, tentam adotar estratégias com o intuito de ajudar o filho, colaborando com a escola para promover o seu sucesso harmonioso. Com base nas palavras anteriores, os grandes problemas do Estudante D, ao nível do saber-fazer, prendem-se com a caligrafia irregular e pela desorganização do caderno diário. Igualmente, revela grandes dificuldades de concentração nas tarefas propostas, o que prejudica o seu desempenho.

Após todos os dados recolhidos e de uma reflexão sobre os mesmos, com o intuito de trilhar caminhos significativos para o estudante, a professora estagiária, assumiu este percurso, tentando, durante o mesmo, promover sessões de forma a “apoiar e orientar o tutorando no seu percurso escolar, enfatizando (...) os pontos fortes e os progressos que vai fazendo e (...) ajudando-o a identificar falhas e dificuldades” (Alarcão & Simões, 2008, p.20), com o intuito de, durante as atividades, o estudante desenvolver capacidades construir conhecimentos significantes ao, positivo, desenvolvimento do seu processo académico. Face a alguma desmotivação que o mesmo sente projetaram-se atividades com o intuito de “ajudar o jovem a descobrir um sentido para a aprendizagem e de o estimular a ganhar gosto pelo domínio do conhecimento” (ibidem). Além disso, face ao seu diagnóstico tentou, igualmente, promover a “autorregulação da aprendizagem para que [o educando] saiba dirigir e controlar as suas ações, sentimentos, pensamentos e comportamentos” (ibidem). Nesta contexto, perspetivou-se o desenvolvimento integral do estudante, tentando abraçar-se um auxílio emocional, cognitivo e relacional.

O apoio decorreu durante a intervenção da prática pedagógica supervisionada, duas vezes por semana, com sessões de 60 minutos, criando-se uma relação de apoio e de orientação ao longo do tempo. Para a concretização destas, a professora estagiária levou recursos apelativos, significativos e adequados para a atividade a desenvolver, bem como temáticas do interesse pessoal do tutorando, uma vez que os “professores (...) respeitam a diferença de aptidões dos estudantes, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados” (Estanqueiro, 2012, p.12). A tutora optou por se

aventurar por caminhos de interesse do estudante e, ao mesmo tempo, confluir os mesmos com conteúdos programáticos. No entanto, a preocupação-mor prendia-se com o controlo emocional, a organização-espacial do caderno diário e a caligrafia. Foi bastante gratificante perceber o ser que o tutorando revelou em si quando trabalha individualmente. Tem muita cultura geral, revelando conhecimentos desenvolvidos pela visualização de canais, como a Odisseia. Estas sessões foram, não só, momentos de aprendizagem para o estudante bem como para a professora estagiária, tanto pelas reflexões que fez, como pela partilha de conhecimentos que o tutorando proporcionou. Afinal um professor também aprende com os estudantes, porque “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina” (Freire, 1996, p.77).

A primeira sessão presenteou o estudante com a obra *Grande livro dos Medos do Pequeno Rato* de Emily Gravett. O livro foi explorado durante duas sessões, nas quais se promoveu o processo de escrita de uma história. Além disso, numa trabalhou-se a formação de palavras, isto é, de neologismos, com base na temática do livro, os medos, sendo a preocupação da tutora o desenho das letras. Numa outra sessão levou duas páginas de cadernos diários, numa delas tudo estava organizado e noutra não. A tutora pediu para que ele as analisa-se e partilhar-se o que sentia a olhar para as páginas, tendo, igualmente de referir qual a que lhe permitia compreender melhor o conteúdo. Esta sessão e a seguinte serviram para o consciencializar sobre a importância da organização do caderno diário, elaborando-se um registo sobre os cuidados a ter (cf. Anexo 48).

Com o par pedagógico e com o Estudante F, tutorando da mesma, foi desenvolvida uma sessão, na qual tiveram oportunidade de selecionar uma outra obra da biblioteca, a partir do qual se promoveu à leitura e o registo de um resumo. Durante a tarefa, o Estudante D demonstrou companheirismo por ter ajudado o colega que sentiu dificuldades. Numa das sessões individuais o Estudante D realizou exercícios de grafismo através de ilustrações do seu interesse, por forma a despertar a sua motivação e, despoletar-se, assim, o empenho na tarefa. Realizaram-se outras atividades de escrita como a redação de um poema inspirado na obra *O tigre na rua e outros poemas*. Além disso, por forma trabalhar a motricidade fina o estudante esboçou uma ilustração do poema que escreveu, demonstrando destrezas a este nível.

É de salientar o caráter flexível das sessões. Estas eram previamente preparadas mas, por vezes, o estudante dialogava sobre algo que tinha acontecido no fim-de-semana. A tutora, não querendo quebrar o ânimo, tentava articular o que planificou com os seus interesses. Durante as sessões o jovem revelava entusiasmo e cumpria as tarefas. É de sublinhar o clima de confiança e de companheirismo que se enlaçou entre a professora estagiária e o estudante, o que foi significativo para o trabalho desenvolvido. Este laço afetivo levou a que esta fosse um porto de abrigo para ele nos seus momentos comportamentais/emocionais mais complicados.

Espelhando um balanço de todo o percurso, a tutora, considera que, apesar do curto período de tempo que esteve com o estudante, todo o trabalho foi significativo para si e, especialmente, para o tutorando, que, tal como a personagem do álbum *Como Apanhar uma Estrela* de Oliver Jeffers, conseguiu, derrubando barreiras, conquistar a sua “estrelinha”. Assim, este evidenciou, ao longo das sessões, criatividade que deve ser reforçada e fomentada para que nunca se perca, pois ajudou-o a colmatar algumas lacunas ao nível da escrita de textos. Relativamente ao grafismo, com o passar do tempo, a letra começou a ganhar outra forma, tornando-se mais legível, evidenciando-se uma melhoria, significativa, a este nível. O mesmo aconteceu com a organização-espacial do caderno, sendo que o tutorando começou a cumprir o espaçamento da margem, os parágrafos e a ordem pela qual se seguiam as tarefas. É de sublinhar o esforço que este evidenciou durante as aulas para que tudo o que desenvolveu fosse espelhado nos seus cadernos. Este mostra ainda alguma insegurança relativamente ao desenho da letra, porém, com uma contínua dedicação, fomentada por palavras de incentivo, o tutorando irá aperfeiçoar, este aspeto, cada vez mais.

A futura professora encerra o capítulo revelando as palavras que brindam o percurso feito com o Estudante D, do qual se lembra com muito afeto. Estas espelham, de alguma forma, o trabalho desenvolvido. O tutorando, no papel, grafou *“Simpática, amiga e companheira que se zanga comigo...mas tem razão! Obrigada Professora!”*.

5. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: TAGARELAREI, TAGARELARÁS E O LÁPIS SOLTARÁS!

Atendendo ao facto de a “investigação...partir de um problema, pergunta de partida operacional, precisa, unívoca e realista, formulada com uma intenção de compreensão ou explicação da realidade – do objeto de estudo” (Pardal & Correia 1995, p.13), a questão problema que a professora estagiária assomou, para desenvolver o seu projeto investigativo, foi “De que forma os trava-línguas contribuem para o desenvolvimento da escrita criativa de textos poéticos?” pelo que, como refere Meireles (1984), “não há quem não possua, (...), a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes os substituíram” (p.48).

Num primeiro momento, será importante esboçar uma breve revisão da literatura feita pela futura professora. Nesta ótica, a literatura tradicional de transmissão oral, que não se deve deixar cair no esquecimento, pois esta tem um “potencial pedagógico [tendo a escola] um papel relevante na criação de condições que favoreçam contactos diversificados com os elementos literários da tradição” (Bastos, 2000, p. 58), abarca um conjunto de textos que “circulam entre o povo” (Guerreiro, 1993, p.45). Porém, esta essência, a passagem oral destes textos entre “a gente”, está a desaparecer, porque os familiares já não os partilham junto à lareira. Assim, para que não se dê este esquecimento, existem inúmeras recolhas, compiladas, por exemplo, nos livros de literatura para a infância, as quais se deve levar aos estudantes, mostrando-lhes a voz do povo, de modo a que a esta partilha renasça. Este conjunto de textos transporta a imagem dos rostos de diferentes gerações, criando um elo de ligação entre estas. E, apesar do interesse distinto de cada voz ao partilhar os textos orais, o importante é que os traços culturais do povo sejam transmitidos. Neste sentido, não se pode observar um tesouro cultural oral a desaparecer no tempo e, com ele, o fecho do livro de “estórias” que conta a vida do povo. Assim, dever-se-á dar-lhe vida e mostrar o seu valor enquanto potencial recurso didático.

Nesta linha de pensamento, segundo Graphos (2003) e vários autores, os trava-línguas, e restantes textos desta literatura, poderiam ser aproveitados a

fim, não só de preservar o património cultural do país, mas igualmente desenvolver diversas competências nos estudantes, funcionando assim, como um instrumento para os mesmos. No entanto, não se deve constituir como um mero material didático, mas ser trabalhado com o objetivo de valorizar o lado lúdico. Portanto, é essencial selecionar, com critério e cuidado, o material a ser utilizado, de forma a permitir que todos absorvam e se envolvam com o melhor deste património. Afunilando a revisão para esta investigação, pode-se dizer que esta é sustentada nas palavras de Franco e vários autores, que referem que a audição de um poema e dos trava-línguas é uma atividade que, habitualmente, provoca na criança um “encantamento e (...) um desejo de reprodução do que ouviu (...)” (2012, p. 84), desenhando palavras e as suas combinações através de segredos descobertos por si. Reforça esta ideia Gomes, inspirado na voz de Coelho, dizendo: “uma verdadeira poética não pode prescindir (...) das rimas infantis (...)” (s.a.: 66); sendo o ritmo e musicalidade fatores tocantes e despertadores da sensibilidade poética, tanto da criança quanto a do adulto (Graphos, 2003). Portanto, este tesouro oral pode ser fonte de criatividade facilitando a exploração dos recursos fónicos da língua, como manifestação da função poética da linguagem (Jakobson, 1963).

Nesta ótica, no presente projeto de investigação a professora estagiária selecionou dois objetivos: i) Compreender as potencialidades do trabalho desenvolvido com os trava-línguas; ii) Desenvolver a escrita criativa de textos poéticos utilizando as rimas infantis, mais concretamente os trava-línguas (cf. Anexo 49).

No desenvolvimento deste, inspirado na investigação-ação pelo que, nas palavras de Alarcão “constitui um processo reflexivo [que] requer que o formando/professor coloque perguntas acerca do ensino e reveja essas mesmas até que (...) sejam respondidas” (1996, p. 116), mobilizou-se, de forma significativa e rigorosa, técnicas, instrumentos e métodos de análise de dados (cf. Anexo 49.1). Estes são auxiliares dos professores investigadores e reflexivos, através dos quais os mesmos encontrarão respostas e reformularão as suas práticas. Para isso, a professora estagiária tentou selecioná-los de forma adequada e diversificada, com o objetivo de se complementarem, o que permitirá “(...) recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza” (Calado & Ferreira. 2004, p.1).

O presente projeto foi desenvolvido nas turmas onde decorreu a prática educativa supervisionada. Seis sessões foram concretizadas com o 2º ano e uma com o 5º ano. (cf. Anexo 49.2). Após a recolha dos dados, durante as sessões, foi necessário dar-lhes voz para que estes humanizassem os objetivos, de modo a ser possível responder à questão-problema. Neste sentido, decidiu-se enveredar por uma análise por categorias. Foram definidas subcategorias, que se agruparam em categorias. Estas surgiram do cruzamento dos objetivos com os instrumentos de recolha de dados (cf. Anexo 49.3).

A primeira categoria, motivação, subdivide-se em três subcategorias, pois a motivação é um estado que se evidencia em diferentes parâmetros e em diferentes momentos. Esta foi dividida em entusiasmo, concentração e evolução. Para a segunda, a escrita, criou-se as subcategorias *nonsense* e aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, começando pela motivação, esta consiste num processo dinâmico que possibilita criar condições de trabalho para os estudantes passarem de um estado de impotência adquirida para um envolvimento de qualidade nas atividades propostas. Portanto, sendo o professor, na sala de aula, orientador do processo de aprendizagem e de ensino, deve procurar influenciar os estudantes para que sejam interessados, atentos, participativos, apresentem comportamentos adequados e obtenham sucesso escolar. Assim, nesta categoria, ambiciona-se descobrir se os trabalhos são um bom recurso para a motivação, que deve estar presente em toda a aula por forma a criança encontrar razões para aprender (Balancho & Coelho, 1996). Dentro desta categoria há o entusiasmo. Nesta a professora estagiária centrou-se no facto de os jovens demonstrarem ou não empenho e interesse nas atividades, sendo este um indicador da motivação.

No 1º Ciclo, após a análise do diário de bordo, tendo em vista esta subcategoria, os estudantes mostraram evidências de interesse e de entusiasmos através de falas como *“Professora trouxeste outro trava-línguas? Quando podes trazer?”*; *“Quando é que vamos trabalhar mais poemas?”*.

Igualmente quando o *Gato*⁵ (cf. Anexo 49.4) aparecia os estudantes diziam: “*Chuuu...os trava-línguas!*”; “*Vamos ouvir o que a professora e o Gato vão dizer!*” revelando interesse por este texto e por todo o desenvolvimento que podia dar à aula. Com estas palavras consegue-se sentir a motivação das crianças, querendo ouvir/dizer trava-línguas e poemas, bem como descobrir o que iriam fazer naquele dia com o *Gato* e os seus textos. Com o guião de observação (cf. Anexo 49.5) conseguiu-se registar que os estudantes assumem uma postura de aprendentes, porque quando o *Gato* aparecia ouvia-se um silêncio, sem ser preciso pedi-lo. Cruzando estes dados com os do diário de bordo, os estudantes no trabalho em aula demonstraram interesse, já que dialogavam com os colegas sobre os trava-línguas dando a sua opinião positiva, como: “*Adoro travar a minha língua*”; “*tenta dizer este verso muito rápido! – Ouvem-se gargalhadas*”. Igualmente, exibem interesse e entusiasmo no diálogo em grande grupo, havendo um grande envolvimento de toda a turma. Até os com maior dificuldade em se expressarem oralmente mostraram-se menos tímidos e mais participativos. Esta e outras atitudes e falas revelam que as crianças estavam motivadas para as atividades.

A professora do 2º ano, na entrevista (cf. Anexo 49.6), à questão “*Considerando agora as aulas da mestrandia acha que os estudantes se encontram motivados?*” respondeu “(...) *senti uma grande envolvimento dos estudantes porque chegavam à sala e, quase sempre, perguntavam pelo Gato. Também começaram logo a partilhar com os meninos do primeiro ano os trava-línguas, dizendo-lhes que tinham um Gato na sala que os sabia dizer*”. Nestas palavras pode-se perceber que a motivação verifica-se em pequenos gestos, como perguntar pela mascote do projeto e querer partilhar com os colegas o que aprenderam.

A confirmar as palavras anteriores, existem os resultados obtidos através do questionário (cf. Anexo 49.7). Neste, as crianças tinham de responder como se sentiam ao trabalhar os trava-línguas. Através do gráfico 1 (cf. Anexo 49.8) percebe-se que a maioria se sentiu animada e interessada. Apenas um aluno se

⁵ O *Gato* Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro foi a mascote que acompanhou os estudantes, do 1º Ciclo, no desenvolvimento do projeto.

estava desinteressado, mencionando na resposta *“Não gostei dos trava-línguas. Eram muito difíceis de dizer”*. Os restantes justificaram-se dizendo *“Gostei de ajudar o Gato”*; *“Gostei de repetir o som”*. À questão *“Partilhas os trava-línguas e os poemas que aprendeste com o Gato?”* é possível verificar pela visualização do gráfico 2 (cf. Anexo 49.9), que os estudantes partilham com a família e colegas. Considera-se que esta atitude exibe o entusiasmo para com estes textos. Ainda no questionário existia a questão *“Gostavas de continuar a trabalhar com os poemas à moda dos trava-línguas?”* Pelo gráfico 3 (cf. Anexo 50) observa-se que os estudantes gostaram deste projeto, querendo continuar a explorar a poesia referindo *“Gostava de continuar a escrever coisas novas, estranhas e divertidas!”*; *“É muito engraçado procurar palavras”*.

No 2º Ciclo, os estudantes mostraram-se interessados nas atividades da sessão dinamizada, querendo dizer trava-línguas que conheciam. Também, se registou falas reveladoras deste entusiasmo: *“Professora posso ler? E eu também?”*; *“Professora conheço outros além destes, posso dizer?”*. Foi difícil controlar o grupo porque este tipo de texto provoca risos, sendo estes, denunciadores do gosto que estimula a motivação. Foi gratificante perceber que o aluno mais inibido da turma, devido às dificuldades que apresenta na leitura, quis participar na aula, interpelando: *“Professora posso ler?”*. O ambiente de riso e de descontração foi a causa da libertação da sua timidez. Após a análise de dados para esta subcategoria veem-se refletidas nos estudantes as palavras de Franco, dizendo-nos que a *“(...) reação das crianças ao trabalho com rimas infantis é sempre de alegria exuberante, não fossem estas um instrumento pedagógico refinado pelo próprio tempo”* (2012, p. 178).

Na subcategoria concentração desejou-se perceber se as turmas estavam focalizadas nas atividades, evidenciando compreensão, ritmo de trabalho, isto é, se concretizaram a tarefa dentro do tempo mas com gosto. No 1º Ciclo as crianças, entusiasmadas pela descoberta daquele novo prazer, entravam no mundo dos trava-línguas e nestas aulas não acontecia o que normalmente era notório nas anteriores: não sabermos depois de a professora explicar, mais do que uma vez, o que é para fazer. Durante a atividade individual, estando esclarecidos sobre esta, ouviam as orientações e questionavam sobre o que estavam a escrever, por exemplo, *“Professora, não consigo encontrar uma palavra que rime com esta”*. Foi na segunda atividade de escrita que se

percebeu melhor a concentração e dedicação da turma. As evidências deste sentimento revelam-se nas palavras: “*Silêncio! Não me consigo concentrar!*” Mas depois de escreverem queriam logo partilhar: “*Ó...olha que engraçado! Ouve o que escrevi!*”. Similarmente, esta sensação é transparecida quando pediam ajuda, ou, ainda, a opinião “*Professora achas este poema divertido?*”; “*Achas que o Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro vai-se rir ao ler este poema?*”. Com estas falas os estudantes queriam perceber se a sua produção era divertida, o que evidencia prazer e dedicação pela atividade, querendo passar a papel a alegria que os trava-línguas lhes transmitem. Outro indício de concentração prende-se com o decorar de textos, não só trava-línguas, bem como poemas, pois os estudantes diziam “*Professora esse poema é como o outro que o Gato nos trouxe...*”, “A pulga do gato e do cão” do livro *Animalices* de João Manuel Ribeiro e Fedra Santos.

Relativamente ao 2º Ciclo, os estudantes concentrados, conseguiram compreender as atividades e concretizá-las com sucesso. Esta concentração revelou-se na atividade escrita pois nas produções não se ficaram pela repetição do som inicial, isto é, utilizaram os pares-mínimos como “lapa/lava” que são convocados nos trava-línguas, sendo esta característica explorada no início da aula. Outros utilizaram palavras muito parecidas como “Pedro Pedrilo; Preta; Prateada; grilo” (cf. Anexo 50.1). Na atividade do poema visual, alguns, tendo em conta o pouco tempo dedicado à exploração do mesmo, conseguiram produzi-lo, obedecendo à regra principal: “*estar de acordo com o poema, anteriormente, escrito*” (cf. Anexo 50.2). Concomitantemente, na atividade de escrita, planeada para 20 minutos, é de salientar o facto de alguns a terem concretizado em 10 minutos, o que pode evidenciar entusiasmo.

Na categoria escrita pretendia-se analisar de que forma os estudantes foram criativos, sendo que estes, como se viu anteriormente, ficaram entusiasmados com estes textos. Portanto, pretendia-se compreender se as intervenções os levaram a ser descobridores, inventores e lhes fizeram um convite, para o mundo maravilhoso e fantástico, ao qual aceitaram.

Já na subcategoria *nonsense* é de referir que, por vezes, textos, como os trava-línguas “(...) surpreendem[-nos] sobretudo pelo absurdo criado por relações sintagmáticas que ofendem a lógica normal” (Franco, 2012, p. 165) mas que para a criança refletem “a beleza do discurso poético (...) mesmo que (...) não sejam descodificadas.” (idem, p. 88). Tendo em conta estas palavras,

pretendia-se, analisar como o *nonsense* e outras características, despoletaram a criatividade, pois, segundo o autor enunciado anteriormente, a inclusão de elementos absurdos e surpreendentes não lhes é de todo estranha, estando estes textos imbuídos de jogos de linguagem e de absurdo que os divertem e ensinam, mesmo quando totalmente incompreensíveis. Deste modo, será que as crianças, através de um caleidoscópio, abraçaram estas características para o seu imaginário e para o papel?

Na primeira sessão do 1º Ciclo os diálogos foram algo muito enriquecedores para o projeto, pelo que, atendendo à sinceridade estes evidenciaram a ausência de criatividade/imaginação, demonstrando que apenas o mundo real existe. Espalha-se uma destas pérolas nas linhas que se seguem: Professora Estagiária: *“Pensa num Cavalo-Marinho que vive num ninho a tocar violino.”* Estudante G: *“Professora os cavalos-marinhos não tocam violino...só nós é que o podemos tocar!”*. Considerando as expectativas iniciais, a professora estagiária ficou surpreendida com esta resposta do estudante, percebendo que para ele era inconcebível existir um cavalo-marinho que executasse tal ação. Posto isto, e outras reações, compreendeu-se que este projeto faz todo o sentido no contexto em questão. Após a aula, houve uma conversa informal com a professora cooperante que revelou a sua opinião dizendo *“as crianças hoje em dia vivem muito o mundo real”*. Após estas observações, percebe-se que estes carregam a espessura do mundo e compreendem tudo de forma literal, o que não os deixa viajar e imaginar para lá do espelho. A confirmar estas palavras existe a entrevista da orientadora cooperante, na qual, à pergunta *“Na sua opinião, qual a razão da inexistência da criatividade nestes estudantes tão pequenos?”* respondeu: *“Considero que esteja relacionada com o meio social (...) em que há falta de atenção (...) outros deve-se ao facto de ambiente familiar ser muito complicado...e eles não têm espaço para o sonho”*. A docente vem corroborar com a análise dos dados e justifica o afastamento dos estudantes da criatividade com o meio social e familiar.

Na aula do pré-teste, um dos instrumentos de recolha de dados, houve crianças que, apesar de utilizarem uma palavra iniciada em M e de não saberem o que é uma quadra, tiveram preocupação com a rima: *“O Bernardo Marinheiro vai pescar dinheiro.”* Outros, como este *“O Gonçalo Marinheiro/ ganha muito dinheiro./ Eu sou amigo da Mariana/ Ela gosta de Banana”* evidenciando cuidado com esta característica e com uma estrutura próxima ao

verso. Porém, pode verificar-se que na última produção o estudante não consegue estabelecer a ligação entre os quatro versos (cf. Anexo 50.3). Além disso, as palavras escritas espelham apenas vivências e falta de liberdade no desenho das palavras. Na segunda sessão verificou-se, de novo, a dificuldade que as crianças tinham em criar situações *nonsense*. Por exemplo, uma das alunas com o fonema R e as palavras Ratazana/remar/Rafaela escreveu “*A mãe viu uma Ratazana e deu-lhe com o garrafão*”; foi pedido à estudante para que usasse mais do que uma palavra iniciada pela letra R, dando-lhe um exemplo “*E porque não escreves um trava-línguas sobre a Ratazana Rafaela que é trapalhona e rema dentro de um garrafão?*” Após esta intervenção a aluna referiu “*Professora mas não existem ratazanas que remam...é impossível, são animais*”. Mais uma vez esta fala evidencia que as crianças estão “agarradas” à realidade, não deixando que um vendaval invada a imaginação para embaralhar a fantasia. Esta não-aceitação do *nonsense* dificultou a escrita de versos que se encadeassem, pelo menos nas duas primeiras sessões, porque, para as crianças, não fazia sentido interligar aquelas palavras que nada tinham a ver umas com as outras. Desta forma, ao invés de escreverem em verso escreviam em prosa, por exemplo, para o P um aluno escreveu: “*Uma pena de um pato saiu e o pai foi ver a pena enquanto comia um pastel de nata. Pagamos dois euros. Depois fomos para casa e comemos uma sopa de cenoura e de batata e de nabo francês, depois fomos dormir*” (cf. Anexo 50.4). Este não conseguiu abstrair-se do real, transmitindo a ideia de estar a contar algo que aconteceu. Também, neste texto, apenas utilizou cinco palavras com o fonema P, o que demonstra dificuldade em descobrir outras iniciadas pela mesma letra, que combinadas façam sentido. Porém, noutro texto, contemplamos uma preocupação em escrever em verso, fazendo, ao mesmo tempo, uso da rima: “*O meu pai vai trabalhar/ e a minha mãe vai passear/ Eu fui com ela e vi cinco patos a nadar*”.

Na entrevista, à questão “*Considera que os seus estudantes têm criatividade?*” a professora responde: “*Alguma, eles sabem inventar situações mas estas estão sempre ligadas à sua vida*”. Assim, as palavras da titular vêm confirmar a análise feita ao discurso dos estudantes e a análise de conteúdo que se elaborou às atividades escritas. Ou seja, apesar das crianças escreverem inventando, para estas apenas existem situações pelas quais passaram ou

retratam histórias passíveis de acontecer com os adultos. “Nunca” personificaram animais, objetos ou atribuíram ações nonsense aos humanos.

Entre a segunda e terceira sessão a futura professora levou trava-línguas e poemas de João Paulo Paes que foram reproduzidos, ouvidos e explorados. Neste tempo, percebeu-se que o imaginário dos estudantes se estava a libertar sendo que estes já não estranhavam o *nonsense*. Na terceira sessão, analisou-se um poema sem desconstruir o seu sentido e as crianças começaram a sonhar, criando uma história e desenhos (cf. Anexo 50.5) relacionados com o poema, referindo que existia “*O país dos óculos – A Ocolândia*” na qual os óculos falavam, andavam etc. Deste modo, os estudantes conferiram a um objeto ações humanas, o que foi surpreendente. Estes não estranhavam o “sem sentido” e estavam recetivos para criarem uma história mergulhada no imaginário. Na atividade seguinte, tiveram facilidade em atribuir características humanas aos objetos, sem estranheza. Desta surgiu: “*Os lápis fazem uma dança para apresentar às borrachas*”. Além disso, o desenho também evidencia criatividade (cf. Anexo 50.6).

Na quarta sessão, na construção coletiva do poema em G, cujo embaralhamento das palavras deu o seguinte resultado “*O Gato Gatuno gostou da gravata da garota/ Mas grasnou um grunhido e sujou-a com uma gota*”. Aqui combinaram palavras que juntas não faziam sentido, começando a perceber a magia das palavras. Após este momento, na atividade individual, na criação de um dístico com palavras iniciadas por um fonema, evidenciaram evolução ao nível da criatividade, pois conseguiram libertar-se do real e escrever de forma solta, saboreando o som, sem se preocuparem com o sentido, surgindo produções: “*O Gato Gonçalo Gatuno gosta de usar gravata/ Assim fica bonito e gatão para a Graça gata*” (cf. Anexo 50.7). Um dos estudantes, após a apresentação dos poemas construídos pelos colegas disse “*Isto está tudo aqui – apontando para a cabeça*” e outro disse “*É verdade, a imaginação mora no cérebro, por isso é que eu sonho com coisas impossíveis*”. Foi interessante, outra resposta de um colega à afirmação anterior: “*Sim, mas melhor ainda são os trava-línguas, porque estás acordado a imaginar!*”. Aqui é evidente a receção que as crianças têm, agora, ao *nonsense*.

Assim, conseguiu-se, após a análise, perceber que a falta de brincadeira e do uso dos cinco sentidos para explorarem algo que ainda não tinham explorado,

culminaram na falta de criatividade. No entanto, ao longo do tempo, quando se ofereceu às crianças a oportunidade de brincarem com as palavras e ao familiarizá-las com o ritmo e o lúdico de significados e significantes opostos se atraírem, estas colheram os frutos da exploração e evoluíram.

Ao nível da subcategoria aprendizagens analisar-se-á evidenciadas destas ao longo do desenvolvimento deste projeto ao nível: do vocabulário; da rima; da aliteração e da quadra. Tentaremos espelhar aprendizagens ao nível do tipo e características do trava-línguas e do poema.

Relativamente ao 1º Ciclo, com o pré-teste ficou-se a perceber que a turma não sabia o que era uma quadra. Para que esta investigação tivesse um bom porto conduziu-se as crianças para a descoberta da poesia. Desta forma, juntos exploraram uma das características deste texto, a escrita em verso, focando-nos nas quadras e dísticos. Compreendeu-se, com os diálogos durante o pré-teste, a dificuldade que detinham em criar situações *nonsense*, como foi já explanado acima, e de perceberem o que era uma escrita à moda dos trava-línguas. Também, na segunda sessão, aquando o reconhecimento deste texto, as crianças, relativamente ao que ouviram disseram: “*eu já ouvi uma coisa parecida*” e perguntou-se se sabiam qual o nome atribuído àquele texto, ao que responderam “*não*”. Seguidamente, para os recordar foi-lhes questionado se conheciam um texto semelhante, com uma personagem especial, um rato: “*Sim – O rato roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia.*”. No entanto, apesar de conhecerem estes textos, não sabiam o seu nome. Assim dinamizou-se o jogo “*Digo eu e dizes tu. – E nós?*” Nesta tarefa o grupo apresentou dificuldades na leitura. Perguntou-se o porquê: “*Não consigo dizer...é difícil*” ao que a professora estagiária respondeu “*Porque é que é difícil?*”; estes disseram: “*Porque são muitas palavras*”. Para os estudantes estabelecerem uma comparação escreveu-se no quadro a seguinte frase: “*A Ana comeu cereais ao pequeno-almoço e bebeu leite com chocolate*” e pediu-se para dizerem a frase, muito rápido. Alguns diziam “*Consegui!*” e a futura professora referiu “*Vês...Esta frase também tem muitas palavras e conseguiste dizer muito rápido. O que será que há de diferente? Olha tenta agora dizer o texto!*” Seguidamente, cada um disse uma palavra do trava-línguas e questionou-se “*Essa palavra é difícil?*”; “*Não professora...*”; (esta situação repetiu-se). Posteriormente voltou-se a perguntar: “*Então o que tornará este texto difícil?*”. Outra criança leu e questionou-se “*O que te está a acontecer à*

língua?” ele respondeu *“Está a ficar enrolada...”*. Após este jogo concluíram *“A língua fica confusa, as palavras são quase todas iguais”* porque muitas palavras têm um som próximo, provocando-lhes o enrolar da língua. Seguidamente questionamos: *“Se tivessem de dar um nome a este texto qual seria?”*. Choveram hipóteses: *“confundidor de línguas”*; *“Aperta línguas”* com estes nomes. Com as respostas anteriores a turma revela ter compreendido o objetivo do texto. No questionário, uma das perguntas estava relacionada com o reconhecimento do trava-línguas. Todos conseguiram dar uma resposta correta justificando-a: *“porque as palavras começam todos por p”* outros, foram mais longe, e disseram *“Porque o som confuso está no pe e pre...quando quero dizer Pedro digo Predro”* (cf. Anexo 49.7). Com estas respostas os estudantes evidenciam que não só reconhecem o texto como compreenderam o porquê de ser um trava-línguas.

Ainda nas duas primeiras atividades e no pré-teste os estudantes mostraram dificuldades na procura de palavras que respeitassem o fonema selecionado, o que é natural. No entanto, à medida que o tempo foi avançando, o vocabulário foi-se alargando. Isto pode verificar-se através do percurso observado. No início, as crianças solicitaram ajuda para a lista de palavras a fazer para escreverem o poema, mas após se familiarizarem com os trava-línguas e perceberem que as palavras desenhadas nestes não tinham, muitas vezes, nada a ver umas com as outras, perceberam que afinal as listas de vocábulos, também não tinham de pertencer à família de palavras para estarem relacionadas. Assim, observando a sala iam escrevendo palavras com “aquele” fonema e depois combinavam-nas. A partir da quarta sessão já conseguiam elaborar as suas próprias quadras e dísticos, iniciados pelo fonema que lhes fora destinado, entrando no carrocel mágico das palavras surgindo produções como *“O sapo fica sorridente/ Sempre que sai com a sua serpente”*. Ao nível da rima houve uma evolução e, tal como no vocabulário, ao longo do tempo, os estudantes, tornaram-se mais autónomos na criação destas. Até no intervalo se ouvia *“Daniel rima com Pincel e Carrocel”* ou *“Golfinho rima com gordinho”*.

Na quarta intervenção, nas atividade práticas os estudantes tinham de escrever um poema à moda do trava-línguas e dessas produções surgiram: *“O Bernardo veste a bota e calça o botão/ Ai que trapalhão!/ Ele também come banana com bombom/Mas até diz que é bom.”*; *“O caracol comprou uma*

cana/para caçar camelos junto à cabana”, entre outras. Existem nestas produções evidências de aprendizagens, não só ao nível do *nonsense* mas também ao nível da rima e da aliteração. Deste modo, estes preocuparam-se em utilizar mais palavras com o mesmo fonema, interligando-as, brincando com o sentido inexistente.

Na entrevista, à questão “*Acha que os trava-línguas potenciaram, nos seus estudantes, a escrita de textos poéticos?*” a professora respondeu “*Sim (...) foi uma forma de os cativar (...) inspirar para a escrita, e por outro lado eles compreenderam o uso que podem fazer das palavras.*” A resposta da professora titular revela a receptividade à escrita, por parte dos estudantes, bem como à brincadeira com as palavras. Além disso, ao nível da estrutura do texto, nos exemplos acima expostos há um progresso. Os estudantes escrevem em verso, realizando a rima no final ao invés de escreverem em prosa. A maioria compôs poemas com dois dísticos, porém, atendendo às dificuldades da turma, a evolução foi bastante significativa e notória. Contudo, outros conseguiram construir quadras como: “*O rato caiu na ratoeira e ficou inconsolável/ Zangado roeu a senhora Rolha irresponsável./ O rato caiu na ratoeira por causa da roseira,/Ele rezava apanhar uma rosa p’ra Rata Ramalha roupeira*” (cf. Anexo 50.8). Pode-se observar que, além do uso sublinhado da aliteração, da rima e da escrita em verso, o estudante utilizou elementos de outros trava-línguas: “*Rosa Ramalha*”. Este poema o alcançou o grande objetivo: dificultar a leitura.

No 2º Ciclo os estudantes estavam familiarizados com os trava-línguas e com a estrutura do poema, o que os ajudou, tanto na exploração como na escrita de um texto poético. Foi rápido o reconhecimento do trava-línguas, através do poema “*O Rato*” de *Violeta Figueiredo*, pois os jovens disseram logo “*Trava-línguas!*”. Aqui questionou-se “*Que trava-línguas vos faz lembrar?*” um aluno referiu “*O Rato Roeu a rolha da garrafa do rei da Rússia*”. Posteriormente, perguntou-se qual a particularidade deste texto do património oral. Repentinamente, responderam: “*Professora...o nome diz tudo...trava a língua*”. Aí, interrogou-se o porquê dessa característica. A estudante respondeu “*Porque todas as palavras começam pela mesma letra*”. Percebeu-se, neste momento, o reconhecimento por parte da jovem da particularidade deste texto, porém, esta apenas conseguiu identificar que isso acontece porque o trava-línguas é composto por palavras iniciados pela mesma letra,

esquecendo-se de olhar para o interior dos vocábulos. Foi aqui que se focalizou a exploração. Ou seja, identificou-se nos trava-línguas o uso de pares-mínimos e de palavras muito semelhantes, características estas que, como se viu na categoria da concentração, foram mobilizadas pela turma na atividade escrita.

Procedendo a uma avaliação do projeto, é essencial lembrar que o desenvolvimento deste, de cariz investigativo, teve como objetivo primordial responder à questão “*De que forma os trava-línguas contribuem para o desenvolvimento da escrita criativa de textos poéticos?*”. Seria importante ilustrar uma resposta à questão-problema porém, sendo o projeto desenvolvido num curto período, existem seis a condicionar uma resposta conclusiva. Nesta linha de pensamento, após a análise de dados conseguiu-se retirar evidências para uma resposta não generalista, mas “indiciadora de”, à questão-problema. Nesta ótica, os estudantes, ao explorarem os trava-línguas e textos poéticos sentiram-se motivados e envolvidos nas tarefas, algo que se revelou potenciador de aprendizagens sobretudo no domínio da escrita, já que esta é uma atividade complexa para a criança, pois é a representação da oralidade, tendo de se abstrair e enlaçar as palavras de forma a esboçá-las no papel. No entanto, este abraço só é aconchegador se o estudante tiver vontade de aprender, cabendo ao professor contagiá-lo para que este queira descobrir mais e mais. Deste modo, ao estarem embalados no carrocel dos trava-línguas do *Gato*, a escrita era um desafio em que eles se envolviam, referindo “*Vamos ajudar o Gato*”; “*Vamos ver quem o faz rir mais!*”.

Além disso, compreenderam os trava-línguas e suas características, assim como os textos poéticos. Todos eles, com mais ou menos dificuldade, conseguiram, abstraindo-se da vida real, escrever poemas, quadras e dísticos, à moda do trava-línguas, envolvendo-se no lúdico do *nonsense*, trazendo a musicalidade e a imaginação para o texto. No início, a turma tinha dificuldades em encontrar palavras que comesçassem pelo fonema selecionado, porém, à medida que foi percebendo o poder de brincar com as palavras, abstraindo-se da articulação do seu significado, começou a semeá-las rapidamente, compondo um harmonioso poema. Evidenciou-se, no desenvolvimento desta tarefa, o encantamento das crianças perante o texto poético e as possibilidades de utilizar o *nonsense* estimulando a criatividade, o que foi gratificante, atendendo ao patamar inicial de criatividade da turma do 2º ano. Assim, a futura professora sentiu ter conseguido cativá-los para o fantástico da língua.

Deste modo, em resposta à questão “*De que forma os trava-línguas contribuem para o desenvolvimento da escrita criativa de textos poéticos?*” pode-se afirmar que para os estudantes desenvolverem a escrita criativa, num primeiro momento, há que os motivar, porque assim, cada um é capaz de derrubar dificuldades, apercebendo-se que consegue criar e para isso apenas deve “*Tagarelar e o lápis soltar*”. Aliado a esta motivação, deve-se proporcionar um contacto regular, num primeiro momento, com os trava-línguas e, num segundo, com os textos poéticos, concebendo um entrelaçamento entre estes textos de forma a provocar os estudantes, com situações nonsense, estimulando a criatividade.

Debruçando-se sobre as limitações, a futura professora destaca o tempo. Esta sentiu que, se fosse mais alargado, poderia ter feito testes piloto ao guião da entrevista, ao pré-teste e ao questionário, de modo a que estes lhe fornecesse uma visão crítica da forma e do conteúdo dos instrumentos enunciados. Deparou-se com a pertinência da pilotagem aquando da análise de dados, porque, obteve respostas que nem sempre correspondiam aos objetivos. A mesma gostaria ainda de ter desenvolvido este tema em mais sessões, por forma a descobrir outras potencialidades possíveis a desenvolver.

Sendo os estudantes companheiros neste caminho percorrido é importante revelar a partilha que existiu entre os mesmos e a professora estagiária. Assim, também ela derrubou barreiras, dando a mão à poesia e trabalhando-a de forma espontânea, desenvolvendo, simultaneamente, aprendizagens ao nível da reflexão, o que lhe permitiu conduzir os estudantes na construção de conhecimentos. É importante salientar que este projeto foi partilhado com a comunidade educativa na festa de final do ano, sendo neste convívio que os todos ficaram a conhecer o que as crianças fizeram. Para este momento, cada aluno leu o seu poema e, ao mesmo tempo, foi projetada a ilustração feita com a ajuda dos familiares. Foi uma conquista ter-se conseguido integrar a família neste projeto, já que esta é um elo essencial para uma educação com sentido.

Em suma, o desenvolvimento do projeto foi bastante gratificante, proporcionando várias surpresas porque a professora estagiária viu e sentiu a evolução das crianças, principalmente do 2º ano. Esta quer partilhar o sabor da aventura, e, por isso, convida a visitar o anexo 50.9, para se deliciar com o culminar do projeto, a Manta Encantada que espelha o crescimento dos estudantes do 1º Ciclo.

6. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS – UMA LEITURA SOBRE TODA A NAVEGAÇÃO

“Quando as crianças brincam
e eu as oiço brincar,
qualquer coisa em
minha alma
começa a se alegrar.”
(Fernando Pessoa, 1933)

É com as palavras de Fernando Pessoa que a futura professora mergulha numa retrospeção que a leva até aos sorrisos, rostos felizes e, por vezes, amuados, vozes que chamaram por ela e a acompanharam neste longo percurso. Foi, através destas sensações que a professora estagiária aprendeu a aprender e aprendeu a ensinar, tomando consciência da necessidade de estar em permanente formação ao longo da vida, desejando amanhã poder aprender da mesma forma.

O ano que “voou” foi marcado pela incerteza e insegurança, por momentos difíceis e deliciosos mas, sobretudo, pela certeza de um sonho a conquistar. Assim, é chegado o momento de realizar uma reflexão por forma a recordar os corredores deste percurso que permitiram a futura professora crescer profissional, social e pessoalmente.

Revisitando as suas práticas educativas, esteve, em todas elas, patente o querer chegar a todos os estudantes e o querer que todos gostassem de aprender a aprender. Para que tudo isso fosse possível, o ciclo observação, planificação, intervenção, e reflexão pós-ação, foi essencial. Através deste observou os rostos inquietantes, onde muitas vivências habitavam e tentou perceber as singularidades de cada um. Além disso, procurou inspiração nos olhares de fascínio, não só para projetar práticas, mas também, para encontrar a orientação do caminho da aprendizagem, sendo sempre nos estudantes que pensou, de modo a conseguir oferecer-lhes o melhor.

Depois destes momentos passava à planificação, processo moroso, pelo que havia muitos passos a concretizar. Todas as planificações foram orientadas

pelo rigor científico-pedagógico, de forma progressiva, encadeada e sobretudo refletida, perspetivando atitudes e respostas dos estudantes. Para isso, a professora estagiária tentou reunir várias estratégias e recursos diversificados, que poderia utilizar para a leção do conteúdo, para, posteriormente, poder analisar quais os mais apropriados, criativos e adequados ao contexto, discutindo-os, sempre que possível, com os supervisores, os orientadores cooperantes e o par pedagógico. É de salientar que as suas práticas educativas foram pautadas pela intencionalidade educativa, sendo sustentadas pelos referenciais teóricos. Por conseguinte, a seleção dos conteúdos e dos objetivos foi sempre refletida atendendo ao nível das crianças, uma vez que quando o professor planifica a aula deve pensar nos conteúdos a explorar, selecionando claramente os objetivos, de modo a proporcionar aprendizagens específicas e significativas.

A futura professora reconhece que, no início, mais numa das áreas do que nas restantes, teve dificuldades em selecionar os objetivos. Porém, ao longo da prática educativa, esta dificuldade foi-se desvanecendo, conseguindo perceber como o deveria fazer, ou seja, compreendia que à medida que aumentava o seu conhecimento sobre a turma, e de cada criança em particular, e ao refletir sobre as finalidades de cada uma das atividades que planeava para a aula, conseguia fazer uma melhor seleção dos mesmos. Aqui é importante mencionar a essencialidade de um professor generalista que consegue ter um contacto profundo e diário com as crianças que o levará a atender às diversidades existentes na sala de aula, sendo este o perfil para o qual o presente mestrado concorre, alargando-se ao 2º CEB.

Outro dos obstáculos prende-se com a gestão do tempo, pelo que o estipulado na planificação nem sempre se concretizava. No entanto, à medida que foi descobrindo a turma, a individualidade de cada estudante, e evoluindo ao nível da gestão do diálogo e do ritmo de trabalho, a professora estagiária conseguiu melhorar cada vez mais tornando a sua planificação mais realista e adaptada ao contexto educativo. Igualmente, progrediu na criação de instrumentos de avaliação diversificados, como grelhas de observação, atividades em grande e pequeno grupo. Sublinha este ponto pois concretizou-o não só para que houvesse uma avaliação formativa dos estudantes mas para analisar o processo educativo, refletir sobre a prática, sempre com intenção de reformular e melhorar as seguintes.

Também, durante o desenvolvimento da aula, refletindo de um modo geral, a futura professora confessa que no início sentiu grandes dificuldades em se descentralizar do que tinha sido planejado e centrar-se numa das características da planificação, a flexibilidade e a capacidade de gerir o imprevisto. Ou seja, por vezes a turma precisava que a aula levasse outro rumo, porém com medo de falhar recuava do caminho que as crianças estavam a traçar. No entanto, conseguiu ganhar coragem e enfrentar este medo de levar a turma para o porto que estavam a navegar, sem perder de vista os objetivos e os propósitos educativos inicialmente traçados. A professora estagiária está consciente que a ondulação que conseguiu dar às aulas foi mais significativa para o processo de ensino e de aprendizagem porque eram as crianças que estavam na proa e esta apenas lhes dava um mapa no qual havia um tesouro para descobrir. Deste modo, aos poucos, está-se a construir enquanto “coordenador[a], orientador[a] e facilitador[a] de práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades reais dos estudantes” (Rainha, 2007, p. 196).

Assim, considera que superou as situações imprevistas e fazendo uso do caráter flexível da planificação, conseguiu criar um ambiente harmonioso com as turmas, o que foi essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que ao mesmo tempo que foi dócil, afetiva, paciente e amiga também criou sentimentos de respeito, ou seja, estabeleceu um equilíbrio de cumplicidade entre o eu e a turma. Seguindo esta linha de pensamento, a postura adotada permitiu-lhe criar dinâmicas de ação que promoveram a participação e o envolvimento dos estudantes, dando-lhes a voz para se expressarem, tornando-os efetivamente ativos no processo de construção dos conhecimentos. A professora estagiária quer ressaltar o cuidado que teve com a linguagem, ponderando-a, pensando-a e refletindo-a, não só para a ação, bem como durante a ação. Também, quando comunicava com os estudantes, fazia-o de forma clara e, sempre que necessário, reformulava a linguagem, nunca deixando de ser cientificamente correta, para que a compreendessem.

Ao nível da intervenção em projetos educativos é de salientar o envolvimento positivo, em cooperação com o par pedagógico, nas atividades. Além disso, este também tomou iniciativa de desenvolver um projeto. Igualmente, promoveu outro, mas de cariz investigativo, no qual conseguiu enlaçar os familiares, sendo estes fundamentais para uma aprendizagem harmoniosa e equilibrada da criança.

É de reforçar, a importância do trabalho colaborativo que a professora estagiária estabeleceu com o par pedagógico, uma vez que o entrelaçamento que deram à prática permitiu ir além das reflexões pessoais, o que contribuiu para compreender a importância de, “os professores aprenderem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, citado por Estrela, 2010, p.43), identificarem preocupações comuns e trabalharem em conjunto na solução de problemas. Deste modo, a partilha de observações, de reflexões críticas, de resolução de problemas entre o par, bem como com os orientadores e a equipa multidisciplinar de supervisores, permitiram a descoberta do sabor da aventura que é aprender a ensinar.

Durante esta breve, mas intensa e significativa, passagem pelos corredores de aprendizagem, a futura professora conseguiu aprender a conhecer-se e, por conseguinte, a apreender as suas fragilidades e potencialidades através da sua recetibilidade à crítica, pensando nela sempre com um significado construtivo, refletindo sobre estas e sobre todas as suas intervenções e as do seu par pedagógico. Nesta ótica, durante a prática educativa supervisionada, através da reflexão *para, na e sobre a ação* conseguiu compreender, enriquecer e desenvolver a sua identidade profissional, que se encontrará em constante evolução. Na certeza de que um professor é um ser em constante formação, para todos os dias responder às necessidades da comunidade educativa, pois através da reflexão o “professor desempenhará um papel ativo na sua formação” (Jacinto, 2003, p.58). Neste contexto de aprendizagem, a professora estagiária considera que é a reflexão que a irá levar a percorrer trilhos nunca antes palmilhados, ao pensar novas e diferentes estratégias metodológicas de ensino (Perrenoud, 2002).

Após um caminho de obstáculos e de lágrimas, onde o turbilhão de alegrias proporcionado pelas partilhas e conquistas com as crianças foi inspirador, provocando um bem-estar no aprender a “ser professor”, esta revê-se, como futura profissional, nas palavras de Fernandes (2013a) “É bom gostar de gostar...”, sendo que foi com este espírito que chegou até aqui e alcançou os objetivos delineados, porque “a paixão é a chave da motivação, que é (...) a chave da aprendizagem” (Veen & Vrakking, 2009, p.112).

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina L. & Oliveira I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Adrover, J. & Duarte, A. (1995). *El uso de analogias en la enseñanza de las ciencias*. Programa de estudios cognitivos. Instituto de investigaciones psicologicas, Facultad de psicología, Universidade de Buenos Aires.
- Alarcão, I. et. al. (s.a.). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Retirado de http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf em 3 de março de 2014.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? (Org.) INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Alarcão, M & Simões, F. (2008). *TUTAL - Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Alonso, L. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, J. & Leite, M. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Porto: Edições Asa.
- Alves, C. & Morais, C. (2006). *Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática*. In I. Vale, T. Pimentel, A. Barbosa, L. Fonseca & P. Canavarro (Orgs.), *Números e álgebra na aprendizagem da matemática e na formação de professores*, pp.335 – 349. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática.
- Alves, L. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Alves, P. & Oliveira, C. (2005). *Ensino Fundamental: Papel do professor, Motivação e Estimulação no contexto escolar*. Paidéia, n.º 15(31), p. 227-238.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. Ars Poetica editora LTDA.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Edições ASA.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Angotti, J., & Delizoicov, D. (1991). *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, J. (2002). *Avaliação das Escolas. Consenso e Divergências*. Porto: Edições Asa.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Vieira, R. (1996). *A criança, a família e a escola - Vamos brincar? Vamos aprender?* Leiria: ESEL
- Bartolomeu, V. (1990). *Educador ou professor?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastos, G. (2000). *Ao Sabor da Aventura: Uma Aproximação às colecções de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães*. In Gomes, J. et al. (2000). *No Branco do sul as cores dos livros - encontros sobre literatura para crianças e jovens - Actas*. Lisboa: Caminho.
- Bateson, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.
- Bettencourt, A., Susa, M., Fernandes, M., Costa, J., Sousa, L., Mendes, A., & Sarmiento, M. (2000). *Territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Boal, M.^a, Hespanha, M.^a & Neves, M. (1996). *Educação para todos. Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Brocado, J. & Serrazina, L. (2008). *O sentido do número : reflexões que entrecruzam teoria e prática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cachapuz, A. (1989). *Linguagem metafórica e o ensino de ciências*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2(3), 117-129.
- Cachapuz, A. (Org). (2002). *Perspectivas de Ensino*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.
- Calado, S. & Ferreira, C. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

- Campello, B. (2002). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte (MG): Autentica.
- Canelas, F. et al., (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caraça, B. (2010). *Conceitos fundamentais de Matemática*. Lisboa: Gradiva
- Cardoso, D. (2011). *Detective de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/431/TM-ESEPFAL_DanielaCardoso2011.pdf?sequence=1, consultado a 2 de junho de 2014.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledg and action research*. London: TheFalmerPress.
- Carvalho, D. (1992). *A Biblioteca escolar; temas para uma prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Fename.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da escrita da teoria à prática*. Braga. Universidade do Minho.
- Charpak, G. (1997). *As Ciências na escola primária. Uma proposta de ação*. Portugal: Editorial Inquérito.
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). *Interaction and learning in mathematics classroom situations*. Educational Studies in Mathematics. (p. 99-122).
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Cortesão, L. (1994). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. Revista de Educação, Vol. XVIII, pp. 5-22.
- Craveiro, C. (s.a.). *A observação e o registo educacional. Um tópico para a formação reflexiva no âmbito da supervisão*. Saber e Educar, 47-61, Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/259/SeE_9ObservacaoRegisto.pdf?sequence=2 em 4 de junho de 2014.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Diez, J. (1994). *Família- Escola, Uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ª Edição. Porto: ASA Editores.
- Dottrens, R. (1994). *Educar e Instruir. Biblioteca de Ciências Pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Duque, A., Fernandes, D., Mariz, B. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M., & Villas-Boas, M. A. (1997). *A relação pais e escola – reflexões sobre uma experiência*. In H. Marchand & H. R. Pinto (eds.), *Colóquio Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. 103-115). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (s.a.). *Como Preparar uma aula de História*. Edições Asa
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. M. (1994). *Educação Matemática no primeiro Ciclo do Ensino Básico – aspetos inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (2006). *Aprendizagens algébricas em contexto interdisciplinar no ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Fernandes, D. M. (2011). *Fases do Conhecimento Matemático*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. M. (2013a). *Educação com sentido e dos sentidos: Aula de Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. M. (2013b). *Fases de Apoio à Prática Educativa: Aula de Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ferreira, D. (2008). Jogos. In Ema Mamede (Coord.). *Matemática ao encontro das práticas - 1º Ciclo*, pp. 21-25. Braga: FCM.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar e Ensinar a Aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (1992). *Escrever: da teoria à prática*. In F. Fonseca (org.) (1994) *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 157-173.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. In Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 5764-5779). Braga: Universidade do Minho
- Flores, P.; Oliveira, L. & Orange, E. (2014). *Une langue étrangère, un ordinateur, une image: c'est simple comme bonjour!* In Francine Arroyo, Carlos Oliveira (org.). *Supplément de En direct de l'APPF: maio 2014.*,(pp. 30-16). Associação Portuguesa dos Professores de Francês.
- Franco, J. (2012). *A poesia como estratégia*. Editora: Tropelias & Companhia.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

- Garrett, A. (1829). *Da Educação* – v. [1ª ed.] – Londres: Sustenance e Stretch, consultado a 10 de junho, disponível em <http://purl.pt/2>
- Gay, G. (1994). *What is mentoring? Education & Training*.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, J. (2008a). *Aprender, sonhar, crescer com os contos*. In Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude.
- Gomes, J. (2008b). *Sobre a Educação Literária*. In Malasartes Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude.
- Graphos, J. (2003). *Brincando com as palavras: Leitura da poesia infantil de José Paulo Paes*. n.º 1 p. 177-190, Retirado de <file:///C:/Users/AnaCatarina/Downloads/9365-11557-1-PB.pdf> em 2 fevereiro de 2014
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a Poesia*. 4ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Guerreiro, M. (1993). *Para a história da Literatura Popular Portuguesa*. 3ª Edição. Biblioteca Breve, n.º 19. Instituto de Cultura Portuguesa Divisão de Publicações. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Guimarães, H., Levy, T. & Pombo, O. (2006). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Huang, R. (2001). *The Importance of Communications in the Mathematics Classrooms*.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jakobson, R. (1963) – *Essais de Linguistique Générale*. Paris : Les Éditions de Minuit [Traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet].
- Jolibert, J.(2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edição Asa.
- Lomas, C. (org). (2003). *O Valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lugarini, E. (2003). *Falar e ouvir. Para uma didáctica do saber falar e do saber ouvir*. In O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, M. (2002). *A formação de leitores e o papel das bibliotecas*. In. Sequeira, M. (Org.) *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, p. 59-71.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Presença.

- Martinho, M. & Ponte, J. (2005). *Comunicação nas Actas do V CIBEM*. Realizado na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 17-22 de Julho de 2005, Porto.
- Martins, J. (1986). *Didática Geral*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, M. (1992). *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mayrink, P. (1991). *Diretrizes para a Formação de Coleções de Bibliotecas Escolares*. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação. Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do Estado da Bahia. Retirado de: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/TO30.pdf>.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Merkel, G., Uerkwitz, J. & Wood, T. (1996). *Criar um ambiente na aula para falar sobre matemática*. *Educação e Matemática*, n.º 40, pp. 39-43.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. e Roldão, M^a. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico - Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moraes, R. (2000) *É Possível Ser Construtivista no Ensino de Ciências*. In: Moraes, R. (org.). *Construtivismo e ensino de Ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS
- Moreira, J. (2001). *Ensinar História, Hoje*. Revista da Faculdade de Letras, Vol. 2, pp. 35-39
- Mortimer, E. (1996). *Construtivismo, Mudança Conceptual e Ensino de Ciências: Para onde vamos? Investigações em Ensino de Ciências*. Retirado de www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm em 20 de junho de 2014.
- NCTM (2008). *Princípios e normas para a Matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Neto, M. (1998). *Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola*. Revista Literária Blau, Porto Alegre, n.º 4, Retirado de http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=443 a 14 de maio de 2014.
- Niza, I. & Soares, J. (1998). *Desenvolver a Linguagem Escrita*. In Niza, S. (Coord.), *Criar o Gosto Pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. et. al. (s.a.). *Profissão Professor*. 2ª edição. Porto: Porto editora.

- Oliveira, I, & Serrazina, L (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, P. (s.a.). *A aula de Matemática como espaço epistemológico forte*. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pacheco, J. (1995). *Paradigmas de investigação- Investigação educativa*. In *Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, P. (2004). *O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática*. *Revista da Escola Superior de Educação*, n.º 5, 129-145.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998). *Sistemas de Avaliação Educacional. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. São Paulo, Brasil. Retirado de: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html em 12 de maio de 2014.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e a mensagem*. In Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pestana, I & Silva, C. (2006). *A sociedade da informação a criança com deficiência e as novas tecnologias*. *Revista Millenium do ISPV*, n.º 32. Retirado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium32/16.pdf> em 14 de junho de 2014

- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Coleção: Horizontes Pedagógicos, sob a direção de António Oliveira Cruz. Instituto Piaget, Lisboa.
- Ponte, J. & et. al. (1998). *Histórias de investigações matemáticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (pag.15 – 23)
- Ponte, J. (2003). *Investigação sobre investigações matemáticas em Portugal*. Investigar em Educação, N.º 2, p. 93-169.
- Ponte, J. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvi-mento curricular (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. , Guerreiro, A., et al. (2007). *A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática*. In Revista Portuguesa de Educação, Vol. 20, 39-74.
- Ponte, J. & Segurado, I. (1998). *Concepções sobre a matemática e trabalho investigativo*. Quadrante, 7(2), 5-40.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática para o 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., & Pires, M. (2002). *Investigação dos profissionais sobre a sua prática*. Actas do XI Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia Pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto editora.
- Praia, J. (1999). *O Trabalho Laboratorial no Ensino das Ciências: Contributos para uma Reflexão de Referência Epistemológica. Ensino Experimental e Construção de Saberes*. (pp. 55-75). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Prats, J., (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos, Educar, (Online), número especial*. Retirado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História - questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte
- Quintas, F. (1998). *Las Técnicas de Grupo en la Animación Comunitaria*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências. Um estudo*

- de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Ribeiro, D. (2010). *Percurso para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão*. In Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia.
- Ribeiro, F. (2004). *Exploração do pensamento arqueológico na aula de história*. In: BARCA, I. (Org.). Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho. p. 39-54.
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M. (1994). *Desenvolvimento de colação na biblioteca escola: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando*. São Paulo, v.6, n.1/2/3, p.60-73.
- Rocha, C. (2005). *Relação Escola-família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação*. In STOER, S. & SILVA, Pedro (orgs.) (2005). Escola - Família. Uma Relação em processo de reconfiguração. Porto Editora.
- Rodrigues, P., et al. (1993). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Org. de Estrela, A. & Nóvoa, A. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1998). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (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.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona da Educação, n.º5,127-142.

- Sanders, M. & Epstein, J. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. Consultado a 25 de maio de 2014, disponível em <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report22.pdf>.
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Lisboa: Editora Semente.
- Santos, M. (1990). *Mudança conceptual na sala de aula – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarmiento, P. (1991). *Observação na formação*. In *Revista Horizonte*, VII, 41, 167-174.
- Serrazina, L. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Kodama, H. (2004). *Jogos no ensino da matemática*. São José do Rio Preto: Fundação para o desenvolvimento da UNESP. Retirado de: <http://www.bienasbm.ufba.br/OF11.pdf>, consultado a 14 de maio de 2014.
- Silva, L. (2000). *Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade do português*. Braga. Universidade do Minho.
- Silva, J. (1977). *Guia para a Utilização do Compêndio de Matemática*. (2.º e 3.º Volumes). Lisboa, Portugal: Edição GEP.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, W. (2003). *Miséria da Biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Volume: Música e Artes Plásticas. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, O. & Cardoso, M. (2010). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa: percursos didáticos*. Lisboa: Colibri
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português - Língua materna e não materna - No ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Caminho.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Ventura, R. (2009). *A cidade da Matemática*. In Menezes, L. et. al. (org.) *Histórias com...Matemática II*. Escola Superior de Educação de Viseu. Instituto Politécnico de Viseu.
- Veen, W. & Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens: Educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., e Martins, I. (2011). *A educação em ciências com orientação CTS – atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Villas - Boas, A. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever*. Lisboa: Edições Asa.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E.. (1987). *Ciência Para Crianças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspetivas Atuais. Porto: Edições ASA.

Documentação Legal

- Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2013/2014). Plano Anual de Atividades. Retirado de: <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores>.
- Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2013/2017). Projeto Educativo de Agrupamento. Retirado de: <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores>.
- Bivar, A. et al. (2012). Metas curriculares de matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A. et al. (2013). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. et al. (2012). Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República, 1.ª série – A – N.º 201, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República, 1.ª série – A – N.º 201, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 166 – 1.ª Série – A. Ministério da ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República, n.º 60 – 1.ª Série – A. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 38, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4 – 1ª Série. Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. Diário da República, 1.ª série – N.º 121, Ministério da ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 23, Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, n.º 37 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, n.º 172 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 126, Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1ª série – N.º 129, Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Decreto-lei 91/2013, de 10 de julho. Diário da República, n.º 131 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo n.º 7856/2010, de 4 de maio. Diário da República, 2ª série – N.º 86, Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 192, Ministério da Educação. Lisboa.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). Complemento Regulamentar Específico de Curso. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ministério da Educação (1991). Programa de História e Geografia de Portugal – 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). Programa de Ciências da Natureza – 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programa Ensino Básico – 1º Ciclo. 4ª Edição. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ponte, J. et al. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Reis, C. (coord.). (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Obras Literárias

- Almeida, C. (2012). *Onde moram as casas*. Lisboa: Caminho.


- Bloch, S & et. al., (2011). *Um Tigre na Rua e outros poemas*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Figueiredo, F. (2008). *Fala Bicho*. Lisboa: Caminho.
- Franco, J. (2011). *Animalices*. Lisboa: Terramar.
- Grejniec, M. (2011). *A que Sabe a Lua*. Porto: Kalandraka.
- Innocenti, R. & Lewis, P. (2010). *A Casa*. Porto: Kalandraka
- Jeffers, O. (2010). *O Coração e a garrafa*. Lisboa: Orfeu Mini.
- Jeffers, O. (2013). *Como apanhar uma estrela*. Lisboa: Orfeu Mini.
- Queirós, E. (1990). *Os Maias*. Porto: Porto Editora.
- Mésseder, J. (2009). *Porto Porto*. Porto: Calendário de Letras.
- Mota, A. (2011). *O livro dos trava-línguas 2*. Gaia. Gailivro.
- Pina, M. (2012). *O Têpluquê e outras Histórias*. Porto: ASSÍRIO & ALVIM
- Pina, M. (2012). *O Pássaro na cabeça e mais versos para crianças*. Porto: ASSÍRIO & ALVIM
- Seromenho, P. (2011). *Porque é que os animais não conduzem*. Braga :Paleta de Cores
- Soares, L. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, L. (2010). *A Cavalos no Tempo*. Porto: Civilização Editora.

ANEXOS

Anexo 1 - Cronograma da prática Educativa do 1º CEB


Mês		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31			
Outubro	Ana Catarina																																		
	Ana Sofia																																		
Novembro	Ana Catarina																																		
	Ana Sofia																																		
Dezembro	Ana Catarina																																		
	Ana Sofia																																		
Janeiro	Ana Catarina																																		
	Ana Sofia																																		
Fevereiro	Ana Catarina																																		
	Ana Sofia																																		

Legenda:


Observação		Cooperação Orientadora		Cooperação Par Pedagógico		Regências		Regência Supervisionada	
------------	---	------------------------	---	---------------------------	---	-----------	---	-------------------------	---


Anexo 2 - Cronograma da Prática Educativa do 2º CEB

Mês		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31						
março	Ana Catarina																	M	H/P		CN				M	H	P	CN										
	Ana Sofia																	M	H/P		CN				M	H	P	CN										
abril	Ana Catarina	H						Férias da Páscoa															H		P													
	Ana Sofia			P																											M	H	P					
maio	Ana Catarina	Feriado				M			CN				M	P	P	CN					N aulas	H			CN					M								
	Ana Sofia	Feriado					P		CN				M	H		CN					N aulas				CN			M	H									


Fim de Semana 

 Observação 

 Cooperação Orientador(a) 

 Cooperação Par Pedagógico 

 Regências 

 Regência Supervisionada 

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
<p>Caracterizar o grupo de alunos</p>	<p>Grupo de Alunos (n.º de alunos, idades, género, crianças com N.E.E., outros aspetos)</p>	<p>. Quantos alunos constituem a turma? 20</p> <p>. Qual a idade dos alunos? Entre os 10-14</p> <p>. Existem alunos com NEE? Quantos? Sim. 2</p> <p>. Todos os alunos residem na área circundante da instituição? Sim</p> <p>. Existem alunos cuja língua materna não seja o Português? Não</p>
<p>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções</p>	<p>Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (Professora, profissionais de apoio no ensino especial, outros)</p>	<p>. Os professores da disciplina desempenha outra função na turma? A professora de Matemática é a Diretora de Turma e a professora de Ciências Naturais é a coordenadora dos projetos de Saúde</p>
<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p>Espaços frequentados pelos alunos (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspetos)</p>	<p>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</p> <p>. Que espaços são frequentados pelos alunos? Biblioteca e recreio</p> <p>. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? Bom</p>

		<p>. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? Sim</p> <p>. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração? Sim</p> <p>Sala de aula</p> <p>. Como está organizada a sala? Forma tradicional</p> <p>. Existe iluminação natural? Sim</p> <p>. Existe boa circulação de ar? Sim</p> <p>. Tendo em conta as disciplinas, a sala encontra-se devidamente equipada para a mesma? Não</p> <p>. Qual o papel dos alunos na organização do espaço? Nenhum</p> <p>. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos? Não</p> <p>. Os espaços revelam qualidade estética? Não</p> <p>. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos? Sim.</p> <p>Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais? Não</p>
<p>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>Materiais didáticos disponíveis na sala de aula (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para os alunos, acessibilidade, materiais manipuláveis e</p>	<p>. Qual o estado de conservação dos materiais? Bom</p> <p>. Os materiais existentes são diversificados? Não</p> <p>. Os materiais são suficientemente motivadores para os alunos, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? Sim</p>

	outros aspetos).	. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? Sim . Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização? São restritos aos professores.
Conhecer a organização do tempo adotada na sala	Organização do tempo e rotinas (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades extracurriculares, participação das crianças na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)	. Existem regras de sala de aula estipuladas pelo professor? Quais são? Caso os alunos não as obedecerem são penalizados? De Que forma? Sim. Entrar ordenadamente na sala de aula bem como sair; levantar o dedo quando quer participar na aula. Caso haja comportamento inadequados, falta de material e TPC, é pedido aos alunos a caderneta. Os telemóveis ficam em cima da mesa do professor. . A aula é planificada de forma estruturada ou sustentada na improvisação? De forma estruturada. . A planificação diária respeita as necessidades, interesses e ritmos do aluno? Não
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala (alunos/alunos, professores e alunos professores e técnico de educação especial, outros aspetos. Registar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).	Aluno/Aluno . Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? Sim . Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? Não . Os alunos interagem autonomamente umas com as outras? Sim . Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os outros? Não . Os alunos partilham voluntariamente saberes? Não

		<p>. Os alunos envolvem-se em atividades comuns?</p> <p>Sim</p> <p>. Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?</p> <p>Nem sempre</p> <p>Adulto/Aluno (Professor e aluno, técnico de educação especial e alunos). As mesmas questões para o professor.</p> <p>Dimensão da Sensibilidade</p> <p>O adulto:</p> <p>. adopta um tom de voz positivo? Sim</p> <p>. faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual? Sim</p> <p>. é carinhoso e afectuoso? Sim</p> <p>. respeita e valoriza o aluno? Sim</p> <p>. encoraja e elogia o aluno? Sim</p> <p>. mostra empatia com as necessidades e preocupações do aluno? Sim</p> <p>. ouve o aluno e responde-lhe? Sim</p> <p>. encoraja a aluno a ter confiança? Sim</p> <p>Dimensão da Estimulação</p> <p>. tem energia e vida? Sim</p> <p>. responde às capacidades e interesses do aluno? Sim</p> <p>. motiva o aluno? Sim</p> <p>. estimula de forma rica e com clareza? Sim</p> <p>. estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento? Sim</p> <p>. partilha as atividades do aluno e dá-lhes relevo? Sim</p>
--	--	---

		<p>Dimensão da Autonomia</p> <p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> . dá ao aluno oportunidades para fazer experiências? Às vezes. . encoraja o aluno a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades? Sim . respeita os juízos feitos pelo aluno sobre a qualidade do trabalho que fez? Sim
<p>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</p>	<p>Relações com a comunidade (participação dos pais na escola, colaboração com outras instituições, relação com a Direção, outros aspetos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? São ausentes, na grande maioria . Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? Sim . Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição? Visitas de Estudo
<p>Conhecer e caracterizar a organização do Grupo</p>	<p>Organização do Grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo, participação dos alunos na organização do grupo, valorização dos interesses e escolhas dos alunos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Como se organiza o grupo de alunos durante uma atividade? (em pequeno grupo e grande grupo)? Grande grupo . Qual o papel dos alunos nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? Nenhum . As escolhas e interesses manifestados pelos alunos são valorizados? Não

Anexo 4 - Grelha de observação do 1ºCEB

Instituição: EB1 da Azenha		
Orientador Cooperante: Teresa Melchior		Sala: 3 Ano: 2º
Professora Estagiária: Ana Catarina Ferreira e Ana Sofia Soares		
Objetivos Específicos	Questões orientadoras da Observação	As minhas observações
Caracterização da turma	1. Quantos alunos constituem o grupo?	15 Alunos
	2. Qual o número de crianças do género feminino e masculino?	5 Raparigas e 10 Rapazes
	3. Existem crianças com necessidades educativas especiais? Quantas? De que tipo são essas necessidades? Ou quais são essas necessidades?	Sim, no entanto não se encontram referenciadas.
Organização da sala de aula	1. Como se encontra organizada a sala de aula?	A sala, atendendo ao tipo de trabalho e ao comportamento dos alunos sofre alterações ao longo do ano.
	2. Qual a disposição das mesas? E a do professor?	Varia consoante o comportamento e o tipo de trabalho.
	3. A organização da sala permite a livre circulação do professor? Consegue alcançar todos os alunos?	Sim. Normalmente a professora tem uma cadeira em pontos estratégicos para que se possa sentar ao pé de um aluno em específico, o que demonstra mais atenção por parte desta.
	4. A organização da sala permite e facilita a cooperação dos alunos?	Apenas a cooperação em pares.
	5. A disposição das mesas favorece uma boa visibilidade para o quadro?	Sim, a professora opta por colocar os alunos, mesmo que usem óculos, mais perto do quadro.
	6. Os alunos estão organizados de alguma forma particular? Qual a razão? Esta organização é alterada tendo em conta a estratégia do professor?	Não. Sim.

	7. A posição/lugar dos alunos contribui para a sua aprendizagem? (visibilidade para o quadro etc.)	Sim.
	8. A sala é aconchegadora? Tem aquecimento? Luz natural? Existe boa circulação do ar?	A sala tem aquecimento que não funciona o que se torna desconfortável para os alunos e mesmo para a professora. Tem luz natural e existe uma boa circulação do ar.
	9. Existe acesso direto ao espaço exterior?	Não.
	10. Existem diferentes e ou específicas áreas de trabalho? Quais?	Existe a área da plástica e da leitura.
	11. O espaço de trabalho é suficiente e adequado?	Sim. A turma é pequena e o espaço é ideal.
	12. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos?	Sim.
	13. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?	Existe apenas o inseto de estimação levado pelas professoras estagiárias: o bicho-pau.
	14. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	Sim.
Identificar e caracterizar os recursos e materiais da sala de aula	1. Quais os recursos existentes na sala de aula? Qual o tipo de recursos? Estão acessíveis aos alunos? Que grau de autonomia têm os alunos para a sua utilização?	MAB; Lápis de cor; globo; jogos; Roda dos alimentos; livros. Têm total autonomia exceto ao nível do material de matemática.
	2. Em que momentos são utilizados os recursos? Como são utilizados? Com que frequência?	Durante as atividades planeadas pela professora. Através do incentivo dos alunos ou durante o intervalo.
	3. Os recursos permitem a mudança metodológica? Permite a participação dos alunos em contextos diferenciados, ou são limitados ao uso exclusivo da sala de aula com os alunos da turma?	Não. Sim, são apenas utilizados dentro da sala de aula.
	4. Existem materiais afixados nas paredes? Qual a sua finalidade? Foram construídos pelos alunos?	Sim, existe o abecedário e o quadro silábico, devido às dificuldades que os alunos apresentam ao nível da leitura e da escrita. Existem trabalhos expostos que foram realizados pelos alunos no âmbito de atividades da sala de aula ou trabalhos realizados por iniciativa dos alunos, que se encontrem relacionados com os

		conteúdos.
	5. Qual o estado e a diversidade dos materiais?	Bom mas existe pouca variedade.
	6. Que tipo de recursos o professor utiliza? São diversificados?	Manual, MAB, Tangram; Globo Terrestre; Computador; fichas.
	7. O professor utiliza os recursos corretamente?	Sim.
	8. O professor retira dos recursos todo o seu potencial?	Sim.
	9. A utilização dos recursos surtem efeitos junto das crianças? Que efeitos?	Sim. Motivação, empenho, gosto pelo processo de ensino e de aprendizagem, autonomia etc.
	10. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das atividades e o n.º de alunos?	Não.
	11. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	Sim.
	12. Os materiais são adequados ao nível de desenvolvimento e interesses das crianças?	Sim.
	13. São facilitadores e motivadores para a aprendizagem?	Sim.
Organização da aula	1. Existe uma planificação? É flexível? Qual a reação do professor e dos alunos quando alguém questiona/aborda sobre um tema diferente do planeado?	Mensal. Sim. A postura de ambos é totalmente aberta e normalmente o assunto é discutido na hora, se possível relacionado com o conteúdo que está a ser trabalhado, ou então mais tarde retoma-se o tema que surgiu.
	2. A aula é planificada de forma estruturada ou sustentada na improvisação?	Sustentada na improvisação.

3. A planificação diária respeita as necessidades, interesses e ritmos do aluno?	Sim.
4. O professor orienta/define o que se irá fazer? De que forma?	Sim. Através do diálogo.
5. Os alunos têm alguma responsabilidade na definição de tarefas? De que forma?	Não.
6. Qual a participação dos alunos na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?	Nenhuma.
7. Quais as rotinas diárias? De que forma se processam?	Entrada orientada pela professora. Lanche 5 minutos antes do toque. Os alunos não reconhecem o toque de entrada, a professora tem de os chamar para a sala. Entrada. Saída para o almoço, os alunos saem sem autorização da professora. Entrada às 14:10, novamente a professora tem de os chamar. Lanche da tarde, 5 minutos antes do toque, e saída às 16h. Alguns alunos ficam para as atividades de enriquecimento curricular, outros vão para casa.
8. Quais as regras, caso existam, de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são anunciadas? Existem penalizações para os alunos que não as cumpram? Quais são?	As regras não estão estabelecidas, as professoras estagiárias tentaram inculcar algumas ao nível da participação.
9. Qual a organização da sala/turma para o trabalho em aula?	Quando é desenvolvido trabalho individual cada aluno mantém-se no seu sítio. Em trabalhos de grupo as mesas são deslocadas para que os alunos consigam desenvolver um trabalho colaborativo.
10. Os alunos trabalham sempre individualmente? Que outros tipos de trabalho o professor adota?	Não. Em grupos ou em pares.
11. Os alunos circulam livremente pela sala? Quais as razões?	Sim. Aguçar o lápis, dúvidas para esclarecer com a professora e para irem à casa de banho.
12. De que forma o professor controla a saída dos alunos durante as aulas? Qual a autonomia dos alunos neste aspeto?	Os alunos têm de pedir para sair da sala.
13. Existem alterações frequentes na organização da sala? E nos placards? Qual a razão?	Sim, na disposição dos alunos. Os placards são atualizados conforme os trabalhos realizados pelos alunos.

Interação na sala de aula	1. Quem fala? Durante o tempo todo?	O professor e os alunos. Não, existe momento de diálogo e momento de trabalho silencioso.
	2. Qual o padrão de interação? Existe uma regra por forma a controlar a interação? Quem regula o padrão? Como se processa a passagem da palavra?	O padrão é: professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno. Normalmente, o padrão é regulado pelo professor. O professor anuncia o nome dos alunos.
	3. Existe respeito pelas interações entre aluno-aluno? Como se lida com opiniões diferentes?	Sim. Os alunos estão muito recetíveis a opiniões distintas mas discutem-nas para se perceberem.
	4. Como existe interação? Há um momento de ouvir e só depois se questiona? O questionamento é constante?	Não. O diálogo é fluído. Pode existir ou não questionamento e este pode ou não ser direcionado.
	5. Com que frequência existem silêncios? De que forma o professor e os alunos lidam com esta situação?	Nenhuma. Os alunos são bastante participativos e por vezes há dificuldades em controlar o diálogo.
	6. Existem momento em que só os alunos discutem um assunto? Em que ocasiões?	Sim. Quando há algum problema no recreio.
	7. O professor estabelece ligações entre os discursos dos alunos? De que forma? Proporciona conflitos cognitivos? Como?	Não.
	8. O professor encoraja a partilha de ideias? Como?	Sim. Através do diálogo.
	9. Os alunos têm alguma responsabilidade na tomada de decisões? Como?	Não.
Discurso do Professor	1. O seu discurso é claro e coerente? Entusiasma os alunos?	Sim. Sim.
	2. Os alunos compreendem o que o professor pretende?	Por vezes ficam confusos e voltam a perguntar e o professor explica de outra forma.
	3. Qual a reação dos alunos quando este está a falar?	Por vezes atenta, outras vezes estão distraídos.
	4. Através do discurso consegue motivar os alunos? Como? O que lhes diz?	Com algum humos, procurando referir aspetos do quotidiano dos alunos.

	5. Que tipo de questões faz o professor? (sim/não; resposta aberta etc.)	Varia.
	6. As suas perguntas focalizam ideias? Estimulam o pensamento e o raciocínio?	Focalizam ideias e estimulam o raciocínio.
	7. As perguntas são claras, compreensíveis e ajustadas ao aluno e ao momento da aula?	Sim.
	8. De que forma integra os alunos no seu discurso? E nas atividades?	Referindo o nome dos alunos em questão e, por vezes, através de questões direcionadas.
	9. Com que frequência o professor apela à participação dos alunos? De que forma o faz?	Constantemente. Através do questionamento.
	10. As suas questões são dirigidas a um aluno? Dirige-se à turma e depois indica um aluno?	Varia.
	11. Dirige as questões sempre aos mesmos alunos? Quais? (Bom/com dificuldades etc.)	Normalmente, aos mais participativos e com menos dificuldades.
	12. Faz questões a determinados alunos com o intuito de obter uma resposta certa/errada?	Sim.
	13. Dá o tempo suficiente para os alunos pensarem na questão?	Nem sempre. Faz a questão e quer logo a resposta, caso contrário passa a outro aluno.
	14. Qual o seu feedback perante as respostas dos alunos? E quanto às perguntas?	Positivo se for correta. Negativo, se estiver errada, não adotando a pedagogia do erro.
	15. Utiliza diferentes recursos para interagir com os alunos? Quais? Como os utiliza?	Não.
	16. O professor atende a todos os alunos de igual forma?	Não. Dispensa mais tempo aos alunos com mais dificuldades.
Discurso dos alunos	1. Que tipo de perguntas fazem os alunos? Com que frequência fazem questões? Em que momentos?	Difíceis. Abertas. Com muita frequência.
	2. Que tipo de respostas dão os alunos? Expressam-se de forma clara?	Há alunos que se expressam melhor do que outros, são mais claros e têm um vocabulário mais vasto que os permite ter esta participação.
	3. Os alunos participam ativamente nas dinâmicas da sala?	Sim.

	4. Todos os alunos participam? Qual a qualidade da participação? Há algum que se destaque? Porquê?	Nem todos. Existem uns alunos que se escondem atrás dos mais participativos, têm de ser encorajados a participar.
	5. Com que frequência têm iniciativa para abordar um novo tema? (trazem algo de novo para o conteúdo em que estão a trabalhar?)	Constantemente.
	6. Com que frequência expressam a sua opinião? De que forma?	Sempre. Através do diálogo.
	7. Como é que o professor controla este aspeto?	Por vezes senta-se ao lado destes alunos, outras vezes pede para que estes saiam da sala.
	8. Como reagem ao feedback do professor?	Positivamente.
	9. O discurso dos alunos demonstra insegurança, receio, ansiedade? O oposto?	Depende dos alunos.
	10. Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim. Sempre.
	11. Os alunos conseguem dar exemplos claros, quando pedido? Relacionam os conteúdos? E estabelecem alguma ponte com a vida quotidiana? De que forma?	Sim. Normalmente, mesmo sem pedir, os alunos trazem vivências para se fazerem entender.
Relação entre os alunos	1. Os alunos encorajam-se na participação? De que forma?	Não.
	2. Os alunos respeitam as opiniões diferentes?	Sim.
	3. Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Nem todos. O simples empréstimo do lápis causa desconforto, não nem todos são de partilhas.
	4. Cooperam uns com os outros? De que forma? Apoiam-se nas atividades? Isto ocorre de forma autónoma ou é o professor que incentiva esta atitude?	Sim. Ajudam-se nas leituras, nas escritas. Eles próprios têm esta postura, terminam o trabalho e querem ajudar o parceiro.

	5. Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os outros?	Não. Os problemas têm de ser sempre resolvidos em sala de aula.
	6. Quando necessário a quem pedem ajuda? Como o fazem?	Ao professor.
	7. Os alunos relacionam-se com as crianças das outras salas? Existem intercâmbios?	Sim. Não.
	8. Existem alunos com cargos na sala de aula? Qual o motivo? Como se processa à eleição desses?	Sim, distribuição do lanche. Segue-se a lista da turma.
	9. Se aplicável, como é que os alunos se organizam em trabalhos de grupo? Têm autonomia?	Os alunos não têm autonomia. É o professor que organiza o grupo e distribui as tarefas.
	10. Os alunos participam na sua avaliação? De que forma? E na dos colegas? De que forma?	Não. Apenas no comportamento dos colegas.
	11. Têm conhecimento sobre a avaliação? Como?	Não.
Clima de sala de aula	1. Que relação é estabelecida entre o professor-aluno? Distante? Próxima?	Próxima.
	2. Os alunos demonstram entusiasmo e interesse? E o professor? De que forma isto é estimulado?	Ambos mostram interesse. A professora tem muita energia e os alunos são muito participativos.
	3. O professor conhece os seus alunos? Chama-os pelo seu nome?	Sim. Sim.
	4. O humor é usado de forma equilibrada e adequada? Quando é que é usado? Que efeitos se verifica na turma?	Sim. Quando os alunos estão a ficar mais distraídos o que os motiva para continuar as atividades.
	5. O professor trata os alunos de igual forma?	Sim.
	6. O professor ouve atentamente os alunos?	Sim.
	7. Os alunos têm muitos momentos de distração? Porquê?	Sim. O tempo de concentração da turma é pouco e não apresentam muito ritmo de trabalho, demoram muito tempo em cada tarefa.
	8. O professor estimula a participação dos alunos? Como? E o seu raciocínio? De que forma?	Sim. Faz questões dirigidas, provoca situações em que os atores são os alunos. Aproxima as atividades à vida real dos alunos.

9. O professor coloca os alunos à vontade por forma a estes questionem e participem ativamente e à vontade? Como?	Sim.
10. O professor tem o cuidado de explicar de forma diferente? Como? Que estratégias utiliza?	Sim. Varia a sua linguagem.
11. O professor transmite entusiasmo pela aula? Como o faz? Qual a reação dos alunos face a esta atitude?	Sim. Através do diálogo mantendo-o a turma sempre ativa.
12. Existe ruído sonoro/visual, interno/externo que perturbe a aula?	Sonoro externo, da turma do 1º ano.
13. De que forma o professor lida com as distrações dos alunos? Como controla esta situação? Que estratégias utiliza?	Chama-os atenção e em casos repetitivos troca os alunos de lugar.
14. Se a atenção do aluno não é a máxima que estratégias o professor adota? Como desperta a atenção dos alunos?	
15. Quando o ruído é fruto dos alunos o que é que o professor faz?	Tenta acalmá-los.
16. Existem movimentos dentro da sala de aula? De que tipo?	Sim. Os alunos deslocam-se para ir ao professor, para apanhar algo que caiu, para irem ao lixo, para irem à casa de banho.
17. De que forma o clima da aula intervém no processo de ensino e de aprendizagem?	A agitação da turma por vezes implica a interrupção de atividades por algum tempo, o tempo necessário para os alunos se concentrarem novamente.

Anexo 5 - Grelha de Identificação e Caracterização dos espaços do 1ºCEB

Instituição: EB1 da Azenha			
Orientador Cooperante: Teresa Melchior		Sala: 3 Ano: 2º	
Professora Estagiária: Ana Catarina Ferreira e Ana Sofia Soares			
Objetivos Específicos	Questões orientadoras da Observação	As minhas Observações	
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças	Todos os Espaços	1. Que espaços são frequentados pelos alunos?	Sala de aula; corredores da escola; ginásio e recreio. Os alunos não têm um espaço onde brincar durante o inverno. O Ginásio tem condições precárias e a escola não tem um pátio interior capaz de satisfazer as necessidades da escola.
		2. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	Apesar de todo o esforço da comunidade educativa e das análises que têm feito à escola, a reparação desta ainda não foi efetuada. Não existe coberto para os alunos passaram da escola para o refeitório e ginásio. A limpeza dos espaços é assegurada pelas duas auxiliares de educação/pessoal não docente
		3. A sua organização revela segurança e apela ao bem-estar das crianças?	As escadas são uma preocupação da escola bem como a humidade dos espaços.
		4. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração?	Apesar de todas as condições os professores fazem tudo para que as crianças se sintam num ambiente “apelativo” O corredor tem pouca luz, é pouco arejado, no entanto apresenta alguns trabalhos dos alunos.
		5. Existe iluminação suficiente?	Sim, a maioria das salas tem luz natural.

		6. Os espaços são adequados para todos os alunos? (cadeiras de rodas)	Não. Os espaços não estão adequados a crianças com NEE.
	Casa de Banho	1. O espaço facilita a autonomia dos alunos?	Exceto aos alunos com mobilidade reduzida.
		2. Os espaços são cuidados?	Sim.
		3. Os equipamentos favorecem a segurança dos alunos?	Sim.
		4. Existem os produtos necessários à higiene dos alunos? (sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?) E estão acessíveis aos alunos?	Sim. Sim. Quando há algum produto em falta a coordenadora de escola comunica com o agrupamento
	Refeitório	1. Alguém verifica a quantidade e qualidade dos alimentos fornecidos aos alunos?	Sim, a professora do 3º e 4º ano tem de fazer uma avaliação dos alimentos, lanches e almoço, todos os dias. Para isso, esta almoça na escola.
		2. Quem elabora a ementa da semana?	A câmara municipal do Porto.
		3. O espaço e os equipamentos oferecem segurança e conforto aos alunos?	Sim.
		4. É um local agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre os alunos?	O espaço é muito reduzido, não tem condições para receber mais de 40 crianças. Apesar de tudo os alunos dialogam e é um lugar confortável. Tem luz natural e uma vista para o recreio que é amplo e verde.
		5. Os alunos estão organizados de alguma forma específica? Qual?	Sim. Por ano de escolaridade. Além disso, os alunos do 1º ano almoçam mais cedo para que não se criem maus hábitos uma vez que as auxiliares de educação deixam os mais velhos decidirem se

			comem ou não a sopa ou o prato principal.
		6. Que intervenientes educativos são responsáveis pelo controlo dos momentos de refeição dos alunos?	As auxiliares de educação e uma senhora da câmara que vem servir os almoços.
Espaços existentes na escola (biblioteca, polivalente)		1. Como está organizado esse espaço?	A biblioteca não existia, por isso eu e o meu par pedagógico dedicamo-nos a um projeto que erguesse este espaço. O ginásio está muito danificado, pensamos que não existe condições para os alunos brincarem e fazerem atividade física nesse sítio. O pátio interior não tem condições para receber os alunos, tendo uma capacidade de dez alunos.
		2. As crianças são autónomas na sua utilização?	Não.
		3. Que tipo de recursos/materiais existem? Como podem as crianças ter acesso a esses? (só pelo professor? Podem levar para casa?)	Relativamente ao ginásio só o professor tem acesso aos materiais, caso os alunos queiram jogar bola têm de levar uma de casa. Já na biblioteca alguns materiais são apenas de consulta local, outros são apenas para os professores utilizarem. Porém, os livros podem ser requisitados pelos alunos. Existe na biblioteca, jogos, vídeos e cds que só podem ser utilizados na escola. Também há um computador.
		4. O espaço é suficientemente arejado?	Não.
		5. Que tipo de atividades são promovidas nestes espaços?	Ginásio: Atividade física e encontros com as turmas: festa de carnaval e magusto. Biblioteca: Encontro com o escritor; Horas do conto; consulta livre e atividades: pesquisa de informação, recitação de poemas etc.

Espaço Exterior	1. Que equipamentos e materiais existem neste espaço?	Balizas onde faltam as redes; e cesto de basquete.
	2. Que atividades são desenvolvidas?	Atividades da escola e da associação de pais.
	3. O espaço é estimulante e desafiador para possíveis atividades a desenvolver com os alunos?	Sim, o espaço é amplo, tem áreas verdes.
Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	1. Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? De que forma?	Sim, através da participação em atividades de escola. Existe também a associação de pais que caminha ao lado dos professores.
	2. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor? Como é que este comunica com a família?	Através de um registo escrito.
	3. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	Sim.
	4. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	Por vezes, a professora responsáveis pela organização da biblioteca da sede do agrupamento promove a hora do conto.

Anexo 5.1 – Grelha de registo da relação entre Planificação/aula

Instituição: EB1 da Azenha				
Orientador Cooperante: Teresa Melchior		Sala: 3	Ano: 2º	
Professora Estagiária: Ana Catarina Ferreira e Ana Sofia Soares				
Categorias	Indicadores	S	N	NA
Relação: Planificação/aula	Cumpriu os objetivos da aula.			X
	Cumpriu o plano da aula e / ou adequou-o em função de imprevistos.	X		
Início da aula	Acompanha a entrada dos alunos na sala de aula.		X	
	Se houve trabalho de casa:	Verifica se os alunos realizam	X	
		Faz a correção	X	
	Explicita as tarefas e as aprendizagens a realizar.	X		
	Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.	X		
	Orienta os alunos na organização do espaço e dos materiais.		X	
Abordagem dos conteúdos	Domina cientificamente os assuntos abordados.	X		
	Apresenta os conteúdos de forma a criar uma discussão crítica na sala de aula.	X		
	Promove o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula e outros saberes.	X		
	Recorre a exemplos pertinentes, na exploração dos conteúdos, relacionados com as vivências dos alunos, sempre que possível.	X		
Estratégias de ensino e de aprendizagem	Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas.	X		
	Adequa as estratégias às características dos alunos.		X	
	Promove uma pedagogia de diferenciação no sentido do sucesso de todos os alunos.		X	
	Os objetivos são claros e as crianças conhecem-nos.		X	
	Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia.		X	
	Promove a aprendizagem de métodos de trabalho, de organização e de estudo na realização das atividades.	X		
	Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades.		X	
Organização do trabalho	Organiza o trabalho de acordo com o plano de aula.		X	
	Adequa a organização da sala de aula de acordo com as tarefas.	X		
	Prepara antecipadamente os materiais para a aula.		X	
	Antecipa problemas/incidentes e tem uma solução preparada para o caso de ocorrerem.	X		
	Utiliza diferentes estratégias de acordo com os objetivos.	X		
	Utiliza diferentes metodologias para alcançar os seus objetivos.	X		

	Estimula a atenção dos alunos e acompanha a realização das tarefas.	X		
	Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos.	X		
Utilização de recursos	Os recursos são adequados aos objetivos e aos conteúdos.	X		
	Os recursos são adequados ao nível etário e ao interesse dos alunos.	X		
	Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados (manual, fotocópias, acetatos, mapas, computador, vídeo, quadro interativo, ...)	X		
Conclusão da aula	Efetua uma síntese global dos assuntos tratados.	X		
	Indica as tarefas a realizar em casa.	X		
Relação pedagógica e comunicação	Adequa o discurso ao nível etário dos alunos, sem diminuir o rigor.	X		
	Expressa-se de forma correta, clara e audível.	X		
	Estimula e reforça a participação dos alunos, valorizando as suas intervenções.	X		
	Mostra firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula.		X	
	Esclarece todas as dúvidas consideradas pertinentes.	X		
	Adota uma atitude de liderança.	X		
	Consegue controlar eficazmente a turma	X		

Legenda: S – Sim; N – Não; NA – Não aplicável

Anexo 5.2 – Sala do 1º CEB



Anexo 5.3 – Trabalhos Expostos no 1º CEB



Anexo 5.4 – Postura das Crianças no Processo de Ensino e de Aprendizagem

Instituição: EB1 da Azenha

Orientador Cooperante: Teresa Melchior

Sala: 3

Ano: 2º

Professora Estagiária: Ana Catarina Ferreira e Ana Sofia Soares

Categoria	Subcategoria	Indicador	✓	Evidências
Alunos	Atitudes face ao ensino e à aprendizagem	Demonstram interesse pela exposição/instruções dadas pelo professor		É preciso relembrar as indicações da atividade várias vezes bem como as regras de sala de aula.
		Realizam as tarefas propostas com empenho	✓	Estão sempre prontos para trabalhar. Muitas vezes até questionam a professora sobre o que vão aprender.
		Tomam parte ativa no desenvolvimento da aula.	✓	Os alunos são bastante participativos. Por vezes o professor tem de tomar uma postura seletiva caso, contrário as crianças desenvolvem o assunto durante um tempo muito alongado.
		Alguns alunos não têm materiais ⁶ para estudo ou estes encontram-se desorganizados	✓	Quando os alunos não têm material, porque os pais não compraram os livros ou porque, sendo emprestados, já estão preenchidos, a professora empresta os seus manuais ou tira fotocópias das páginas necessárias.
		Os alunos revelam falta de hábitos e de métodos de estudo	✓	Alguns alunos não têm acompanhamento fora da escola, o que se revela na sala de aula: esquecem-se de fazer o T.P.C. ou outras atividades semanais, que são propostas pelas estagiárias: maquete do quarto etc.
		Os alunos são desmotivados e evidenciam falta empenho no trabalho e no estudo ⁷		A turma demonstra-se sempre interessados nas atividades da sala de aula.
		Os alunos manifestam pouco tempo de atenção e concentração na aula ⁸	✓	A estes alunos falta o ritmo de trabalho e a dinâmica do trabalho escrito individual. Pensamos que a falta de concentração acontece pelo facto de as nossas aulas não serem tão expositivas mas sim mais interativas e os alunos, ao final de algum tempo, ficam cansados.

⁶ Explicar porque não têm e como é que o professor ultrapassa esse problema.

⁷ Apontar em que atividades demonstram interesse.

		Os alunos realizam atividades rotineiras diariamente ⁹	✓	Os alunos ficavam sempre entusiasmados com as nossas aulas pelo que levávamos sempre recursos diferentes: vídeos, imagens, materiais concretos etc. e a reação dos alunos era: “você são mágicas? Onde guardam tanta coisa?”. Com estas expressões conseguimos concluir que eles apenas utilizavam o manual e um ou outro recurso de matemática, como o MAB.
	Relações interpessoais	Evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença.	✓	
		Provocam situações de indisciplina. ¹⁰		
Professor	Organização das aprendizagens curriculares	Integra dados das intervenções dos alunos reveladoras dos seus interesses, saberes, vivências.	✓	
		Fornecer instruções de trabalho claras com vista à realização de trabalho autónomo.	✓	
		Apoia os alunos na construção do conhecimento (mostrar evidências)	✓	Circula constantemente pela sala apoiando o trabalho dos alunos e quando há momentos mais expositivos apela sempre à participação dos alunos.
		Utiliza ferramentas sociais e de partilha <i>online</i>		A utilização de ferramentas <i>online</i> é escassa porque o sinal da internet na sala da aula é muito baixo.
		Integra outros intervenientes		
	Formação socializadora	Demonstra uma atitude dialogante.	✓	
		No trabalho de grupo incumbe aos alunos a constituição do grupo.		
		No trabalho de grupo delega aos alunos a definição das regras de funcionamento do grupo, responsabilizando-os.	✓	
		No trabalho de grupo confia aos alunos a escolha do líder do grupo.		
		No trabalho de grupo encarrega os alunos da organização do trabalho dentro do grupo.	✓	Quando estão em grupo são os alunos que, autonomamente, dividem o trabalho entre si.
		No trabalho de grupo esclarece as tarefas do grupo e	✓	

⁹ Registrar como reagem.

¹⁰ Perceber o porquê dessas situações; que atitudes tomam os professores e outros atores; o que acontece ao aluno depois dessas decisões dos responsáveis.

		prepara os materiais necessários para o grupo trabalhar.		
Estratégias de ensino e aprendizagem	Inclusão e valorização da diferenciação	Revela uma gestão do tempo/espço diferente do preconizado pelo currículo nacional	✓	A professora faz uma gestão flexível do currículo apesar de ter um horário, dependendo das necessidades e dos interesses da turma. Além disso, no início do ano ainda se encontrava a lecionar os conteúdos do 1º ano, ao nível do Português, articulando os de 2º nas restantes áreas.
		Inclui diversificação de tarefas adequadas aos alunos que as realizam.		
		Integra materiais/recursos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
		Integra atividades tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
		Integra conteúdos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	✓	
	Diferenciação e utilização da aprendizagem colaborativa	Envolve trabalho de projeto.		
		Implica trabalho individual.	✓	
		Envolve trabalho de pares.		
		Promove a interação com grupos exteriores à turma.		
		Integra trabalho de grupo.	✓	
		Em trabalho de grupo trata-se, em simultâneo, vários assuntos ou temas		
		Em trabalho de grupo desenvolvem-se tarefas diversificadas.	✓	

PLANO DE AULA DE ARTICULAÇÃO DE SABERES					
Professora Estagiária: Ana Catarina	ANO/TURMA: 2º ano	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	Tempo: 60'	Data: 04/02/14	
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha		Escola: EB1 da Azenha	Nº de Alunos: 15		
DOMÍNIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura e Escrita • Educação Literária. • Gramática 				
DESCRITORES DE DESEMPENHO	<ul style="list-style-type: none"> • Referir o essencial de textos ouvidos; • Partilhar ideias e sentimentos; • Identificar o tema ou assunto; • Produzir coletivamente um texto escrito sobre o tema estudado; • Fazer inferências (de sentimento – atitude); • Exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; • Identificar adjetivos. 				
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa – Grelha de registo (cf. Anexo 7) 				
Percurso da aula					Recursos
Audição e exploração da música <i>A casa de Vinícius de Moraes</i>. Questões orientadoras: <ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaste da música? Porquê? 2. Como é a casa da música que acabamos de ouvir? 3. Essa casa existirá mesmo? Porquê? 4. O que traz o mimo na mão? Para quê? Por que parte da casa começou ele a construir? 5. O que estava a empurrar? Onde é que ele se conseguia segurar? De que modo, se a casa não tinha parede? 				10'	<ul style="list-style-type: none"> • Computador, colunas e projetor • Música <i>A Casa de Vinícius de Moraes</i> -

<p>6. Depois de ele construir a casa o tempo que fazia alterou-se. Onde é que ele se foi abrigar? Então a casa tinha ou não teto?</p> <p>7. No final o mimo construiu algo junto da sua casa. O quê? E o que dizia? Porquê Rua dos Bobos? Nº0?</p> <p>8. Afinal para vocês esta casa existe ou não? Porquê?</p> <p>Escrita no Tagxedo de palavras, adjetivos, sobre a casa da música e sobre a casa dos meninos.</p> <p>Apresentação e exploração do título e capa da obra <i>Onde Moram as Casas</i>.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Será que a casa que vemos no livro é igual à da música? Porquê? Quais são as diferenças? 2. Como caracterizam esta casa? O que sentem ao olhar para ela? (Contínuo a trabalhar na ferramenta Tagxedo. No final, mostro aos alunos o que construímos – a casa da turma - com as palavras especiais que eles disseram, os adjetivos, e explico o que são.) 3. O que quer dizer “Onde moram as casas”? Onde mora a vossa casa? À volta dela tem mais casas? Como é a vossa casa? 4. O que será que vamos descobrir com este livro? <p>Leitura expressiva do livro, apresentado em suporte digital para melhor compreensão do texto.</p> <p>Exploração da obra para que os alunos descubram a ligação entre as divisões da casa e os sentimentos das pessoas, acompanhada por um registo individual do texto coletivo produzido por escrito na ferramenta <i>storyjumper</i>.</p> <p>Descubro cada divisão com a minha imaginação!</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Afinal onde moram as casas? 2. Como diz o texto “as casas moram nas pessoas”. Como é possível que as casas morem em nós? Vocês hoje trouxeram a vossa casa? Então o que querará dizer esta expressão? A vossa casa está decorada como eu gosto? Então? Se eu for a vossa casa o que consigo ver na sala? E no vosso quarto? 3. O livro diz que nas salas as janelas estão “abertas de par em par”. Quando abrimos as janelas o que vemos? Vocês quando olham da vossa janela o que vêm? Antigamente como é que os namorados se viam? Vocês sabem? Vocês costumam falar pela janela com os vossos vizinhos? (sala vs. relação com os outros e com o mundo) 4. Como é o vosso quarto? O que tem? Como está organizado? Porque está assim? (quarto vs. personalidade) 5. Qual é o coração da casa? Porquê? O que se faz na cozinha? Vocês cozinham com a vossa família? Quando fazem um bolo como se sentem? 6. Porque será que o “Sótão é o lugar onde sonham as casas”? Vocês têm sótão? O que guardam? O texto diz-nos que o sótão é o lugar mais alto da casa que “está mais perto da lua, das estrelas, dos cometas e das nebulosas”. Então no sótão vocês conseguem sonhar? Onde é o nosso lugar mais alto? Nesse nosso sótão 	40’	<p>Vídeo do youtube</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Casa • Livro <i>Onde Moram as Casas</i> de Carla Almeida • Descubro cada divisão com a minha imaginação • <i>StoryJumper</i> • Livro “Desenho a casa que
---	-----	--

<p>podemos sonhar? Com que é que vocês sonham? (sótão vs. sonhos/desejos).</p> <p>7. Ao contrário do sótão temos a cave, o lugar mais baixo “que correm debaixo da terra”. O que guardam nas caves? Como acham que são as caves? Têm muita luz? Qual o sentimento que temos perante o escuro? (cave vs. medos)</p> <p>8. O livro refere outra parte da casa. Qual? Para que serve esse sítio secreto? Vocês também têm um sítio secreto? O que guardam? E dentro de vocês também escondem coisas? O que são os vossos esconderijos? (Relação esconderijo vs. segredos)</p> <p>Desenho a casa que mora em mim...</p> <p>Cada aluno terá de desenhar uma casa que represente o seu eu. No final, escreverá uma frase sobre esta. Estes trabalhos serão compilados e darão origem a um livro.</p>	<p>10'</p>	<p>mora em mim”</p>
---	------------	---------------------

Anexo 6.1 – Poema de Vinícius de Moraes

A Casa

Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
na rua dos bobos numero zero.

Moraes, V. (2004). *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letras.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KToQWRhayvU>

Anexo 6.2 – Poema de Vinícius de Moraes



1/2014

www.storyjumper.com/book/printview/13509792/JaneNina

Descubro cada divisão



com a minha imaginação!

Descubro cada divisão created by: JaneNina  storyjumper

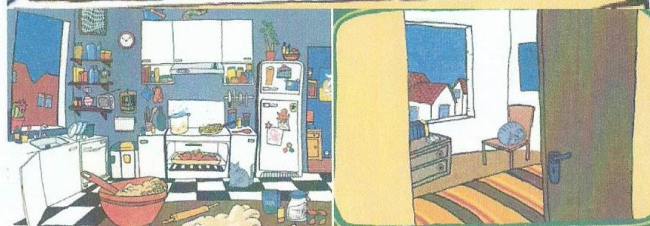
Descubra cada divisão com a minha imaginação!

Anexo 6.4

Porão
Eu sou como o rato também
sonho e guardo na minha
imaginação coisas
interessantes



Cozinha
Na cozinha faço bolos e doces
com os meus pais. É tão bom!

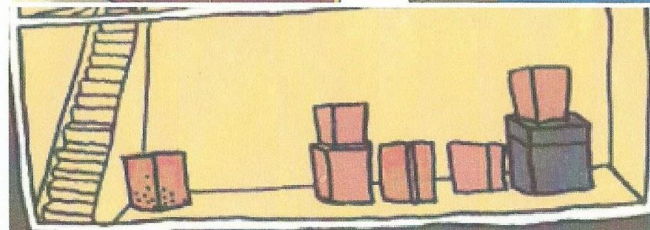


Quarto
No quarto, depois de tanta
brincadeira e de tanto trabalho
vou dormir.

Sala
Na sala estão os pais
que eu gosto e com eles faço
uma festa.

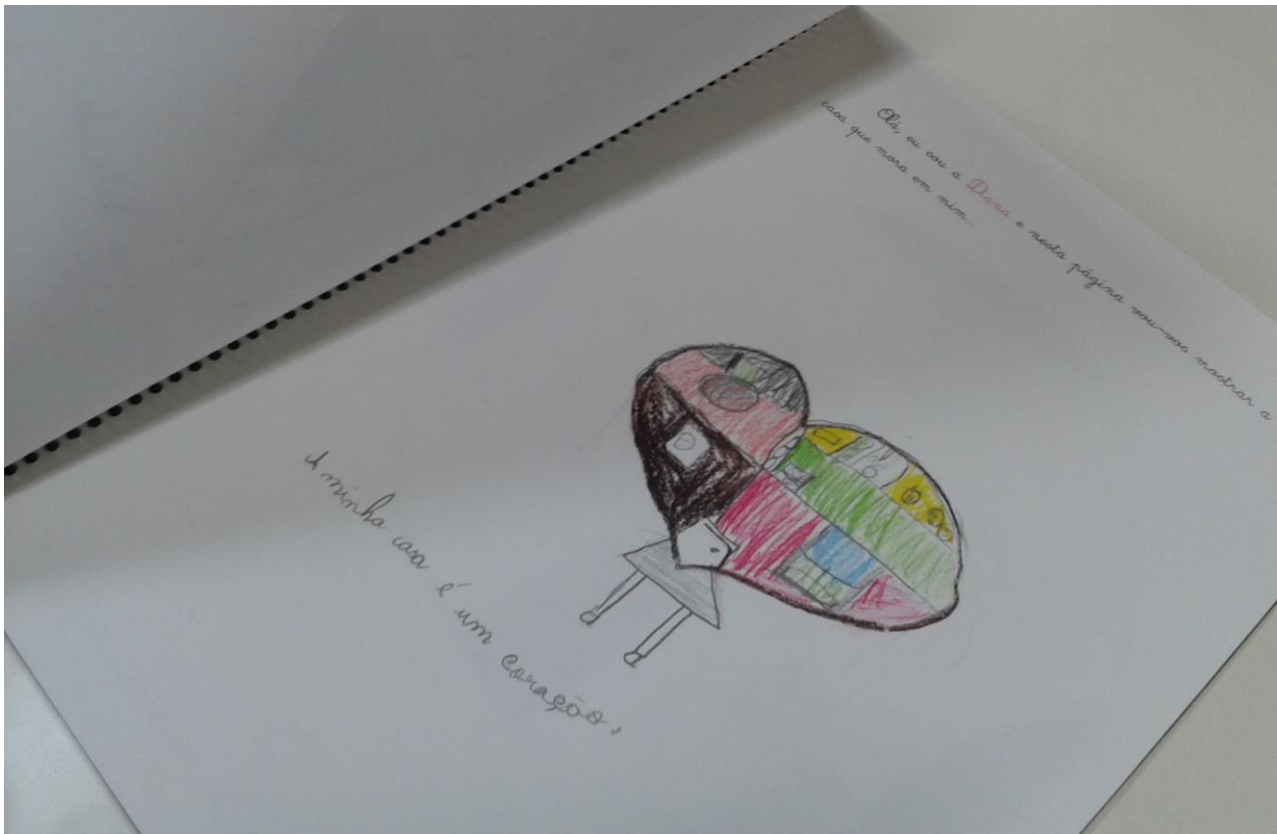


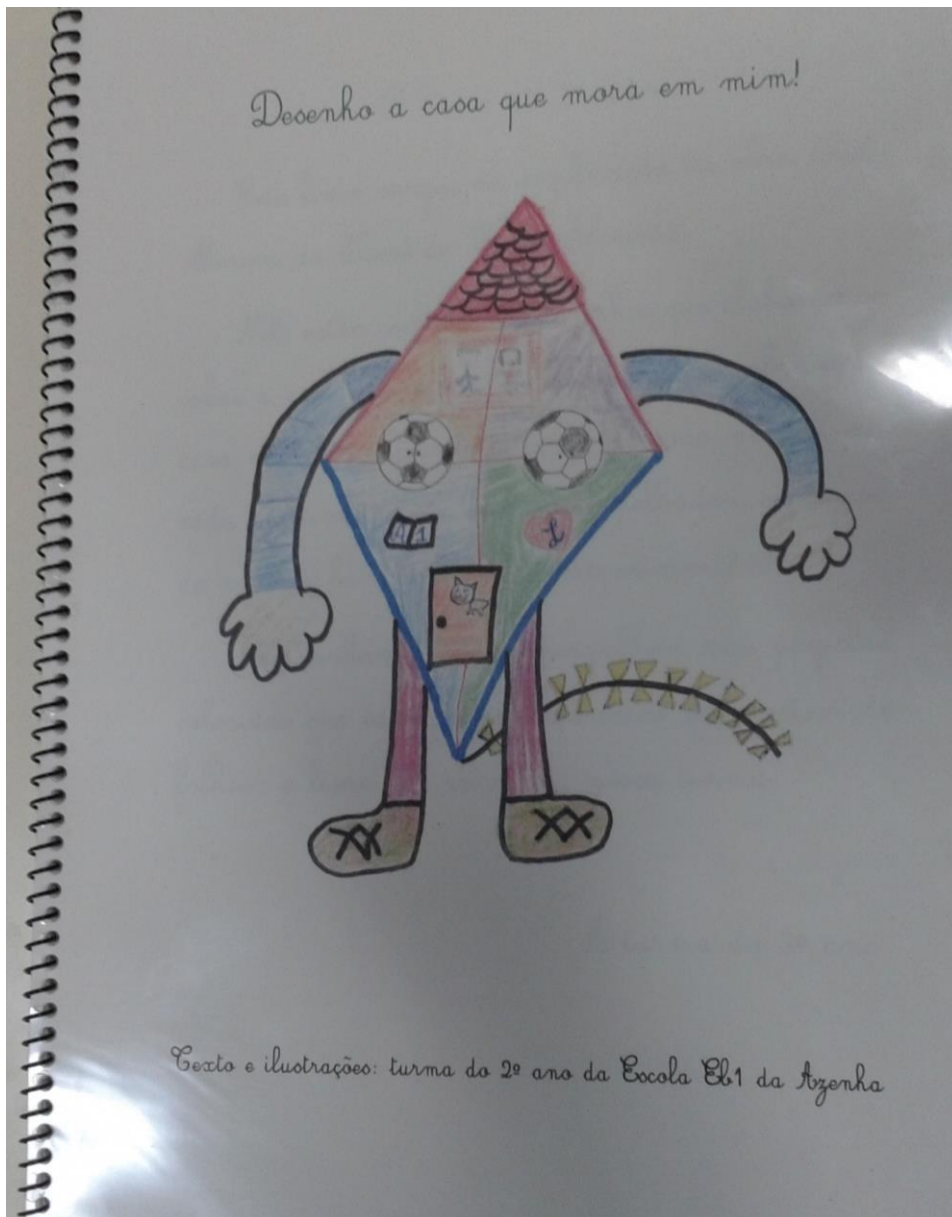
Porão Secreto
Lá como o rato secreto
porque escondo os meus
segredos.



Cave
Na cave guardo objetos
que não preciso e quando
lá vou tenho medo.

Anexo 6.5 – Desenho a casa que mora em mim!





Anexo 7 – Orientação Espacial e o Trava-línguas

Completa o trava-línguas sem cair nas armadilhas!

Anexo 7

1. O Gato Lambareiro Larampoampotreiro Lambareiro quer caçar as palavras do trava-línguas que estão escondidas na tabela do 100. Atenção: o Gato só pode apanhar as palavras passando pelas casas da tabuada do 2 ou pelas casas cuja soma dos algarismos seja um número par.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Legenda:



- Palavra 1 – Três ●
- Palavra 2 – Trigo ●
- Palavra 3 – Três ●
- Palavra 4 - Tigres ●

Completa o trava-línguas:

Trazei _____ pratos de _____

Para _____ comerem.

O que aprendeste hoje? _____

Tiveste dificuldades? Sim Não

Gostaste da atividade? Sim Não

Porquê? _____

Planificação de Ciências Naturais						
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha Escola: EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha		Professora Estagiária: Ana Catarina	Orientadora Cooperante: Isabel Moraes	Ano/Turma: 5º C	Tempo: 45'	Data: 22/05/14
Tema: Terra Ambiente de Vida			Subtema: Diversidade de Seres Vivos e Suas interações com o meio			
<p>Conceções alternativas: As células são todas iguais porque todos vivemos! As células são diferentes, depende do tamanho do ser vivo. Todas as células animais são iguais e as vegetais também.</p> <p>Saberes disponíveis dos alunos: O que é uma cebola; o que é um microscópio e para que serve; o que é o organismo, o sistema de órgão, o órgão e o tecido de órgão.</p>						
Campo Concetual: Célula – unidade básica de vida; Constituintes da célula animal e vegetal;						
Contexto	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação		
Célula animal e célula vegetal	Problema 1: Quais as diferenças entre uma célula animal e uma célula vegetal?	<p>A1: Projeção dos desenhos das células elaborados pelos alunos na aula anterior (R1; R2; M1; M2; M3)</p> <p>A2: Preparação das células do epitélio bucal (R1; R4; R6; M4; M5; M6)</p> <p>A3: Observação ao microscópio (R7; R8; R9; R10; R11; M7; M8)</p> <p>A4: Levantamento de conclusões (R11; R12; M9; M10)</p> <p>A5: Observação de outra célula vegetal (R13; M11)</p>	<p>Projetor; computador</p> <p>Desenhos dos alunos</p> <p>Quadro e caneta</p> <p>Carta de procedimentos</p> <p>Material de laboratório</p> <p>Microscópio ótico</p> <p>Microcâmara</p> <p>Preparações dos alunos</p> <p>Preparação da célula da Elódea Preparação da célula do epitélio da cebola</p>	<p>M1 Projetar os desenhos dos alunos</p> <p>M2 Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor</p> <ol style="list-style-type: none"> Estes foram os desenhos que realizaram para representarem o elemento mais pequeno do nosso corpo. Olhando para eles, o que conseguem identificar? Será que os podemos agrupar por categorias, por exemplo, por uns serem semelhantes a outros. Qual pode ser a semelhança? (Um dos alunos vem ao quadro explicar como podemos agrupar os desenhos) É chegada a altura de darmos um nome a estes elementos tão pequenos. Alguém sabe? Muito bem, então não são órgãos. Será que temos aqui desenhos que não estejam a representar órgãos? Vamos olhar para estas células animais. O que 		

			<p>V de Gowin</p> <p>Imagem da célula animal e célula vegetal</p> <p>Célula do epitélio da cebola</p>	<p>tentaram representar na célula? Todas as células animais estão representadas do mesmo modo? Quais as diferenças que vemos? Aqui vemos umas mais redondas. Umas têm pintinhas. Mas há aqui uma animal que não tem pintinha e que a sua forma é mais reta. (...)</p> <p>6. Vamos agora ver as vegetais. Como são? Temos aqui uma que tem uma forma mais reta. Mas também temos uma mais arredonda. Serão então iguais às animais?</p> <p>7. Há aqui desenhos que diferenciam as células animais das vegetais. O que têm de semelhante/diferente?</p> <p>8. Já vimos que temos aqui muitas ideias...mas não conseguimos ter certezas de como são as células animais e as células vegetais. Então, o que queremos descobrir hoje?</p> <p>M3 Levantamento e registo no quadro de questões a responder com a observação microscópica.</p> <p>M4 Atribuição de números a cada elemento do grupo para o controlo de tarefas.</p> <p>M5 Análise do protocolo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vamos analisar? 2. Vamos começar por preparar uma célula animal. Para isso vamos ter de arranjar uma célula animal. Hoje vai ser uma célula do epitélio bucal. 1. O que vamos começar por fazer? E para este passo qual é o material necessário? 2. Qual é o passo que se segue? <p>M6 Orientar os alunos na preparação e encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os números 1 vão colocar uma gota de azul-de-metileno na lâmina;
--	--	--	---	---

				<p>2. Todos os números 2 vão raspar o interior da bochecha com a ajuda de uma espátula;</p> <p>3. Todos os números 3 vão pegar na espátula e com a ajuda da agulha vão raspar e misturar com a gota, sem bater na lamela; etc.</p> <p>4. Porque será necessário colocarmos a lamela de forma muito meticulosa? O que pode acontecer?</p> <p>M7 Projeção das preparações.</p> <p>M8 Registo das observações no V de Gowin.</p> <p>M9 Análise das observações e registo dos constituintes das células.</p> <p>M10 Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que conseguiram observar na preparação 1 (célula do epitélio bucal)? 2. Que constituintes conseguiram detetar? (A professora atribui os nomes científicos às estruturas identificadas pelos alunos). 3. E na preparação 2 (célula da Elódea)? (A professora atribui os nomes científicos às estruturas identificadas pelos alunos). 4. Será que somos capazes de responder às nossas questões? (p. Exemplo: quanto à forma, se as animais são iguais às vegetais; o que têm de diferente). <p>M11 Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como será a célula de uma cebola? Igual a esta célula vegetal que vimos? 2. Comparem-na com a que observaram. São iguais? Porquê? 3. E será que o mesmo acontece com as células animais?
--	--	--	--	--

Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:

Reconhecer diferenças entre a célula animal e vegetal e identificar os diferentes constituintes.

Metas de aprendizagem:

Domínio: Terra em transformação

Subdomínio: O que existe na Terra

Meta Final 2) O aluno reconhece e interpreta a diversidade de ambientes, seres vivos, materiais e fenómenos existentes na Terra, alguns deles essenciais para a vida.

Metas intermédias até ao 5º ano

- 1) O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, experimentando...) verificando as relações entre as características e crescimento dos organismos e plantas;
- 2) O aluno descreve a célula como unidade estrutural da constituição dos seres vivos (unicelulares e pluricelulares) e estabelece semelhanças e diferenças entre as células de diferentes seres vivos;
- 3) O aluno utiliza corretamente instrumentos adequados na observação de células (lupas binoculares e microscópios);
- 4) O aluno utiliza reagentes e dispositivos laboratoriais em segurança respeitando normas de segurança.

Competências a desenvolver:

Competência científica e tecnológica — Capacidade de mobilizar conhecimentos, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas.

Competência reflexiva – Capacidade de pensar na forma e características dos constituintes da célula e, assim, pensar nas possíveis diferenças e semelhanças entre as células.

"Células da esperança!"

O número de doentes oncológicos cresce a proporções desmedidas e o cancro abate a fé a 8 milhões de pessoas por ano em todo o mundo. Mas eis que surge uma nova esperança, uma revolução contra este grande monstro mundial: um tratamento inovador utilizando a própria força do doente. A terapia que está tão longe mas tão perto de nós.

Trata-se de um princípio biológico onde a ideia é reprogramar o sistema imunitário dos doentes oncológicos para que as células saudáveis matem as doentes, que têm a informação tumoral. O que se está a fazer há 14 anos em Duderstat, na Alemanha, é retirar os monócitos do próprio doente e fabricar em laboratório células dendríticas que, quando colocadas em contacto com a informação tumoral do doente e, posteriormente, (re)injetadas no seu corpo, lançam um alerta ao sistema imunitário que destrói o tumor. A técnica só dá para tumores sólidos e os resultados têm sido surpreendentes. Na Alemanha, já se tratam mais de 400 portugueses e quando lá chegam, a grande maioria, partiu de Portugal com uma sentença de morte. Neste país, as pessoas encontram a esperança numa vacina de células dendríticas, um medicamento biológico.



Figura 1 - Células Dendríticas

Notícia baseada em: <http://www.cmjornal.xl.pt/> e <http://www.tvi24.iol.pt/>, consultados a 2 de junho de 2014.

Frases vou completar para me elucidar!

A célula é
O cancro é
Posso utilizar as células para

Verdadeiro ou Falso vou responder para a notícia compreender

O tratamento enunciado na notícia destina-se a doentes com a diabetes	
A esperança dos doentes está num tratamento inovador que envolve células nervosas	
Neste tratamento produzem-se células dendríticas que serão injetadas no doente	
As células dendríticas injetadas vão alertar o sistema imunitário para que este destrua o tumor	

Planificação de Ciências Naturais				
Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha Escola: Eb1 da Azenha	Professora Estagiária: Ana Catarina	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	Ano/Turma: 2º ano	Tempo: 45' Data: 21/01/14
Unidade didática: A saúde do seu corpo		Bloco: À descoberta de si mesmo (2º ano)		
<p>Conceções alternativas: Os alimentos estão no frigorífico, no armário (...); os alimentos estragam-se quando está muito calor; conservar é guardar os alimentos no seu local</p> <p>Saberes disponíveis dos alunos: Compreender a conservação e perspetivar como se podem conservar os alimentos.</p>				
Campo Concetual: higiene alimentar (verificação do prazo de validade dos alimentos; conservação dos alimentos...)				
Contexto	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação
Embalagens de alimentos	Problema 1: Como guardamos os alimentos para os mantermos consumíveis?	<p>A1: Detecção de conceções prévias através da escrita no quadro das ideias dos alunos sobre a questão: "Que cuidados devemos ter com os alimentos quando vamos ao supermercado?" (R1, M1, M3)</p> <p>A2: Trabalhar sobre a questão problema 1. (M4)</p> <p>A3: "Arrumo os alimentos sozinhos" - Agrupar os alimentos/embalagens por grupos. (R2, M5, M6)</p> <p>A4: Arrumo os alimentos com a minha turma (R1, R3, R4, M7)</p> <p>A5: "O que aprendi hoje?" (R1, R2, M8)</p>	<p>Quadro e Giz</p> <p>Tabela de registo individual</p> <p>Embalagens de alimentos</p> <p>Tabela de registo</p>	<p>M1 Escrever a questão-problema no quadro.</p> <p>M2 O professor escreve no quadro "A ida ao supermercado!"</p> <p>M3 Recolher as ideias que os alunos já possuem sobre o tema, através de frases.</p> <ol style="list-style-type: none"> Os alimentos encontram-se todos no mesmo sítio? Então? O que devemos ver nos alimentos? Vamos imaginar que compramos um pacote de bolachas, o que devemos fazer quando pegamos no pacote? Que informações é que ele nos dá? (A professora pede a um aluno para observar um pacote de bolachas e dizer aos colegas que informação consegue retirar daquela embalagem.) <p>M4</p>

				<p>Encorajar a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É importante guardarmos os alimentos com cuidado? Porquê? 2. Como devemos guardar os alimentos? Todos no mesmo local? Onde guardamos? Porquê? <p>M5 Lançar desafio à turma: Imaginem que estão a chegar a casa e que têm de arrumar todos estes alimentos.</p> <p>M6 Orientar os alunos na tarefa individual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como fazem? Onde vão guardar? 2. E este onde vamos colocar porquê? <p>M7 Discussão em grande grupo para agrupar os alimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em que locais vocês guardaram os vossos alimentos? 2. Porque não podemos colocar todos os alimentos no armário? O que vai acontecer, por exemplo, ao fiambre se não o colocarmos no frio? 3. Onde vou colocar este alimento? Porquê? E se estiver aberto o que vou fazer? <p>M8 Sistematizar informação no caderno diário, confrontando com o que os alunos disseram no início da aula. “Quando vou às compras vejo a validade do produto. Chego a casa e cada alimento tem o seu sítio. Para que mais tarde os possa consumir tenho de os dividir entre o armário/despensa, o congelador e o frigorífico.”</p>
--	--	--	--	--

Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:

Reconhecer a importância da conservação dos alimentos

Metas de aprendizagem:

Subdomínio: Utilização de Fontes de Informação

Meta Final 13) O aluno interpreta fontes diversas e, com base nestas e em conhecimentos prévios, produz informação e inferências válidas e pertinentes.

Subdomínio: Viver Melhor na Terra

Meta Final 21) O aluno identifica e verifica propriedades de diferentes materiais, condições em que se manifestam e formas de alteração do seu estado físico.

Competências a desenvolver:

Competência científica e tecnológica — capacidade de mobilizar conhecimentos, a fim de colocar questões e de lhes dar respostas fundamentadas. Esta competência implica a compreensão das mudanças causadas pela atividade humana.



Olá amigo! Podes ajudar-me a arrumar as compras que fiz com a minha mãe? Obrigada!



Local	Despensa/Armário	Congelador	
Alimentos			

O que aprendi hoje?

Porque é que existem quatro estações do ano?



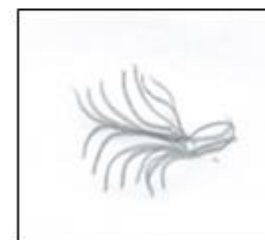
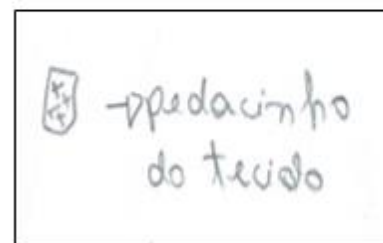
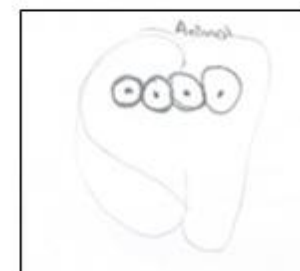
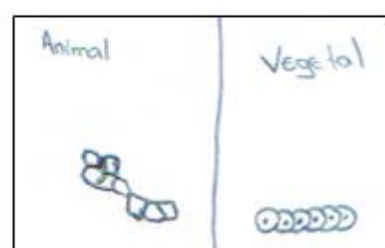
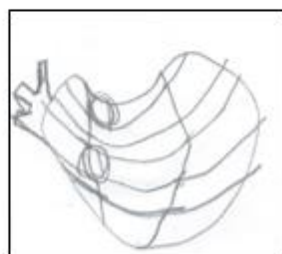
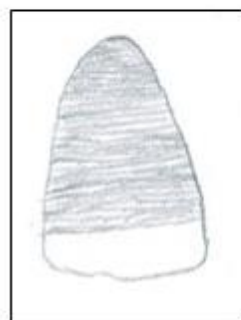
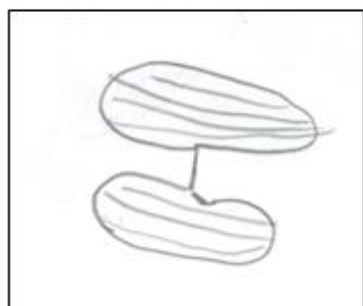
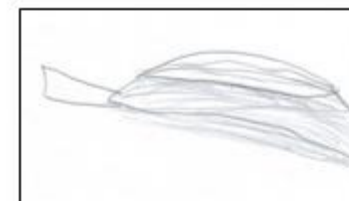
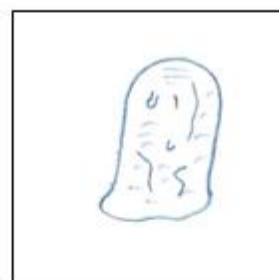
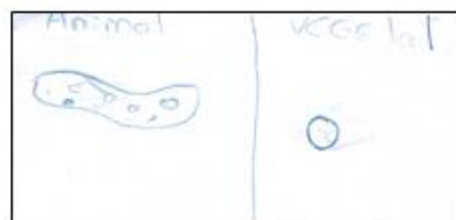
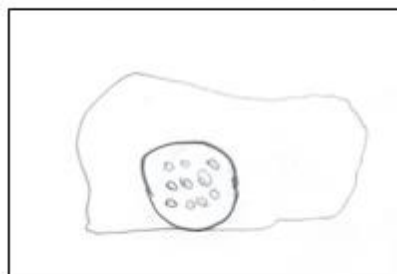
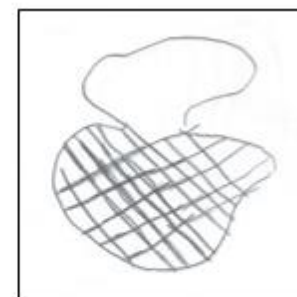
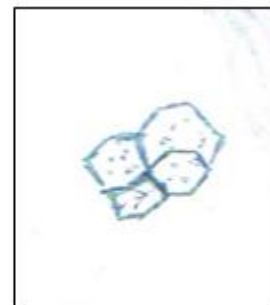
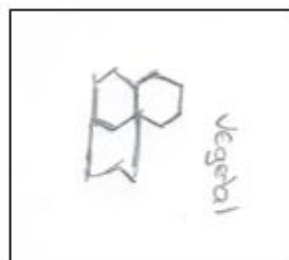
O Sol não incide sobre a Terra sempre nos mesmos sítios! Além disso, o Sol, às vezes, aproxima-se mais da Terra e outras vezes afasta-se.



A Terra, às vezes, fica mais quente porque, em alguns sítios, fica mais próxima do Sol. Outras vezes fica mais afastada.



Anexo 12 – Conceções das alternativas dos estudantes do 2º CEB



Protocolo

Realização de uma preparação temporária de células do epitélio bucal.

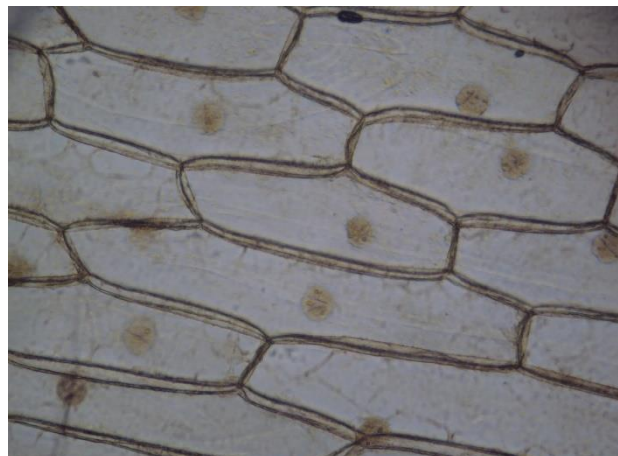
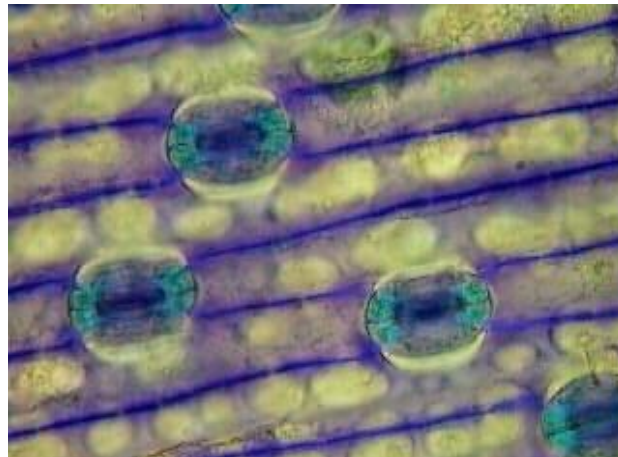
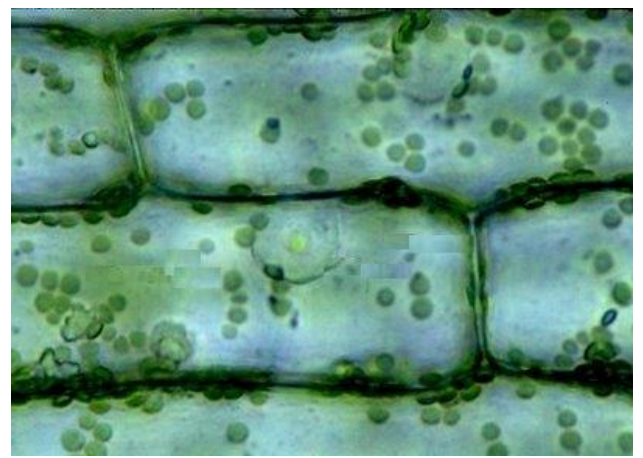
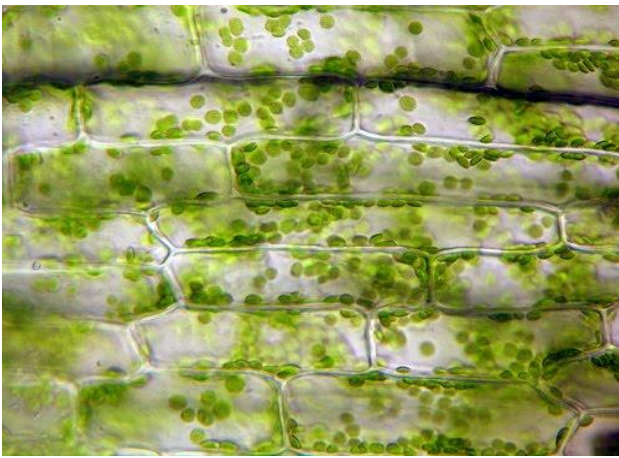
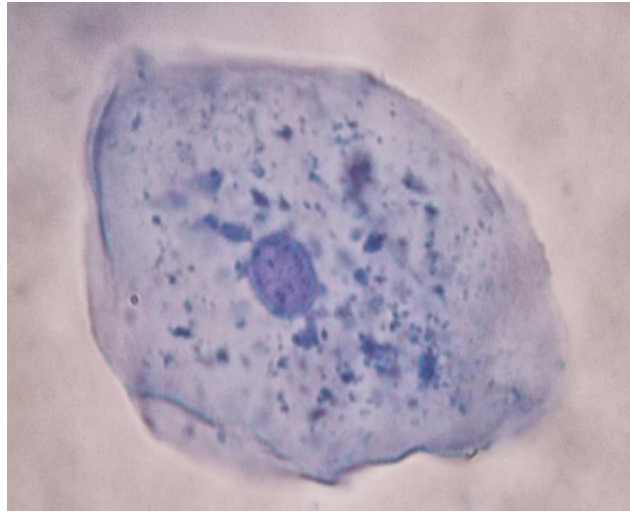
Materiais:

- Microscópio ótico
- Lâmina
- Lamela
- Espátula
- Agulha
- Papel
- Corante azul-de-metileno

Procedimento:

- Coloca uma gota de azul-de-metileno no centro da lâmina;
- Raspa, com a ajuda da espátula, o interior da cavidade bucal;
- Espalha o seu conteúdo, com a ajuda da agulha, na gota da lâmina;
- Com a ajuda da agulha coloca a lamela sobre a lâmina;
- Limpa o excesso de água, que ficou fora da lamela, com papel absorvente;
- Observa a preparação ao microscópio;
- Desenha e anota no V de Gowin as tuas observações.

Anexo 12.2 – Células observadas ao microscópio no 2º CEB



QUESTÃO PROBLEMA

Princípios:

Todos os seres vivos são constituídos por células;
A célula é a unidade básica da vida;

Conceitos:

Teoria Celular
Célula
Célula Animal
Célula Vegetal

Material:

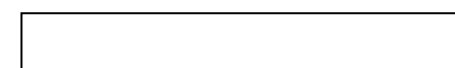
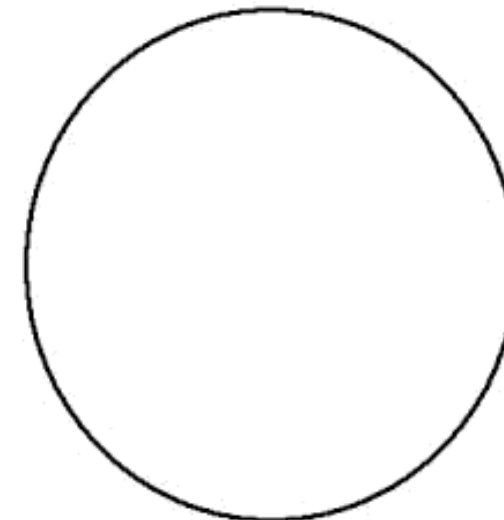
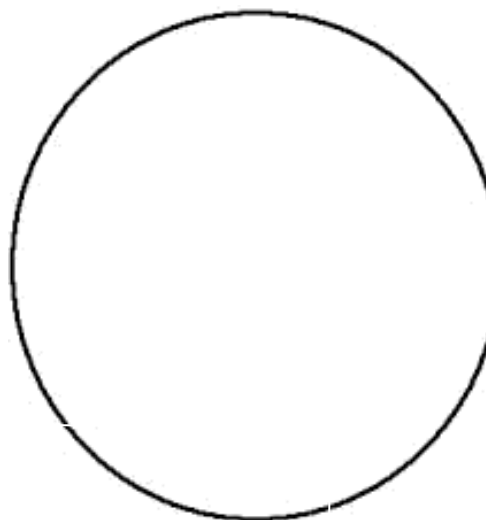
- Microscópio ótico
- Lâmina
- Lamela
- Espátula
- Agulha
- Papel
- Corante azul-de-metileno

Procedimento:

- Coloca uma gota de azul-de-metileno no centro da lâmina;
- Raspa, com a ajuda da espátula, o interior da cavidade bucal;
- Espalha o seu conteúdo, com a ajuda da agulha, na gota da lâmina;
- Com a ajuda da agulha coloca a lamela sobre a lâmina;
- Limpa o excesso de azul-de-metileno, que ficou fora da lamela, com papel absorvente;
- Observa a preparação ao microscópio;

Conclusões:

Resultados:



Uma Flor Chamada Poesia

Eu vi a corola a abrir a porta
E dobrar o caule.
Sentou-se à minha frente
Com as sépalas sobre a mesa
Como se fosse uma princesa.
Puxou um balde de água
Para molhar a raiz dos sonhos.
Abanou uma abelha para longe
E começou a estremecer.
Como se estivesse a escrever.

Sou uma flor sem nome
Não venho no dicionário
Não há retrato meu pelos jardins
Mas estou aqui real e concreta
Qual é o meu nome, ó poeta?
E não é que uma Borboleta
Lhe sai de dentro da cor
Para desenhar a pólen
O nome que ela queria?
Como é bom uma flor chamar-se Poesia!

*Carta a um jovem antes de ser poeta, de José
Alberto Marques*

Anexo 14 – Tarefa dos constituintes da flor

Faz a legenda das imagens que se seguem e completa os espaços em branco.

Órgãos de suporte



receptáculo

pedúnculo



Órgãos de proteção



sépalos

pétalos



pétalos

corola



sépalos

calice

Conclusões desembrulhar para o conhecimento aprofundar!

1. Observa a Figura 1.

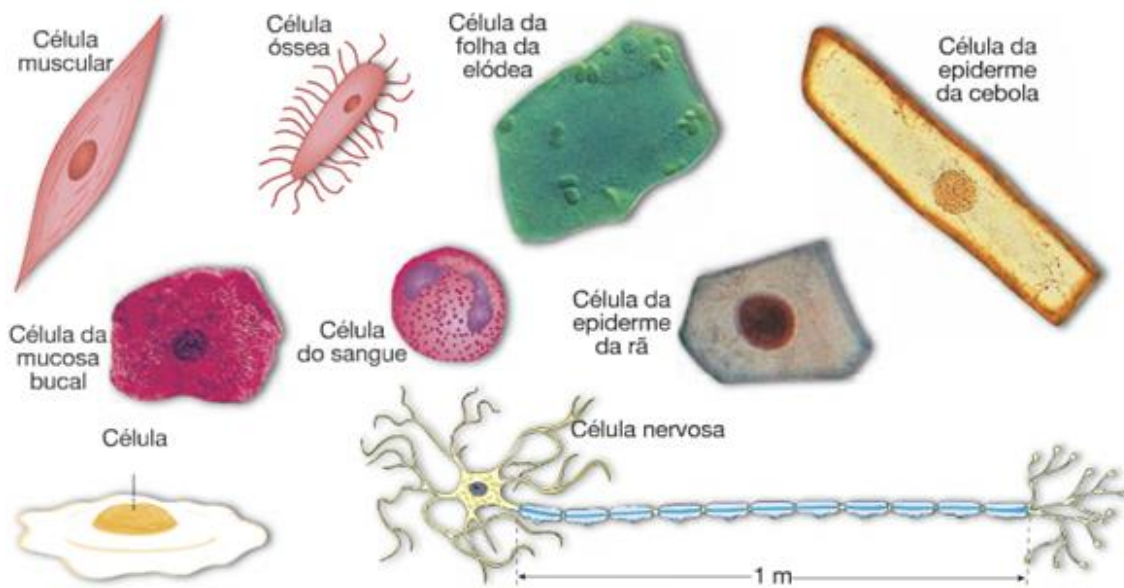


Figura 2 – Células diversas

1.1 Quantas células estão representadas na Figura 1?

1.2 Qual ou quais células podemos observar sem a ajuda do microscópio óptico composto?

1.3 Organiza as células no quadro seguinte:

Células Animais	Células Vegetais

1.4 O que podemos concluir quanto à forma das células da Figura 1?

1.4.1 E quanto ao tamanho?

2. Por que razão as células têm formas e tamanhos distintos?

<p>relação com as condições naturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno reconhece diferentes: atividades e funções de alguns membros da comunidade (exemplos: profissões). <p>Subdomínio: Comunicação de conhecimentos sobre o Meio Natural e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Meta Final 18: O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado. O aluno usa a língua portuguesa para comunicar os seus conhecimentos, conceções e questões sobre o meio, no presente e no passado, oralmente e por escrito, em suportes diversos, produzindo pequenos textos. 	<ol style="list-style-type: none"> Será que hoje ainda se vendem jornais assim? Então? Onde podemos comprar jornais? Deixou de existir vendedores de jornais? <p>A professora retira do baú outro recurso - garrafa de água:</p> <p><u>Questões de exploração:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> O que tenho na mão? Vocês costumam comprar água? Onde? Será que antigamente também se ia comprar água ao supermercado? E havia água em casa? Então como é que as pessoas compravam água? Vou-vos dar uma pista. <p>Apresentação de duas imagens dos aguadeiros.</p> <ol style="list-style-type: none"> O que veem na imagem? O que estão a fazer? Onde estão? Alguma vez viram uma fonte? Porque é que existem fontes? Hoje em dia vocês vão à fonte buscar água? Olhando para a imagem todos os moradores iam lá buscar água? Então? O que usavam para levar a água? <p>Audição de um pregão dos aguadeiros.</p> <ol style="list-style-type: none"> O que ouviram? Quem dizia? Para que é que diziam isto? O que estaria o senhor a fazer? O que levava ele às costas? Com o quê? O que iria fazer com isso? Onde vendia ele? Vimos até agora que uma senhora que lava a roupa tem a profissão de...(espera-se que o aluno diga). Então, agora, como se chamará a profissão de um senhor que vende água? 	<ul style="list-style-type: none"> PPT Slide 2 Documento histórico PPT Slide 1 e 2 PPT Slide 3 	
--	---	--	--

	<p>7. Será que hoje também se vende água pelas portas? Vocês já disseram onde iam comprar água...será que esta profissão ainda existe?</p> <p>Caso a professora ainda tenha tempo irá explorar a profissão: amolador.</p> <p>A professora retira da caixa uma harmónica:</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecem este objeto? O que é? 2. Quem hoje em dia usa a harmónica? 3. Será que antigamente algumas pessoas a usavam? Para quê? <p>A professora refere que hoje irão descobrir quem usava esse instrumento. Visualização de um vídeo do amolador.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para que é que o senhor utiliza a harmónica? 2. O que é que ele faz? 3. Que materiais utiliza para o seu trabalho? 4. O que estava a afiar? 5. Será que esta profissão ainda existe hoje? 6. O senhor no vídeo diz “já não anda muita gente nesta profissão”. Por que razão será? 7. Ele tem uma loja? Então? <p>Consolidação</p> <p>Construção de um friso cronológico das profissões abordadas em aula. Neste encontram-se algumas profissões do presente por forma a orientar os alunos (professor, médico, carpinteiro etc.)</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual foi a primeira profissão que vimos hoje? 2. Hoje em dia ainda existem lavadeiras? Como fazemos para lavar a roupa? 3. Então hoje vamos às lavandarias ou lavamos em casa? então onde posso colocar as lavadeiras no nosso friso? Antes da professora? Depois? Muito antes da professora? 4. Qual será a profissão que ainda existe? Então onde a vamos colocar? À beira destas? Antes destas? 	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo • Friso Cronológico • Trabalho de casa 	
--	--	-----	--	--

	<p>(este diálogo perdura até se afixarem todas as profissões – são os alunos que o fazem – quando a profissão já não existe é também afixado a loja na qual é vendido na atualidade.)</p> <p>Seguidamente são de novo questionadas as profissões e os alunos vêm afixar no quadro a sua função e os utensílios utilizados por essa.</p> <p>Distribuição do trabalho de casa.</p>			
--	--	--	--	--

Anexo 16.1 – Baú das profissões do passado



Anexo 17 – Ilustração do livro *A cavalo no tempo*



Anexo 18 – Imagem do puzzle



PLANO DE AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Escola: Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	Professora Estagiária: Ana Catarina Ferreira	Orientadora Cooperante: Aurora Ribeiro	ANO/TURMA: 5ºC	TEMPO: 45'	Data: 22/04/14
--	---	---	-----------------------	-------------------	-----------------------

Tema: Portugal no Passado

Subtema: Portugal no século XIII

Conteúdos/Objetivo: *O Reino de Portugal e do Algarve – Os recursos naturais*

Metas de aprendizagem	Percurso da aula	🕒	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Domínio: História de Portugal</p> <p>Subdomínio: Compreensão da Espacialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meta Final 2) O aluno constrói uma visão diacrónica de espaço em relação com a ação humana ao longo dos tempos. • O aluno reconhece, in loco ou virtualmente, a relação entre a organização da vida humana e algumas características naturais de um determinado espaço e tempo. <p>Subdomínio: Temporalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meta Final 5) O aluno reconhece conceções de mudança e continuidade em História, explicitando noções de 	<p>Abertura da lição.</p> <p>Motivação</p> <p>A professora refere que irão ouvir sons e que devem tentar perceber qual o local em que podem ter sido gravados os mesmos. Além disso, pede para que observem, ao mesmo tempo, uma cesta com a qual a professora circulará pela sala, durante a audição. No final, a professora questiona os alunos sobre o local que aquele som retrata e qual a sua relação com a cesta e o que esta contém (alimentos).</p> <p>Desenvolvimento – Viver no século XIII</p> <p>A professora refere aos alunos que vão descobrir como seria uma feira no século XIII. Para isso, projeta uma imagem, distribuindo-a aos alunos, e questiona-os.</p> <p><u>Questões de exploração:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que conseguem observar na imagem? 2. O que estão as pessoas a fazer? Que nome se dá a esta atividade? 3. Que produtos conseguem encontrar? Vamos registá-los. 4. Como surgem esses produtos? Conseguem encontrar outros que provenham da mesma atividade? 	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Som • Cesta com produtos • Feira no século XIII • Viver no Século XIII • Maqueta • Utensílios e suas Funções 	Avaliação Formativa

<p>diferentes ritmos de evolução (longa duração e rutura) e admitindo diferentes perspetivas de mudança (progresso, declínio).</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno reconhece diferenças e semelhanças entre diversos contextos históricos, integrando a ideia de vários ritmos de evolução (como nas alterações da estrutura social ocorridas ao longo do século XIII (...)). <p>Subdomínio: Interpretação de Fontes em História</p> <p>Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversas e, com base na informação que seleciona e nos seus conhecimentos prévios, constrói conhecimento acerca do passado em estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno pesquisa, seleciona e usa fontes com linguagens diversas (iconográficas, textuais e outras) e com estatutos diferentes (documentos legais, fontes 	<p>5. Que outros produtos conseguem identificar? De que atividade provêm?</p> <p>Viver dos recursos da terra¹¹</p> <ol style="list-style-type: none"> Vamos imaginar que somos agricultores daquela época. Quais seriam os utensílios que usaríamos? Acham que são os mesmos de hoje? Porquê? Vamos olhar para a maqueta. Que utensílios conseguem identificar? Qual será a sua função? <p>A professora distribui um documento de registo sobre os utensílios e as suas funções que os alunos devem resolver ao mesmo tempo que vão analisando a maqueta.</p> <ol style="list-style-type: none"> Tendo em conta que nesta altura apenas se utilizavam utensílios movidos pela força dos homens e dos animais acham que a produção de vinho, de fruta, de legumes entre outros, era suficiente? Então? Será que eles tinham outra atividade que os ajudasse a obter alimento? Qual? <p>Viver dos recursos do mar e dos rios</p> <ol style="list-style-type: none"> Olhando para a maqueta quais seriam os utensílios que os pescadores utilizavam? Que peixes pescavam no rio e no mar? Conseguem identificar outra atividade ligada ao mar? Porque é que esta era importante? Onde é que se produz sal aqui em Portugal? <p>A professora distribui um documento de registo sobre as atividades ligadas ao mar, no qual os alunos devem registar as informações.</p> <ol style="list-style-type: none"> Será que a partir do mar a população também fazia outro tipo de comércio? Qual? Olhem para esta parte da maqueta, o que vos parece estar a acontecer? Que nome se dá a esta atividade? Será que tudo era nosso? Hoje em dia tudo o que compramos é produzido em Portugal? Então? E naquela época? Olhem para esta parte da maqueta, o que vos parece estar a acontecer? Que produtos acham que Portugal exportava? E quais os que importavam? 		<ul style="list-style-type: none"> Atividades ligadas ao mar Para que servirão estes recursos? 	
--	--	--	--	--

¹¹A ordem dos conteúdos a explorar dependerá da participação dos alunos.

<p>privadas e públicas, fontes ficcionais como lendas, filmes, livros) para compreender (...) a História de Portugal desde o século XII ao XVIII.</p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p>Meta Final 9) O aluno usa/aplica terminologia e conceitos substantivos, essenciais para a compreensão histórica, construídos ao longo da aprendizagem das temáticas em estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno caracteriza, interpreta e aplica, com base nos temas e conteúdos programáticos, os seguintes conceitos substantivos e terminologias convencionais: (...) Tema B subtema 2: atividades económicas, produção artesanal, comércio interno/externo, Importações/Exportações (...). <p>Subdomínio: Comunicação do Conhecimento Histórico e Geográfico</p> <p>Meta Final 10) O aluno comunica por escrito e oralmente os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórico a realidade geográfica</p>	<p>Viver dos recursos da terra - Floresta</p> <p>10. Quando as condições eram adversas, dificultando a agricultura e a pesca, onde é que as pessoas iam procurar alimento?</p> <p>11. Por exemplo, de onde é que podiam extrair mel? Onde é que a população poderia ir caçar?</p> <p>12. Que outros recursos podemos extrair da floresta?</p> <p>13. Será que podemos utilizar esses produtos para fabricar outros materiais? Quais? Para quê?</p> <p>A professora distribui um documento de registo sobre os recursos extraídos da floresta.</p> <p>Ser artesão</p> <p>14. Como observaram na imagem da feira havia alguns tecidos. Como será que este foi produzido? Qual a atividade relacionada?</p> <p>15. De onde provirão as matérias-primas para a produção destes materiais?</p> <p>Consolidação</p> <p>Escrita do sumário por parte dos alunos, estes devem dizer à professora o que falaram na aula para que seja redigido o sumário. Seguidamente, é entregue aos alunos um documento com os produtos que existiam na cesta que foi apresentada no início da aula. Estes devem identificar de que atividade provém cada um dos produtos. No final devem viajar no tempo e referir qual a atividade que gostariam de praticar, naquela época, explicando o porquê em 3 linhas.</p>	<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> De onde provêm estes produtos? 	
---	--	------------	--	--

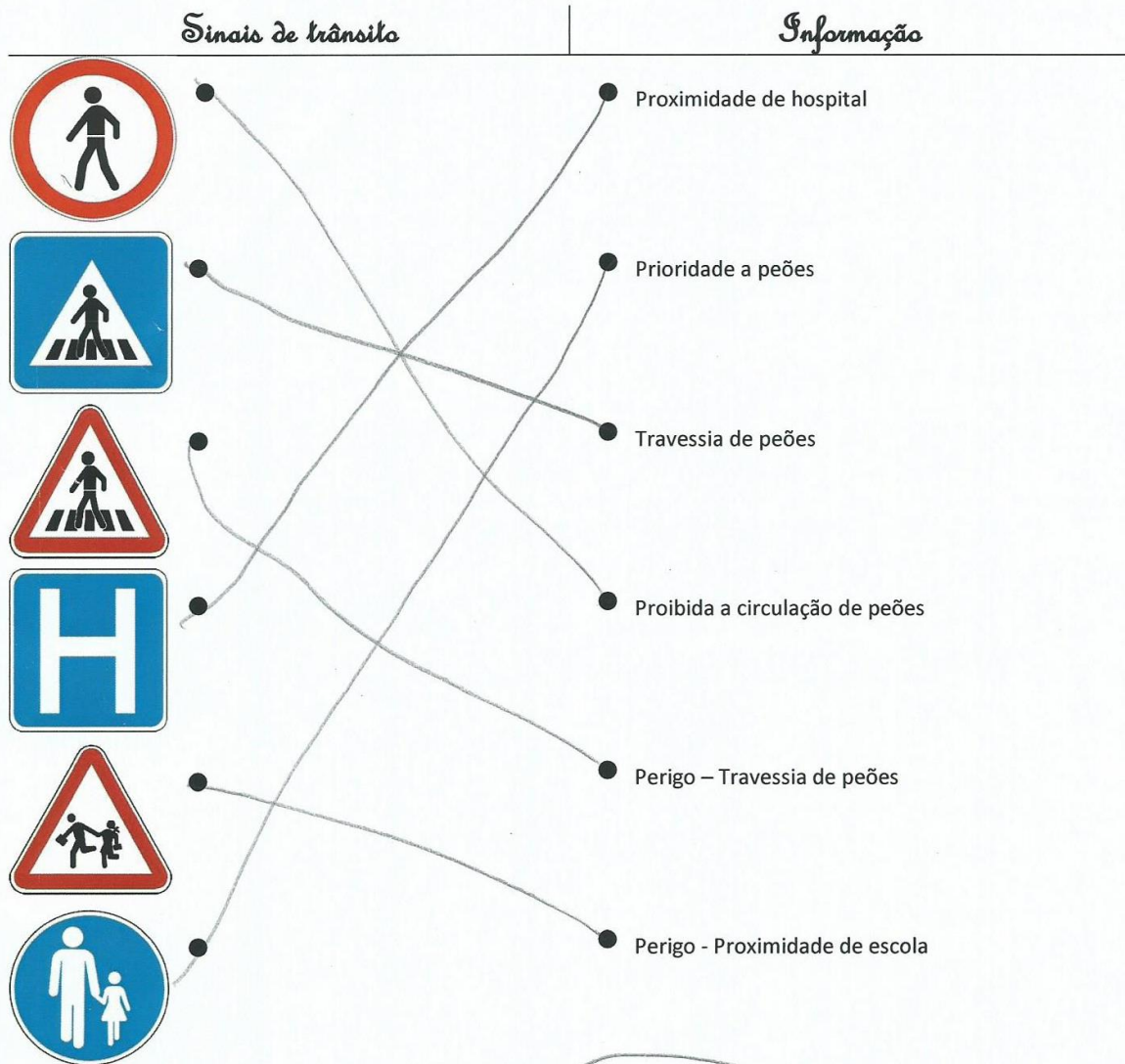
<p>de Portugal.</p> <ul style="list-style-type: none">• O aluno comunica os seus conhecimentos e conceções sobre o passado histórico (...) em estudo, redigindo frases, legendagens, resumos e pequenos relatos.				
--	--	--	--	--

Anexo 20 – Maqueta da casa do povo



Não façam como os animais! Aprenda as regras e os sinais!

1. Faz corresponder o sinal à sua informação!



● Prioridade a ciclistas
Não tem

● Sentido Proibido
Não tem

Aldeia da Roupa Branca de Beatriz Costa

Ai rio não te queixes,
Ai o sabão não mata,
Ai até lava os peixes,
Ai põe-nos cor de prata.
Roupa no monte a corar
Vê lá bem tão branca e leve
Dá ideia a quem olhar
Vê lá bem que caiu neve

Água fria, da ribeira,
Água fria que o sol aqueceu,
Velha aldeia, traga a ideia,
Roupa branca que a gente estendeu.
Três corpetes, um avental,
Sete fronhas, um lençol,
Três camisas do enxoval,
Que a freguesa deu ao rol.(bis 2x)

Ai rio não te queixes,
Ai o sabão não mata,
Ai até lava os peixes,
Ai põe-nos cor de prata.
Olha ali o enxoval
Vê lá bem de azul da esperança
Parece o monte um pombal
Vê lá bem que pombas brancas

Água fria, da ribeira,
Água fria que o sol aqueceu,
Velha aldeia, traga a ideia,
Roupa branca que a gente estendeu.
Três corpetes, um avental,
Sete fronhas, um lençol,
Três camisas do enxoval,
Que a freguesa deu ao rol.(bis 2x)

Ai rio não te queixes,
Ai o sabão não mata,
Ai até lava os peixes,
Ai põe-nos cor de prata.
Um lençol de pano cru,
Vê lá bem tão lavadinho,
Dormimos nele, eu e tu,
Vê lá bem, está cor de linho.

Água fria, da ribeira,
Água fria que o sol aqueceu,
Velha aldeia, traga a ideia,
Roupa branca que a gente estendeu.
Três corpetes, um avental,
Sete fronhas, um lençol,
Três camisas do enxoval,
Que a freguesa deu ao rol.(bis 2x)



Fotografia - Ardinas

Retirada de: <http://joseagoncalves.blogspot.pt/2012/12/ardina.html>

Porto, 8 de janeiro de 2014

"Pregão do ardina"

Pé descalço, manhã cedo
Cheio de vivacidade
Corro depressa e sem medo
De lés a lés a cidade.
Trago notícias fresquinhas,
Vindas de última hora
Já ganho para as batatinhas,
Trabalhando sem demora.
"Olh' ó Século, Olh' ó Diário!"

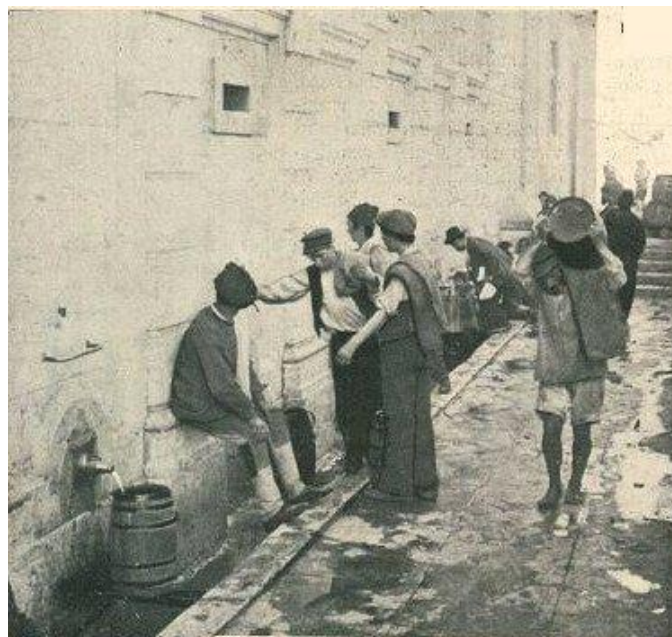
Autora: Aurelina Brandão



Figura 4 – Ardinas

Fonte: http://bostonportugal.com/bfsums/costumes_de_portugal/bfsums/200808-0409636.html

Anexo 22.3 – Profissão: Aguadeiro



Fotografias - Aguadeiros

Retirada de: <http://olhai-lisboa.blogspot.pt/2011/03/aguadeiros-e-chafarizes.html>



Postal - Aguadeiro





Retirada de: http://postaisportugal.canalblog.com/albums/costumes_do_portugal/photos/1787168-aguadeiro.html

As Profissões

Profissão	Função



As profissões

Profissão	Função
	
	
	
	

Uma viagem pelo Porto Seguro



¹² As fotografias deste PowerPoint foram retiradas de: <http://tonalidapoetica.blogspot.pt/> e de <http://visitporto.travel/Visitar/Paginas/default.aspx>





Torre dos Clérigos

Bolhão. Sigo por passeios. Vou aonde devo ir.

O mercado centenário mostra as mesmas pombas e as
mesmas gaivotas cativas de sempre.

Nos telhados interiores posso espreitar para a entrada norte onde há
sempre turistas especados a olhar para dentro.

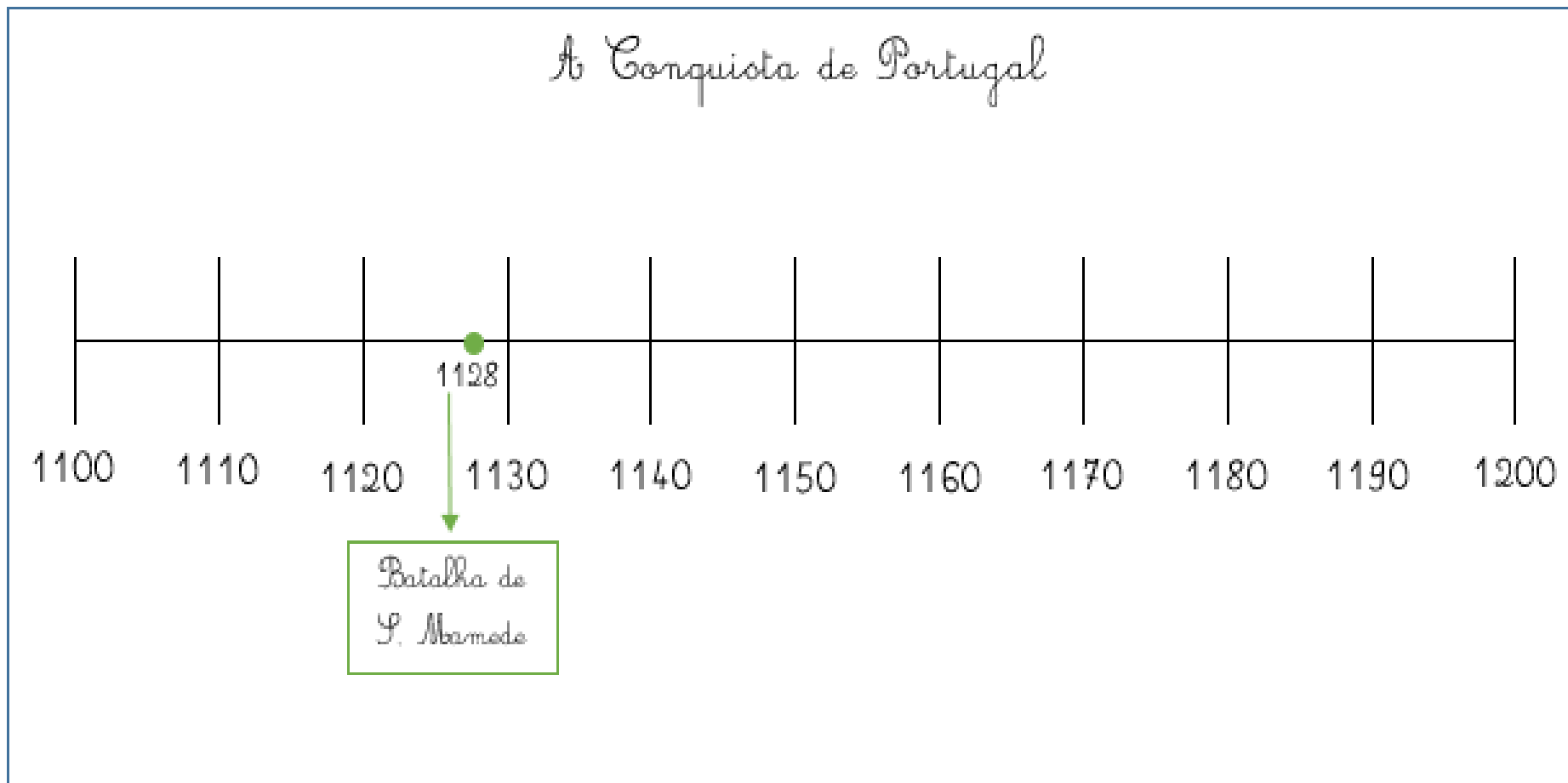
Paro em cada banca, observo as pessoas. Compro cerejas, legumes, sardinhas...





Anexo 24 – Tabuleiro de jogo: Conquistar Portugal







EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Nome: _____

N.º: _____ Ano/Turma: _____

Viver no século XIII

Observa a imagem!



Figura 1 - Feira do século XIII

Regista, no quadro seguinte, os produtos que observas na imagem e a atividade da qual provêm.

Produtos	Atividade

Anexo 25.1 – Maqueta das atividades económicas século XIII



Anexo 25.2 – Slide do Powerpoint de apoio à maquete



Viver no século XIII

Viver dos recursos da terra!

1. Refere a função de cada um destes utensílios. E Faz a correspondência!



Função:

Função:

Função:

Função:

Função:



Alfange

Grade

Forquilha

Ancinho

Charrua

A produção agrícola nesta altura era _____ porque

Viver no século XIII

Viver dos recursos do mar e dos rios!

1. Legendas as atividades praticadas no mar.



1) _____

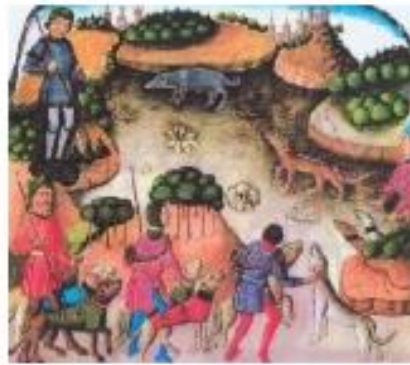


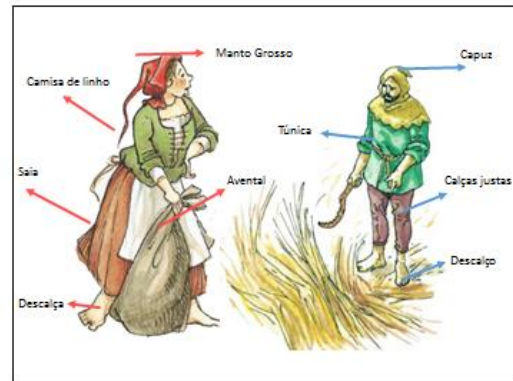
2) _____

Viver no século XIII

Viver dos recursos da Floresta!

1. Refere a utilidade dos seguintes recursos:





A vida do povo no século XIII



Esta é a nossa casa



Estes somos nós.
Fica a conhecer o nosso vestuário!



Estas são algumas das
nossas obrigações!



Um dia festivo



Uma refeição

O vestuário do povo vou descobrir!





Olá amigos! Eu sou o Domingos e estou aqui para vos fazer umas perguntas sobre o que aprenderam hoje... Boa Sorte!

Os sinais de trânsito que representam perigo são:

1. Vermelhos e redondos;
2. Vermelhos, redondos e triangulares;
3. Vermelhos e triangulares.



O que significa este sinal?

1. Prioridade a ciclistas;
2. Proximidade de hospital;
3. Perigo – Travessia de peões.



Anexo 27.1 – Carta de condução

Carta de condução

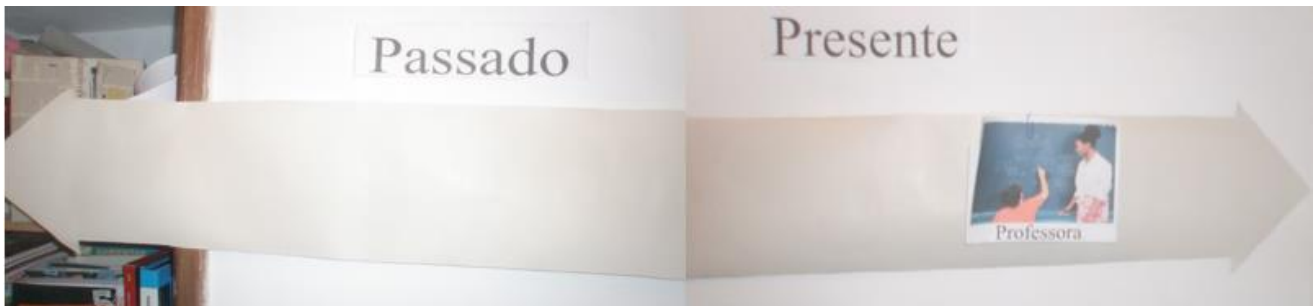
Nome:

Data de nascimento:

Morada:

O que posso conduzir:

Anexo 28 – Friso cronológico das profissões



Anexo 28.1 – Profissões do passado



Fotografia -Estátua do ardina
Retirada de:
<http://cronicasdorochedo.blogspot.pt/2011/11/cr-sub-30-da-internet-ao-ardina.html>



Postal - Aguadeiro
Retirada de:
http://postaisportugal.canalblog.com/albums/costumes_do_portugal/photos/1787168-aguadeiro.html



Fotografia: Lavadeiras
Retirada de: http://albuminasetc.blogspot.pt/2011_03_01_archive.html

Anexo 28.2 – Evolução das profissões



Fotografia: Lavandaria

Retirada de: <http://www.porto24.pt/cidade/a-lavandaria-por-que-todos-pareciam-esperar-na-baixa/>



Fotografia: Quiosque

Retirada de: <http://tempoderecordar-edmartinho.blogspot.pt/2012/01/o-meu-bairro-o-quiisque-de-jornais-do.html>

Anexo 28.3 – Tarefa para trabalho de casa

Faz a legenda das figuras e assinala com uma cruz a profissão que gostarias de ter se vivesses no passado!



aqueador



alunas



lavadeiras



guarda-rodas

Uma Viagem pelo Porto



Nesta viagem, que se iniciou ao som da música, a primeira paragem foi _____.

O local de que mais gostei foi _____
porque _____.

Numa palavra posso dizer que o Porto é _____.

Anexo 29.1 – Poema e ilustração do livro *A Cavalo no tempo*



P de Porto

O Porto com suas pontes
o Porto com suas pedras
seus painéis pintados nas paredes
suas praças de paz
seus produtos
seus passeios
seus pardais.
O Porto com seu povo
que plantou a palavra Porto
no princípio de Portugal.

Recordo...

Em Guimarães, no dia 24 de junho de 1128, D. Afonso Henriques combateu contra um grupo de cavaleiros galegos, apoiantes de sua mãe D. Teresa. Este combate ficou conhecido como a Batalha de S. Mamede, da qual D. Afonso Henriques saiu vitorioso, tornando-se assim, conde do condado Portucalense. Como D. Afonso Henriques era ambicioso, queria, também, que o território se tornasse independente do Reino de Leão e Castela. Para isso, assinou um acordo com Afonso VII, no qual este último lhe reconheceu a independência do Condado Portucalense, em 1143. Este acordo ficou conhecido por Tratado de Zamora.

- 1) Pinta as cidades conquistadas por D. Afonso Henriques, respeitando a ordem da conquista.



Legenda		
Cor	Cidade	Ano
		1128
		1145
		1147
		1147

2) Legenda o equipamento de guerra que se segue:



1) _____



2) _____

3) Faz a legenda da figura.

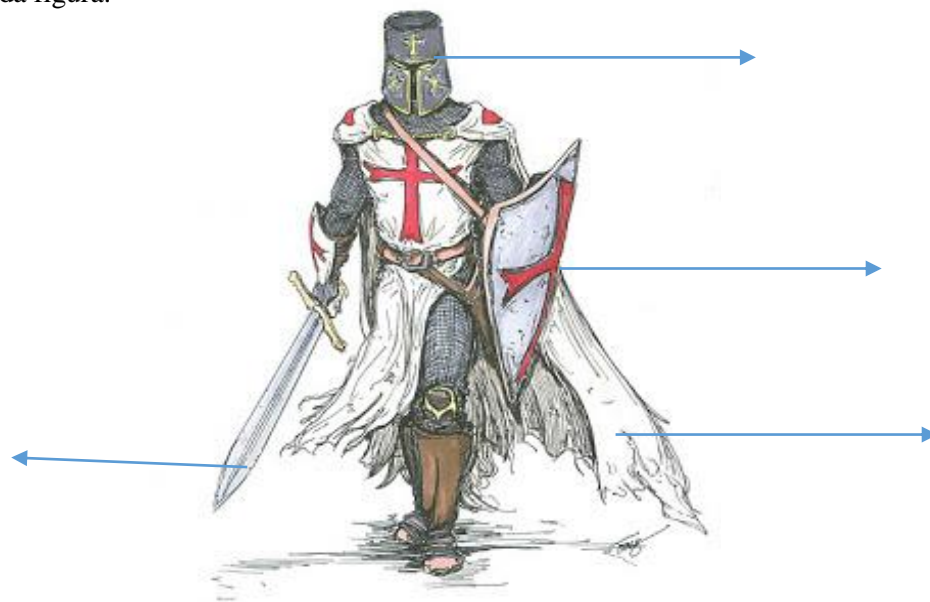


Fig. 1 - Cavaleiro Cristão



EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Nome: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____

Viver no século XIII

De onde provêm todos estes produtos? Vamos descobrir...

1) Observa os produtos que se seguem e indica a atividade da qual provêm!



1) _____



2) _____



3) _____



4) _____



5) _____



6) _____



7) _____



8) _____



9) _____

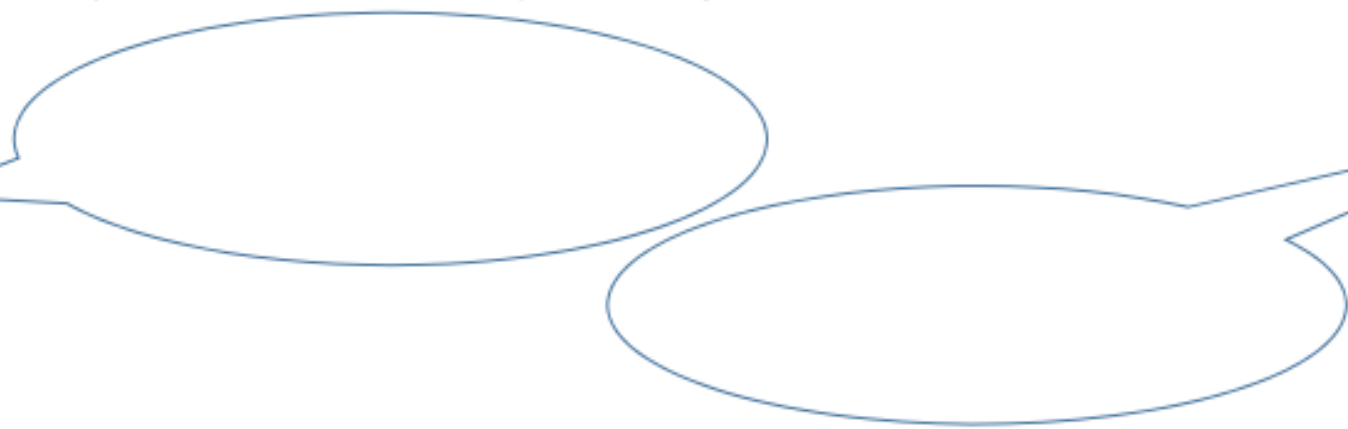
2) Viajar no tempo....Imagina que vives no século XIII. Qual era a atividade económica que gostavas de praticar? Porquê?

Uma conversa entre o povo vou imaginar para a vida dele retratar!

1. Segue os passos para construir as falas:

1.1 A camponesa deve falar sobre as suas obrigações mostrando como se sente face às mesmas;

1.2 O camponês deve falar sobre as festas e comparar a alimentação nesses dias com os restantes.



Greilha de avaliação

Competências	Interpreta as fontes			Reconhece diferentes atividades e funções do seu passado longínquo			Compreende a evolução das profissões			Mobiliza o vocabulário do conteúdo explorado		
	NA	CD	SD	NA	CD	SD	NA	CD	SD	NA	CD	SD
Nome dos alunos/Níveis de avaliação												
			X			X			X			X
		X		X				X			X	
			X		X			X			X	
		X			X			X			X	
		X			X			X			X	

Outras observações:

Gretha de avaliação

Competências	Interpreta as fontes			Reconhece diferentes atividades económicas e sua utilidade			Mobiliza o vocabulário do conteúdo explorado		
	NA	CD	SD	NA	CD	SD	NA	CD	SD
Nome dos alunos/Níveis de avaliação									
		X			X			X	
		X		X			X		
			X			X		X	
			X			X			X
			X		X			X	
		X			X			X	

Legenda: **NA** – Não Aplicável; **CD** – Com dificuldade; **SD** – Sem dificuldade;

Anexo 34 – Quadros das orientações programáticas de Matemática

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Tema	Tópico	Subtópico
1º Ciclo	2º Ano	Capacidades Transversais	Resolução de Problemas;	Compreensão do problema; Conceção e aplicação de estratégias.
		Números e operações	Operações com números naturais;	Multiplicação.
		Geometria	Orientação espacial	Posição e localização; Pontos de referência e itinerários.

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Dominio	Conteúdos
2º Ciclo	5º Ano	Organização e tratamento de dados	Representação e tratamento de dados Gráficos de linhas Problemas envolvendo dados em tabelas, diagramas e gráficos.
		Geometria e Medida	Fórmulas para a área do quadrado; Fórmulas para a área de triângulos; Problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas



Anexo 36 – Tabela do 100 e orientação espacial

a e i o u a e i u

↑ d janeiro (31 dias) NÃO APAGAR

7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31


Tabela do


1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

+1

+10

Trazer três pratos de tigo para três tigres comerem

PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA						
Professora Estagiária: Ana Catarina	ANO/TURMA: 2º ano	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	Tempo: 90'	Data: 10/12/13		
Escola: EB1 da Azenha	Nº de Alunos: 16	Tema Matemático: Números e operações	Capacidades transversais: Comunicação Matemática e Raciocínio Matemático			
TÓPICOS / SUBTÓPICO	<ul style="list-style-type: none"> • Operações com números naturais; • Multiplicação. 					
METAS CURRICULARES	<p>NO2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplicar números naturais; • Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; • Efetuar uma dada multiplicação fixando dois conjuntos disjuntos e contando o número de pares que se podem formar com um elemento de cada, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; • Construir e saber de memória a tabuada do 2. 					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a multiplicação nos sentidos aditivo e combinatório; • Compreender, construir e memorizar a tabuada da multiplicação por 2. 					
PERCURSO DA AULA				RECURSOS	AVALIAÇÃO	
<p>Motivação/Problematização Projeção do pensamento de uma aluna. Leitura e discussão. <u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que a Mariana está a pensar é verdade? 2. Todos os meninos lancham duas vezes aqui na escola? <p>Ativação do conhecimento prévio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os meninos sabem contar de dois em dois? 2. Mariana conta de dois em dois! Diogo conta de dois em dois até ao 8! 3. Agora estamos prontos para construirmos a tabela dos lanches. <p>Volto à Motivação/Problematização Construção da tabela dos lanches através do Anexo 1 slide 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bernardo tu lanchas duas vezes? E se fores tu e a mariana como vou representar? Qual é o resultado? 2. Mariana e tu lanchas? Quantos lanches já temos? <p>No final, questiona-se os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que acontece quando passo de uma linha para a outra? 			5'	<ul style="list-style-type: none"> • Power Point Slide 1 • Tabela do lanche - PPT - Slide 2 	Participação / empenho dos alunos	
			5'			Capacidade de argumentação
			15'			Análise dos trabalhos executados pelos alunos
					Autoavaliação	

<p>2. Qual é o algarismo que se repete na 5ª linha? E na 2ª?</p> <p>3. Na 5ª linha quantas vezes aparece o 2?</p> <p>4. Será que conseguimos representar a repetição do nº 2 de outra forma? Como faço isso na linha 6? E nas outras?</p>			integrada na tabela
<p>A professora refere que esta segunda representação é a tabuada do 2. Continuação da exploração da tabela do lanche.</p>			Cerejas ao lanche da tarde (cf. Anexo 2)
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>1. Sabemos que todos os meninos lancham duas vezes por dia, então numa semana da escola quanta vezes lancha o Diogo? E a Mariana?</p> <p>5. Quantos dias os meninos vêm para a escola?</p> <p>6. E no final de cada dia quantos lanches fez a turma do 2º ano?</p> <p>7. Como podemos resolver?</p>	15'		
<p>A professora pede para observarem a coluna que diz “outra representação” e indica que essa é a tabuada do 2.</p>			
<p>Sistematização</p>			
<p>Diálogo com os alunos por forma a perceber se todos eles compreenderam a tabuada do 2.</p>			
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>1. O que aprendemos hoje?</p> <p>2. Tem algum sinal novo? Qual? O que quer dizer?</p> <p>3. Quanto é 5×2? O que representa o 5? E o 2?</p> <p>4. São dois meninos que lancham? Então? Quantos lanches fez esse menino?</p> <p>5. Vamos olhar para a tabela do 100. Conseguem identificar a tabuada do 2? Então vamos pintar!</p>	5'		
<p>Apresentação das condições da realização da tarefa matemática: “Cerejas ao lanche da tarde”</p>			
<p>Agora são os meninos a resolver uma situação com a tabuada do 2 e vão pensar como o irmão fazer.</p>			
<p>Explicação das condições da realização da tarefa: utilização de lápis, individual, têm 15 minutos.</p>			
<p>O Bernardo distribui uma tabela de registo aos alunos. A professora pede que os alunos a leiam e explica o que cada um terá de fazer:</p>			
<p>1º Desenhar um prato por menino;</p>			
<p>2º Colocar duas cerejas  em cada prato;</p>		• Tabela do	
<p>3º Desenhar até aos 5 meninos por fila depois só fazem os cálculos (se tiverem tempo voltam ao desenho);</p>		100.	
<p>4º Fazer a contagem da quantidade de cerejas por fila e registar na coluna ao lado como fizeram;</p>			
<p>5º Responder às questões de avaliação.</p>			
<p>Acompanhamento da realização da tarefa matemática: “Cerejas ao lanche”</p>			
<p>A professora circula pela sala para auxiliar os alunos.</p>			
<p><u>Questões orientadoras:</u></p>	15'	• Tabela -	
<p>1. Como estás a fazer? Porque fizeste assim?</p>		Cerejas ao	
<p>2. Quantos conjuntos de cerejas desenhaste nesta fila?</p>		lanche da	
<p>3. Nesta fila quantos vais desenhar? Quantos meninos tem a fila 2?</p>		tarde	
<p>4. Porque fizeste 2×2? E 5×2? O que representa o 5? E o 2?</p>			

<p>5. Sem desenhar, como vais preencher esta linha na coluna da adição? E com a tabuada do 2? No final os alunos colam esta tabela no caderno.</p> <p>Sistematização No quadro a professora faz a correção em grande grupo da tarefa convocando alguns alunos para realizarem as suas estratégias no quadro.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quantos conjuntos desenhaste na 1ª linha? Porquê? E na 5ª fila quantos grupos formaste? 2. Como fizeste a adição da 2ª linha? Qual foi o resultado? 3. Como representaste a tabuada do 2? 4. Observem as parcelas iguais...Qual é o número que se repete? 5. Quantas vezes repetes na fila 3 o nº 2? 6. Qual é o nº total de cerejas que distribuístes nessa fila? Como fizeste o cálculo? 7. E se acrescentássemos à fila nº 10 outro prato? 8. O que acontece quando passo de uma fila para a outra? <p>No final um dos meninos vem ao quadro escrever a tabuada do 2 e os restantes vão registando no caderno diário.</p> <p>Avaliação Por forma a perceber se os alunos compreenderam o trabalho desenvolvido em aula a professora propõe a resolução de uma ficha de consolidação.</p>	20'		
	10'	• Magico 2	



Soma	Número de lanches por menino	Outra representação
2	2	1×2
4	$2+2$	2×2
6	$2+2+2$	3×2
8	$2+2+2+2$	4×2
10	$2+2+2+2+2$	5×2
12	$2+2+2+2+2+2$	6×2
14	$2+2+2+2+2+2+2$	7×2
16	$2+2+2+2+2+2+2+2$	8×2
18	$2+2+2+2+2+2+2+2+2$	9×2
20	$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	10×2
22	$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	11×2
24	$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	12×2

$2 \times 1 = 2$	$2 \times 19 = 38$
$2 \times 2 = 4$	$2 \times 20 = 40$
$2 \times 3 = 6$	$2 \times 21 = 42$
$2 \times 4 = 8$	$2 \times 22 = 44$
$2 \times 5 = 10$	
$2 \times 6 = 12$	
$2 \times 7 = 14$	
$2 \times 8 = 16$	
$2 \times 9 = 18$	
$2 \times 10 = 20$	
$2 \times 11 = 22$	
$2 \times 12 = 24$	
$2 \times 13 = 26$	
$2 \times 14 = 28$	
$2 \times 15 = 30$	
$2 \times 16 = 32$	
$2 \times 17 = 34$	
$2 \times 18 = 36$	

Cerejas ao lanche da tarde

Completa a tabela conforme o exemplo!



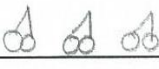


Nº de crianças	Pratos com cerejas	Adição	Tabuada do 2
1		2	$1 \times 2 = 2$
2		$2+2$	$2 \times 2 = 4$
3		$2+2+2$	$3 \times 2 = 6$
4		$2+2+2+2$	$4 \times 2 = 8$
5		$2+2+2+2+2$	$5 \times 2 = 10$
6		$2+2+2+2+2+2$	$6 \times 2 = 12$
7		$2+2+2+2+2+2+2$	$7 \times 2 = 14$
8		$2+2+2+2+2+2+2+2$	$8 \times 2 = 16$
9		$2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$9 \times 2 = 18$
10		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$10 \times 2 = 20$
11		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$11 \times 2 = 22$
12		$2+2$ $2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$12 \times 2 = 24$
13		$2+2+2+2$ $2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$13 \times 2 = 26$
14		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$ $2+2+2+2+2$	$14 \times 2 = 28$
15		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$ $2+2+2+2+2+2$	$15 \times 2 = 30$
16		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$ $2+2+2+2+2+2+2$	$16 \times 2 = 32$
17		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$ $2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$17 \times 2 = 34$
18		$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$ $2+2+2+2+2+2+2+2+2+2+2$	$18 \times 2 = 36$

Figura 3 – Resolução da tarefa “Cerejas ao lanche da tarde” da Estudante I

Anexo 37.4 – Autoavaliação do estudante

O que aprendeste hoje?

Hoje, aprendi que a tabuada do 2 pode dar o mesmo resultado como
numa adição. $2+2=4$ / $2 \times 2=4$

Tiveste dificuldades? Sim Não

Gostaste da atividade? Sim Não

Porquê?

Gostei desta atividade porque gosto de aprender coisas novas.

Figura 4 – Autoavaliação do Estudante F

Anexo 38 – Puzzle da decomposição de figuras geométricas

Figura Geométrica

Fórmula da área



$$A_{\square} = l \times l$$



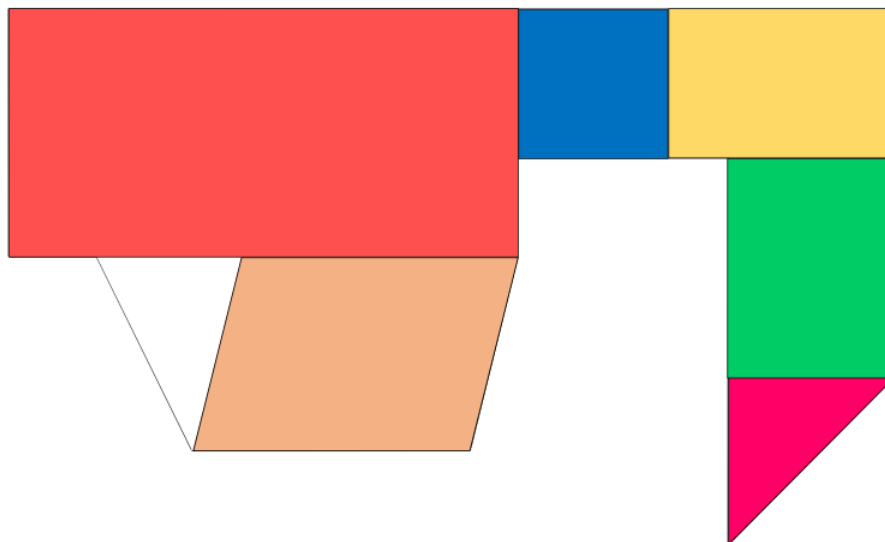
$$A_{\triangle} = \frac{b \times a}{2}$$

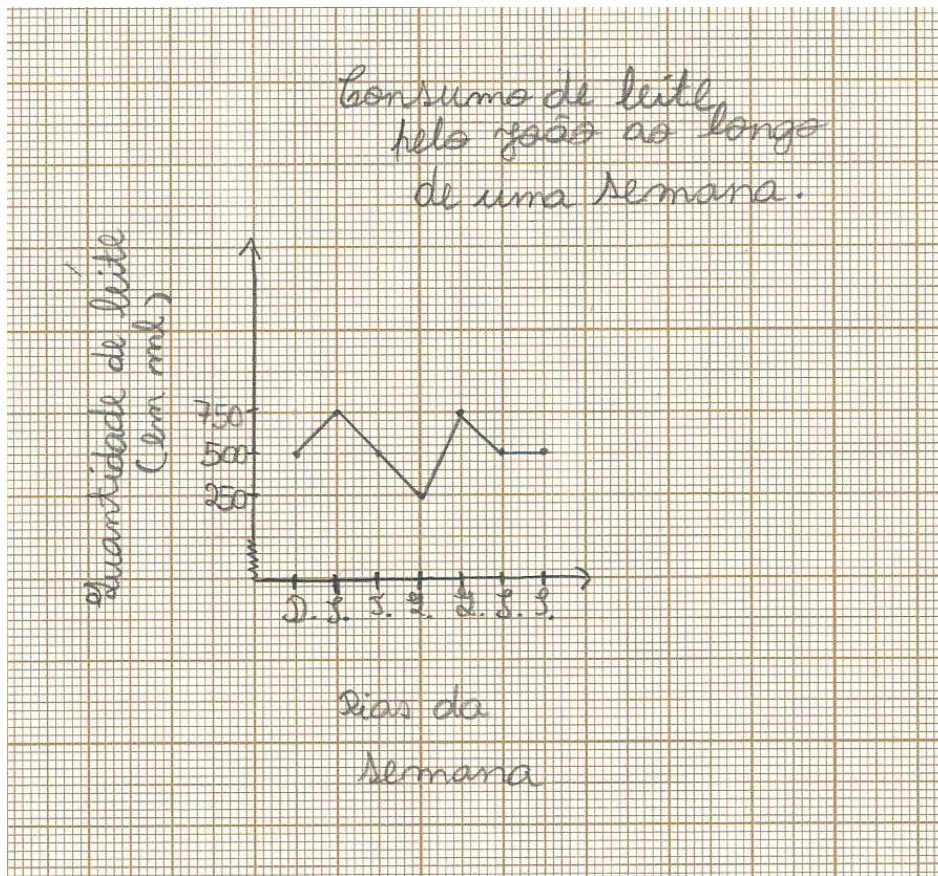



$$A_{\text{rect}} = b \times a$$



$$A_{\text{par}} = b \times a$$





PLANO DE AULA DE MATEMÁTICA					
Professora Estagiária: Ana Catarina	ANO/TURMA: 5ºC	Orientadora Cooperante: Paula Vinha	Tempo: 45'	Data: 12/05/14	
Escola: EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha	Nº de Alunos: 20	Domínio de Conteúdo: Geometria e Medida	Capacidades transversais: Comunicação Matemática e Raciocínio Matemático		
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas para a área do quadrado; • Fórmulas para a área de triângulos; • Problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas 				
METAS CURRICULARES	<p>GM5</p> <p>4. Medir áreas de figuras planas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar em linguagem simbólica a regra para o cálculo da medida da área de um quadrado em unidades quadradas, dada a medida de comprimento C dos respetivos lados em determinada unidade (supondo C racional), designando essa medida por «C ao quadrado» e representando-a por «C^2» • Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento e dado um triângulo com uma base e uma altura a ela relativa com comprimentos de medidas respetivamente iguais a b e a (sendo b e a números racionais positivos), que a medida da área do triângulo em unidades quadradas é igual a metade de $b \times a$, verificando que se pode construir um paralelogramo decomponível em dois triângulos iguais ao triângulo dado, com a mesma base que este. • Expressar em linguagem simbólica as regras para o cálculo das medidas das áreas de paralelogramos e triângulos em unidades quadradas, dadas as medidas de comprimento de uma base e correspondente altura em determinada unidade, no caso em que são ambas racionais. <p>5. Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas. 				
PERCURSO DA AULA				RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Nesta planificação serão referidas possíveis respostas dos alunos. Estas encontrar-se-ão em itálico.</p> <p>Abertura da lição.</p> <p>Motivação/Problematização</p> <p>Vamos identificar quadrados e calcular a sua área...</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>1. Que figura geométrica é esta? <i>Um quadrado;</i></p>			10'	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas) • Caneta do quadro 	<p>Participação / empenho dos alunos</p> <p>Capacidade de argumentação</p> <p>Análise dos</p>

<p>2. Porque dizes que é um quadrado? <i>Porque tem quatro lados!</i></p> <p>3. Olha para esta figura (retângulo), também tem quatro lados! <i>Ah! Porque tem os lados todos iguais!</i></p> <p>4. E que outra característica nos permite identificar o quadrado? Como são os ângulos? <i>Retos.</i></p> <p>5. Entre estas figuras geométricas que outras são, também, quadrados? <i>O grande e aquele azul; aquele com muitos quadradinhos;</i></p> <p>6. Vamos calcular a área deste quadrado. Sabendo que este lado mede 5 cm quanto medirão os restantes e porquê? <i>5cm professora, os lados são todos iguais!</i></p> <p>7. Então agora como calculamos a área? <i>Fazemos 5x5</i></p> <p>8. E se quiser calcular a área deste quadrado como faço? <i>Multiplicamos os dois lados</i></p> <p>9. Então a área do quadrado como se obtém? <i>Pelo produto de dois lados.</i></p>			trabalhos executados pelos alunos
<p>Ativação do conhecimento prévio</p> <p>10. O que é um ângulo reto? <i>É um ângulo de 90º</i></p> <p>11. O que é o perímetro? <i>É a linha de fronteira; É a soma da medida de todos os lados.</i></p> <p>12. O que é a área? <i>É o espaço que a figura ocupa; É o que está dentro das linhas; É o espaço delimitado pela linha de fronteira.</i></p>	2'		
<p>Sistematização</p> <p>Registo no caderno diário de um quadrado e da fórmula da área.</p> <p>A professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho.</p>	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário e lápis 	
<p>Volto à Motivação/Problematização</p> <p>A professora pede a um aluno para que pegue num quadrado e o divida de forma a obter duas figuras com a mesma área (geometricamente iguais), com três lados.</p> <p>13. Qual é a figura geométrica que tem três lados? <i>Triângulo</i></p> <p>14. Muito bem! Agora temos aqui dois triângulos que surgiram de um quadrado. O que corresponde este segmento de reta? <i>É um lado; é a base do triângulo.</i></p> <p>15. Quanto mede? <i>10cm</i></p> <p>16. E este segmento de reta? <i>É outro lado; é a altura;</i></p> <p>17. Quanto mede? <i>10cm</i></p> <p>18. Agora como podemos calcular a sua área? <i>Através do produto da base com a altura.</i></p>			

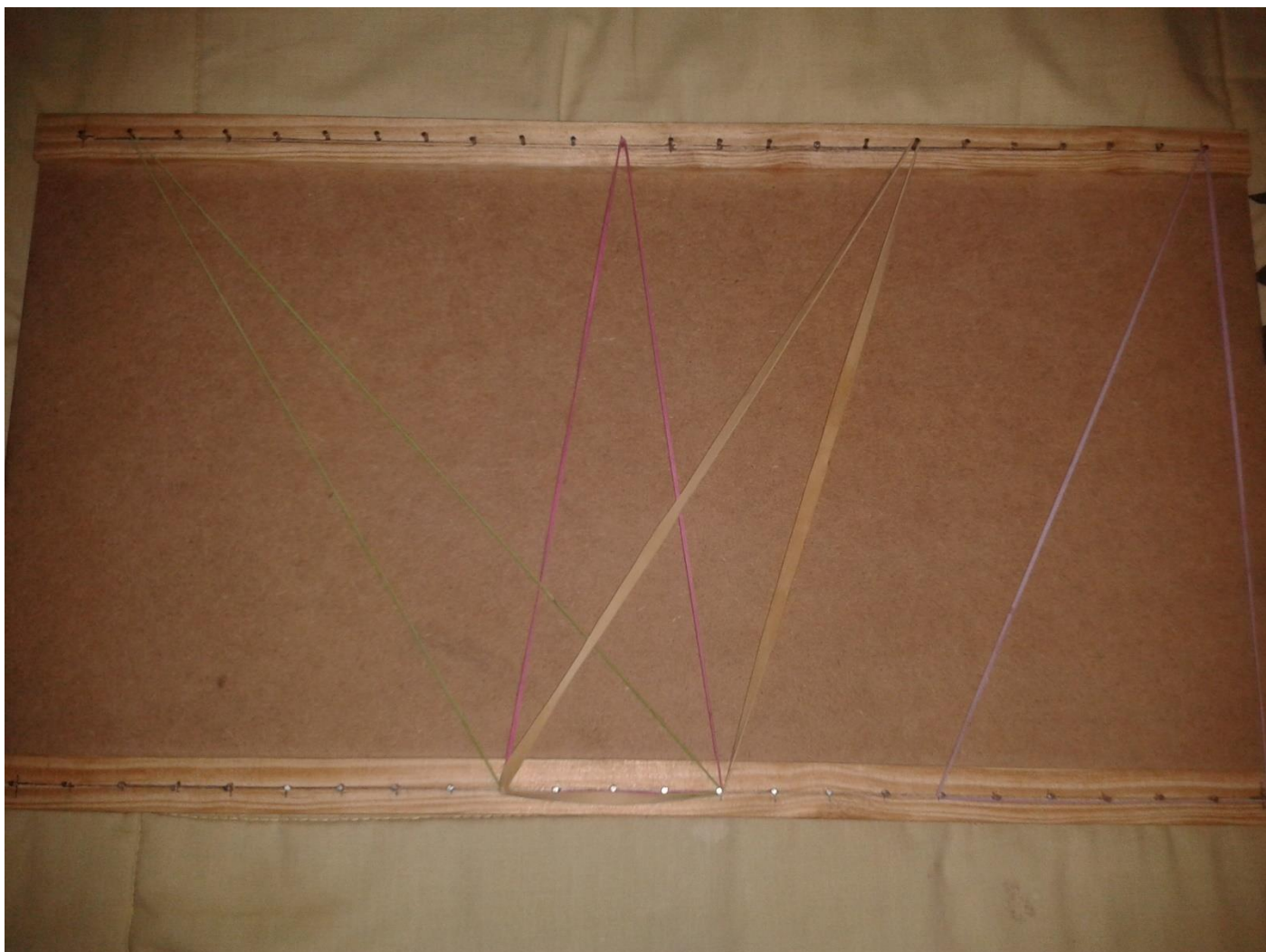
<p>19. Assim vamos ter a área do quadrado. É igual? <i>Não professora, a do triângulo tem que ser mais pequena porque do quadrado obtivemos dois triângulos.</i> Vamos pensar...Como a podemos relacionar com o quadrado? <i>Vai ser metade do quadrado;</i></p>	2'		
<p>20. Então já temos a base e a altura, o que vamos fazer ao produto destes dois valores? <i>Dividi-lo por dois porque é metade do quadrado.</i></p>			
<p>Sistematização</p>	10'		
<p>Os alunos registam as conclusões no caderno diário, a área do triângulo. A professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Placa de triângulos 	
<p>Apresentação das condições da realização da tarefa matemática:</p>			
<p>Tarefa 1 – O jogo dos triângulos</p>			
<p>Seguidamente exploramos, em grande grupo, as diferentes alturas do triângulo, através da placa de triângulos.</p>			
<p>1. Que figura geométrica representei? <i>Triângulo.</i> O que é esta linha? <i>Base;</i> E o que representa este lado? <i>A altura.</i></p>			
<p>2. Agora vamos calcular a sua área. Aluna C vem ao quadro, por favor, e diz-me o que é a área deste triângulo? (a aluna apontará para o interior) E o que representa este elástico? <i>O perímetro.</i> Sabendo que daqui aqui mede 2cm, quanto mede a base? <i>8cm</i> E sabendo que a altura é de 25 cm como calculamos a área (registo no quadro dos dados e todos os alunos registam no caderno diário).</p>			
<p>3. Agora vou representar outro triângulo. Qual a sua relação com o anterior? <i>Tem a mesma base.</i></p>			
<p>4. E a altura? É aquele lado... (Explicar aos alunos que a altura é sempre perpendicular à base, formando um ângulo de 90º com a base. É pedido a um aluno para, com a ajuda de um pau, representar a altura desse triângulo). Cálculo da área. (Representação de outro triângulo, com a mesma base).</p>			
<p>5. Agora aluno B quero que representes um triângulo com a mesma área destes. Como vais fazer? Vou manter a base. E precisas de colocar em cima dessas bases? Tenta representar ao lado.</p>	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Manual, caderno diário e lápis; 	
<p>6. Agora quero que me representem um triângulo com uma área diferente deste. Como vamos fazer? <i>Vamos aumentar ou diminuir a base.</i> E não posso alterar a altura? <i>Não professora porque a altura dessa tábuca é sempre a mesma.</i></p>			
<p>Tarefa 2: “Exercícios vou resolver para melhor compreender!”</p>			
<p>Resolução dos exercícios: p.121, ex. 3 (3.4) e 6; p. 129, ex. 6; p. 133, ex. 11 e p. 134 ex. 12 e 16. Explicação das condições da realização da tarefa: utilização de lápis; individual; têm 5 minutos para resolver os exercícios.</p>			
<p>Acompanhamento da realização da tarefa matemática: “Exercícios vou resolver para melhor compreender!”</p>			
<p>A professora circula pela sala para auxiliar os alunos.</p>			
<p><u>Questões orientadoras:</u></p>			

<p>21. Como estás a fazer? Porque fizeste assim?</p> <p>22. Que dados tens? Que figura geométrica é?</p> <p>23. Como se calcula a área?</p> <p>24. Qual é a medida da base? E a altura?</p> <p>25. O que queres descobrir?</p> <p>26. Para esta questão, vais dar a resposta tendo por base...</p> <p>27. Qual a diferença entre a área do triângulo e do quadrado?</p> <p>Sistematização</p> <p>Correção dos exercícios no quadro, por parte dos alunos. Confronto de resoluções distintas. Questionamento por forma a relembrar os conteúdos da aula.</p> <p>A professora circula pela turma acompanhando o seu trabalho.</p> <p>Avaliação</p> <p>Para perceber se os alunos compreenderam o trabalho desenvolvido em aula a professora dinamiza o jogo “figuras geometricamente iguais eu vou descobrir”</p>	<p>5'</p> <p>6'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geometricamente iguais vou descobrir... 	
---	---------------------	---	--

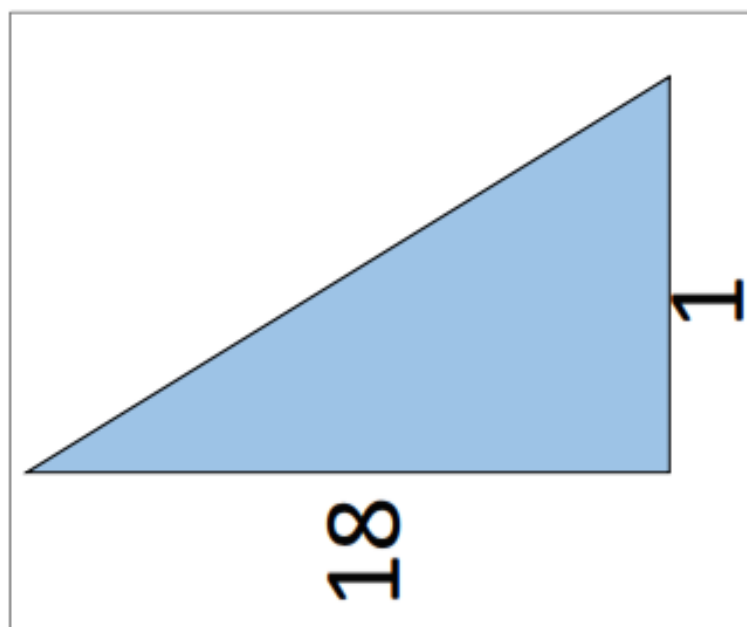
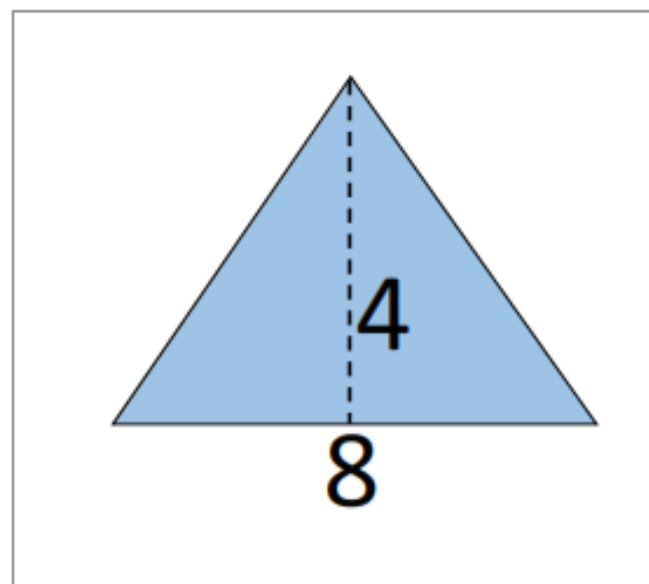
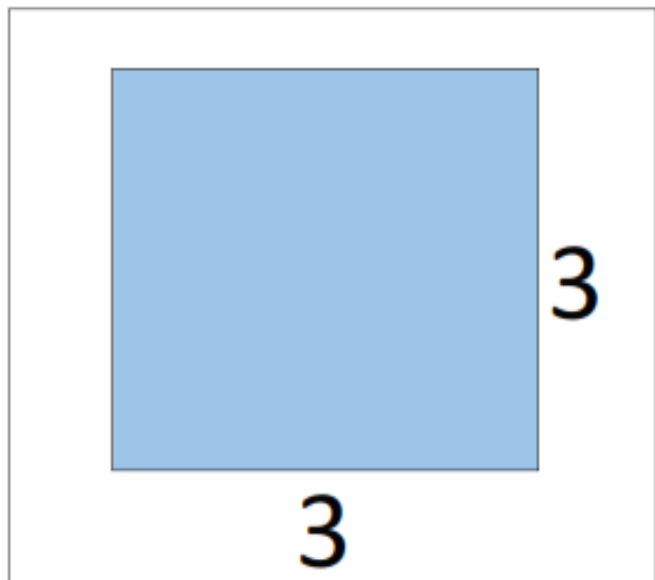
Anexo 40.1 – Tarefa: Identificar os quadrados



Anexo 40.2 – Tábua dos triângulos



Anexo 40.3 – Jogo das áreas





EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Nome: _____ Nº: ____ Ano/Turma: _____

O Ramalhete dos Maias

“O que surpreendia logo era o _____ (...) resplandecente, com um pavimento quadrilhado de mármore _____ e vermelhos, plantas decorativas (...) e dois _____ bancos feudais (...) trabalhados em talha (...) Em cima, na antecâmara, revestida como uma tenda de estofos, (...) ornavam-na divãs cobertos de tapetes persas, _____ pratos mouriscos com reflexos metálicos de cobre, uma harmonia de tons severos, onde destacava, na _____ imaculada do mármore, uma figura de rapariga _____, arrepiando-se, rindo, ao meter o pezinho na água. Daí partia um _____ corredor, ornado com as peças ricas (...), arcas góticas, jarrões da Índia, e antigos _____ devotos. As melhores salas do Ramalhete abriam para essa galeria. No salão nobre, _____, (...) todo em brocados de veludo cor de musgo de Outono, havia uma _____ tela de Constable, o retrato da sogra de Afonso (...). Uma sala mais _____, ao lado, onde se fazia música, (...) com seus móveis enramalhetados de ouro, as suas sedas de ramagens _____: duas tapeçarias (...), em tons cinzentos, cobriam as paredes de pastores e de arvoredos. _____ do corredor ficava o escritório de Afonso, revestido de damascos _____, composto por uma maciça mesa de pau-preto e estantes _____ de carvalho lavrado (...) Ao _____ do fogão, (...) havia um canto para o avô com um biombo japonês bordado a ouro e uma venerável cadeira de braços (...) No corredor do segundo andar guarnecido com retratos de família, estavam os quartos, repletos de _____ com vista para o jardim (...).”

Queirós E. (2000) *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.

À descoberta da oralidade com a descrição!

1. Segue a ordem das caixas de texto para descreveres a tua ilustração. Não te esqueças de utilizar os advérbios de lugar (ex. em cima, à direita etc.) e os adjetivos (ex. belo, brilhante, enorme etc.).

<p>Em volta da casa _____ (adjetivo) observamos um jardim _____ (adjetivo)</p>	<p>Na frente da casa e do jardim, num primeiro plano, vemos</p>
--	---

<p>Focando o nosso olhar na casa</p>

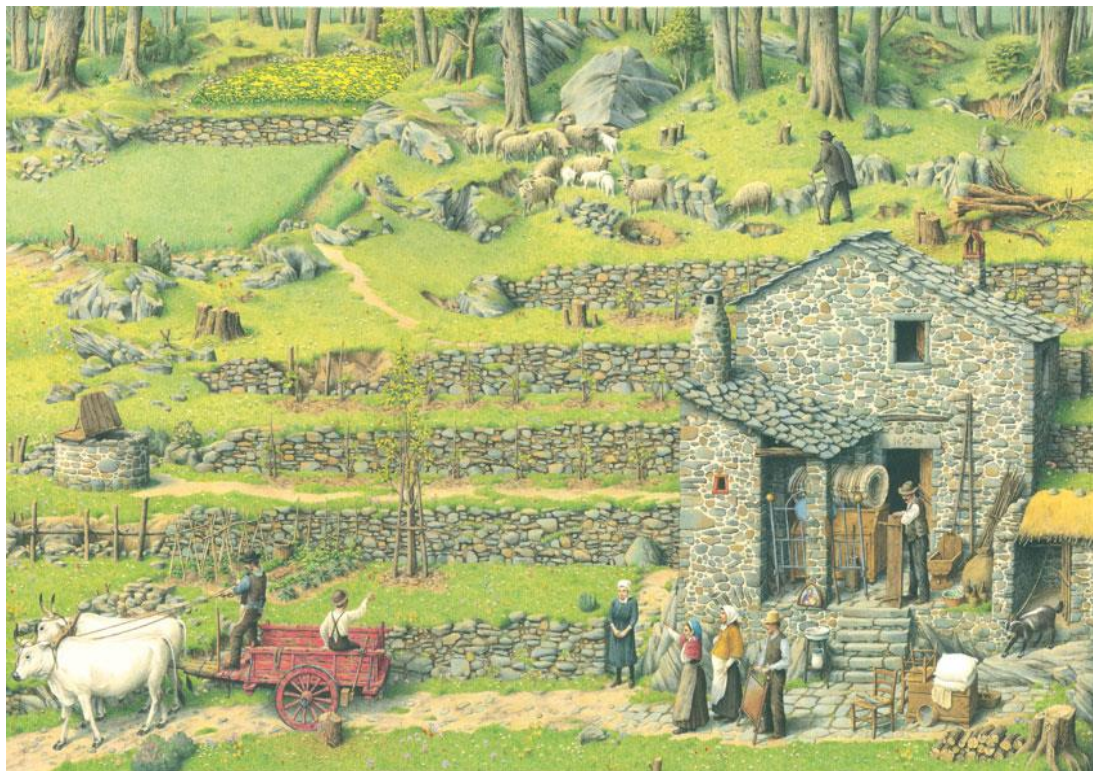



Ilustração do livro *A Casa*, J. Patrick Lewis, Roberto Innocenti

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS					
Escola: Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	Professora Estagiária: Ana Catarina	Orientador Cooperante: Armando Veiga	Ano/Turma: 5ºC	Tempo: 90'	Data: 13/05/14
CONTEÚDOS	Descritores de desempenho	PERCURSO DA AULA		RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><u>Oralidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar discursos orais breves • Indicar a intenção • Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido • Ler textos diversos • Ler textos publicitários; • Planificar a escrita de textos; • Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquiza-las e articulá-las devidamente; • Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de: • Persuadir 	<p>Abertura da lição.</p> <p>Ilustrações observar para ideias desembrulhar!</p> <p>Visualização de anúncios publicitários.</p> <p><u>Exploração em grande grupo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que vos sugerem estas ilustrações? O que as compõem? 2. O que vos chama mais à atenção? Porquê? <p>À descoberta do texto publicitário...</p> <p>Projeção e exploração, progressiva, do anúncio da Raid.</p> <p>Registo das ideias dos alunos.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O que representa esta imagem? 4. O que deveria estar aqui? O que pode ter acontecido? 5. Qual a relação entre o voo, os moscardos e a ausência das notas? <p>Entrega do texto publicitário.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>Vamos voltar a reparar na publicidade, em especial na parte final.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Afinal o que aconteceu às notas musicais? <p>Registo no quadro: A frase do anúncio!</p> <p>Projeção e exploração do anúncio da Lego.</p>	<p>10'</p> <p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • marcador. • Caderno diário; • lápis. • Ilustrações observar para ideias desembrulhar! • PPT com os anúncios publicitários • O voo do moscardo vou ouvir para um anúncio sentir! • PPT • Para o anúncio vou sorrir e a sua mensagem descobrir! • A frase do 	<p>Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Anexo 11</p>

		<p>Registo das ideias dos alunos.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>7. Qual a mensagem associada a esta imagem?</p> <p>8. O que vos sugere esta ilustração? Qual a sua relação com a frase? O que nos quer transmitir?</p> <p>Leitura e exploração do texto linguístico.</p> <p>A frase do anúncio!</p> <p>Registo dos slogans. Registo das suas características. Construção da definição de slogan.</p> <p>Um Slogan vamos escrever para o carro vender!</p> <p>Criação, em grande grupo, de um slogan com orientações. (cf. Anexo 6)</p> <p>Registo individual.</p> <p>Um Slogan vou imaginar para o público encantar!</p> <p>Construção, a pares, de um slogan.</p> <p>Apresentação e explicação oral (relação produto, imagem e slogan).</p> <p>O slogan vou registar para o produto comprar!</p> <p>Registo, individual, do slogan que mais gostam. Justificação da escolha.</p> <p>Brainstorming publicitário!</p> <p>Registo no quadro e no caderno de ideias associadas ao texto publicitário.</p> <p>Entrega do trabalho de casa.</p> <p>Escrita do sumário: Exploração do texto publicitário! Análise e criação de slogans.</p>	<p>15'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>20'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>anúncio!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um Slogan vou escrever para o carro vender! • Um Slogan vou imaginar para o público encantar • O slogan vou registar para o produto comprar! • Brainstorming publicitário • Um texto publicitário vou encontrar... 	
--	--	--	---	--	--



EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Nome: _____

Nº: ____ Ano/Turma: _____

Um *Slogan* vou escrever para o carro vender!

Os passos vou seguir para um slogan criativo construir!

1. Qual é o produto do anúncio?
2. Qual o público-alvo?
3. Quais as características deste produto?
4. O que nos quer transmitir a imagem?



Cria agora um *slogan* com as ideias que registaste anteriormente.

Qual a relação entre o slogan e a imagem?



EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha

Nome: _____

Nº: ____ Ano/Turma: _____

Um Slogan vou imaginar para o público encantar!

Os passos vou seguir para um slogan criativo construir!

1. Qual é o produto? - *M e M's*
2. Qual o público-alvo? - *deusas.*
3. Enuncia três características do produto! - *Delicioso, pequenos, proibidos*
4. Com base nas ideias anteriores e atendendo ao texto icónico constrói um slogan!

M e M's o delicioso sabor colorido.

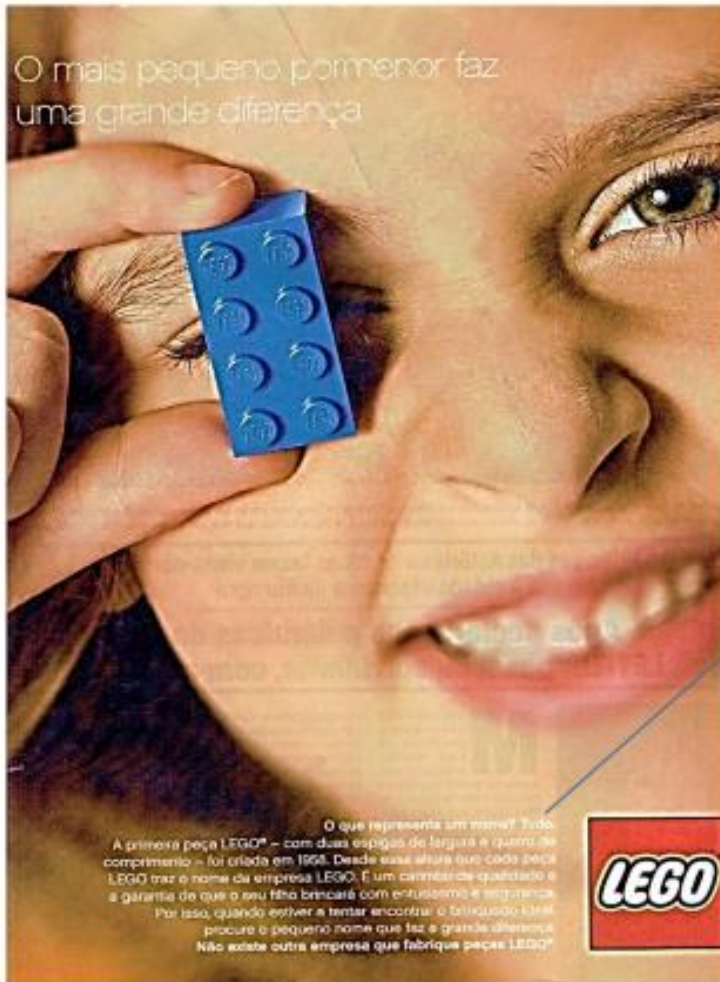




Nome: _____

Nº: ____ Ano/Turma: _____

Para o anúncio vou sorrir e a sua mensagem descobrir!



O que representa um nome? Tudo.
A primeira peça LEGO - com duas espigas de largura e quatro de comprimento – foi criada em 1958. Desde essa altura que cada peça LEGO traz o nome da empresa LEGO. É um carimbo de qualidade e a garantia de que o seu filho brincará com entusiasmo e segurança. Por isso, quando estiver a tentar encontrar o brinquedo ideal, procure o pequeno nome que faz a grande diferença.
Não existe outra empresa que fabrique peças LEGO.

1. Verdadeiro ou Falso vou responder para o anúncio perceber!

O produto foi criado há mais de 60 anos.	
O nome da empresa é igual ao nome do produto.	
Este produto é dirigido a crianças.	
Existem mais de duas empresas a fabricarem peças LEGO.	

Que mensagem nos quer transmitir?

PLANO DE AULA DE PORTUGUÊS					
Escola: EB1 da Azenha	Professora Estagiária: Ana Catarina	Orientadora Cooperante: Teresa Melchior	ANO/TURMA: 2º ano	TEMPO: 90'	Data: 03/12/13
CONTEÚDOS	Descritores de desempenho	PERCURSO DA AULA		RECURSOS	AValiação
<p><u>Iniciação à Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação essencial e acessória • Compreensão do que ouve e mobilização dos conhecimentos <p><u>Gramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafemas e fonemas • Neologismos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir ler e ler textos literários • Ouvir ler obras da literatura para a infância; • Compreender o essencial de textos escutados e lidos • Antecipar conteúdos com base no título. • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos; • Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos 	<p>Leitura e escrita do título: Abracadabra desvenda o mistério!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que quererá dizer este título? 2. E se o associarmos a uma adivinha? <p>Leitura de uma adivinha criada a partir do poema “letra mágica” do livro <i>Poemas para brincar</i> de José Paulo Paes.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é que esta adivinha nos solicita? 2. A que animal se está a referir a adivinha? 3. Reparem nas palavras da adivinha...como é que o elefante pouco deselegante se tornou num modelo? 4. Qual é o antónimo de deselegante? 5. Quais as respostas possíveis? <p>Registo das repostas dos alunos numa tabela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que precisam para descobrir a resposta à adivinha? <p>Audição de uma história para fornecer pistas</p> <p>Apresentação e exploração do título O TÊPLUQUÊ.</p> <p>Previsão da história.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que há de diferente na palavra do título? 2. O que quererá dizer? <p>Divisão Silábica (desmontar o título, por exemplo: plu = pelo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O que é que este título nos pode dizer sobre a história? <p>Registo no quadro das expectativas.</p> <p>Leitura do texto “O TÊPLUQUÊ”</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vamos relacionar o que já disseram sobre o título com a história. (Confronto com as expectativas) 	<p>15'</p> <p>10'</p> <p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinha • Tabela <p>Abracadabra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras do título • História “O TÊPLUQUÊ” <p>pertencente ao Livro O TÊPLUQUÊ E OUTRAS HISTÓRIAS de Manuel António Pina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabela • Ilustrações do livro OH! De Josse Goffin <ul style="list-style-type: none"> • Tabela - Faça magia com as palavras • Heteroavaliação 	<p>Avaliação Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: Anexo 9 Anexo 9.1</p>

	<p>produzidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Que acontecimento do texto levou o autor a dar este título à história? 3. O que é ter um defeito de pronúncia? 4. Qual era o defeito de pronúncia do menino? 5. Vocês também trocam o t pelo q? Trocam outras letras? Alunos dão exemplos¹³ 6. O que são as virtudes de pronúncia? 7. Para o menino qual era essa virtude? 8. Porque é que o menino gostava que a língua se lhe encaramelasse? Ele gostava de se enganar? 9. O que nos aconteceu quando comemos caramelos? <p>Para que os alunos percebam o porquê de o menino gostar que a língua lhe encaramela-se e ao mesmo tempo darem conta da dificuldade em dizer palavras com um caramelo na boca há a distribuição deste doce pelos alunos. Seguidamente pedir a leitura de uma palavra escrita no quadro (escaravelho), sem que os alunos estejam a contar.</p> <p>Levantamento em tabela das palavras do texto (Anexo 4) e exploração:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Será que as palavras ditas tal como o menino diz têm significado? Vamos pensar na última palavra da tabela. E na primeira? 2. Então talvez ele estivesse a criar novas palavras...vamos nós também tentar fabricar algumas? <p><u>Fábrica das palavras</u></p> <p>Construção coletiva</p> <p>A professora mostra uma ilustração do livro e escreve as palavras do signficante no quadro (chávena e Navio) e explora-as com a turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com parte destas palavras como criamos uma nova palavra? <p>Registo no quadro das sugestões dos alunos (a professora, caso estas não sejam suficientes, leva algumas sugestões preparadas).</p>	<p>10'</p>	<p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras-chave da adivinha • História “O TÊPLUQUÊ” 	
--	--------------------	--	------------	--	--

¹³ Chamar os alunos à atenção: Oralidade vs. Escrita

		<p>2. Para a palavra que formamos vamos criar um significado...Para que serve? O que é? Onde vive? Que língua fala?</p> <p>Registo no quadro. Alunos registam na tabela mágica (Anexo 5)</p> <p>Produção e ilustração das produções dos alunos.</p> <p>Leitura das palavras e dos significados. Restantes alunos avaliam. (cf. Anexo 6)</p> <p>Leitura e observação da adivinha apresentada inicialmente.</p> <p>A resposta é obtida recorrendo à técnica da construção de palavras usada pelos alunos para descobrir o que têm de fazer atendendo ao trabalho feito na aula. Registo da resposta.</p> <p>Distribuição da história para os alunos lerem em casa com os pais.</p>	<p>15'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>		
--	--	--	---------------------------------	--	--

Anexo 43.1 – Adivinha dos neologismos

	Um animal quase gigante, cinzento e pouco deselegante, tornou-se modelo! Como pôde fazê-lo?
De que animal se trata?	elefante
Resposta dos alunos	Foi um <u>magico</u> que tornou num modelo
Resposta final	Elegafante

Faço magia com as palavras!

Agora é a tua vez de escolher duas palavras para criar uma nova. Depois, de a criares, deverás inventar um significado para ela tendo em conta as questões: O que é? Para que serve? Onde existe? No final deves fazer uma ilustração dessa palavra. Surpreende os teus amigos!

Palavra 1	Palavra 2	Palavra nova	Significado
cachimbo	gato	catoba	animal terrestre que deita fumo.
leão	azul	lezul	É um animal que é cortanbo e come insetos e é pequenino.

Ilustração

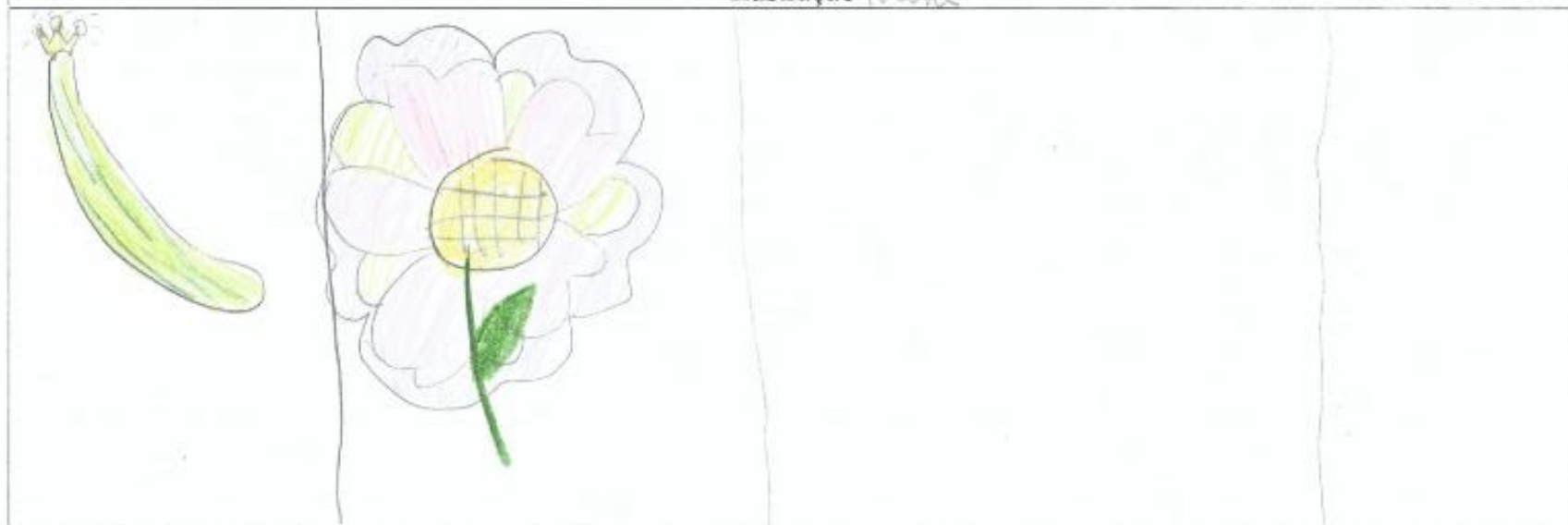


Faço magia com as palavras!

Agora é a tua vez de escolher duas palavras para criar uma nova. Depois, de a criares, deverás inventar um significado para ela tendo em conta as questões: O que é? Para que serve? Onde existe? No final deves fazer uma ilustração dessa palavra. Surpreende os teus amigos!

Palavra 1	Palavra 2	Palavra nova	Significado
papimba	galinha	papimbo	É um papinho com uma coroa é verde claro é raimba de todos os papinhos e raimos.
maçã	borboleta	marbo	É uma flor que é grande e tem 13 pétalas e as abelhas gostam porque tem muito

Ilustração *tolene*



Anexo 44.2 – Heteroavaliação dos estudantes

O slogan vou registar para o produto comprar!

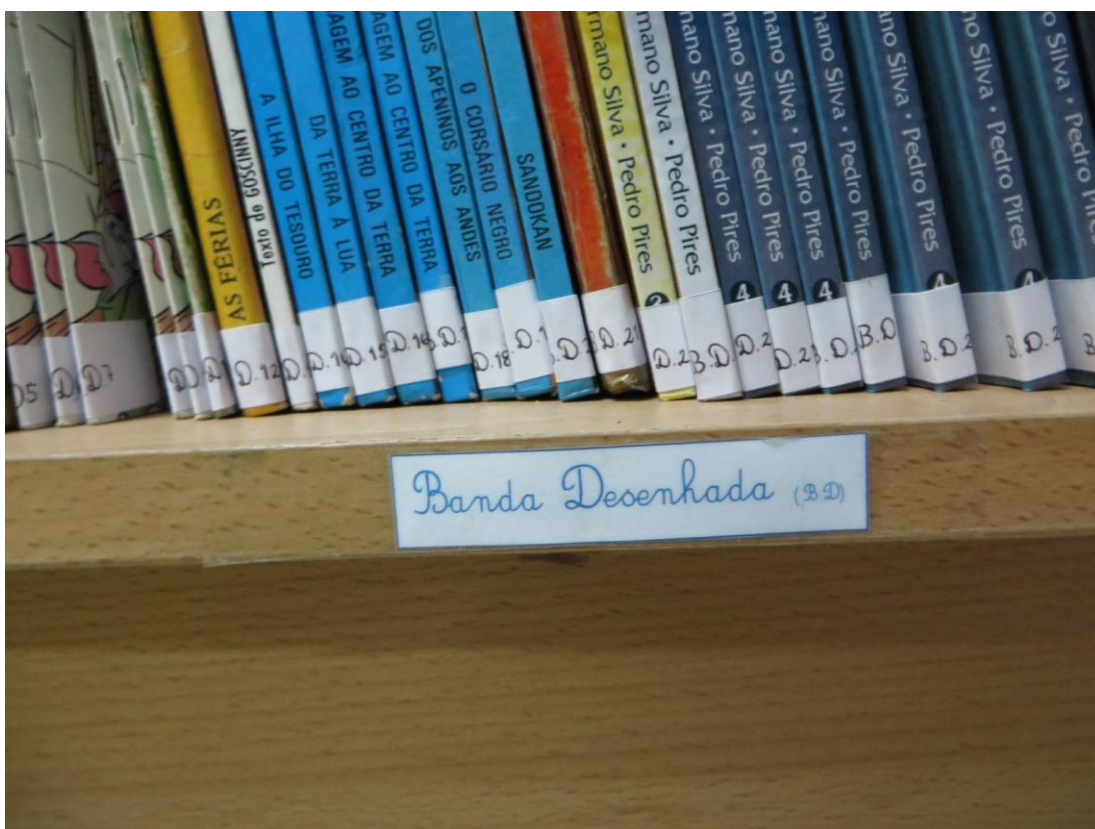
1. Na coluna “Pares” deves registar o nome dos teus colegas.
2. Após ouvires cada par preenche a grelha com uma cruz (x).

<i>Pares</i>	O slogan que me convenceu a comprar o produto	O slogan de fácil memorização

Anexo 45 – Organização dos livros infantojuvenis

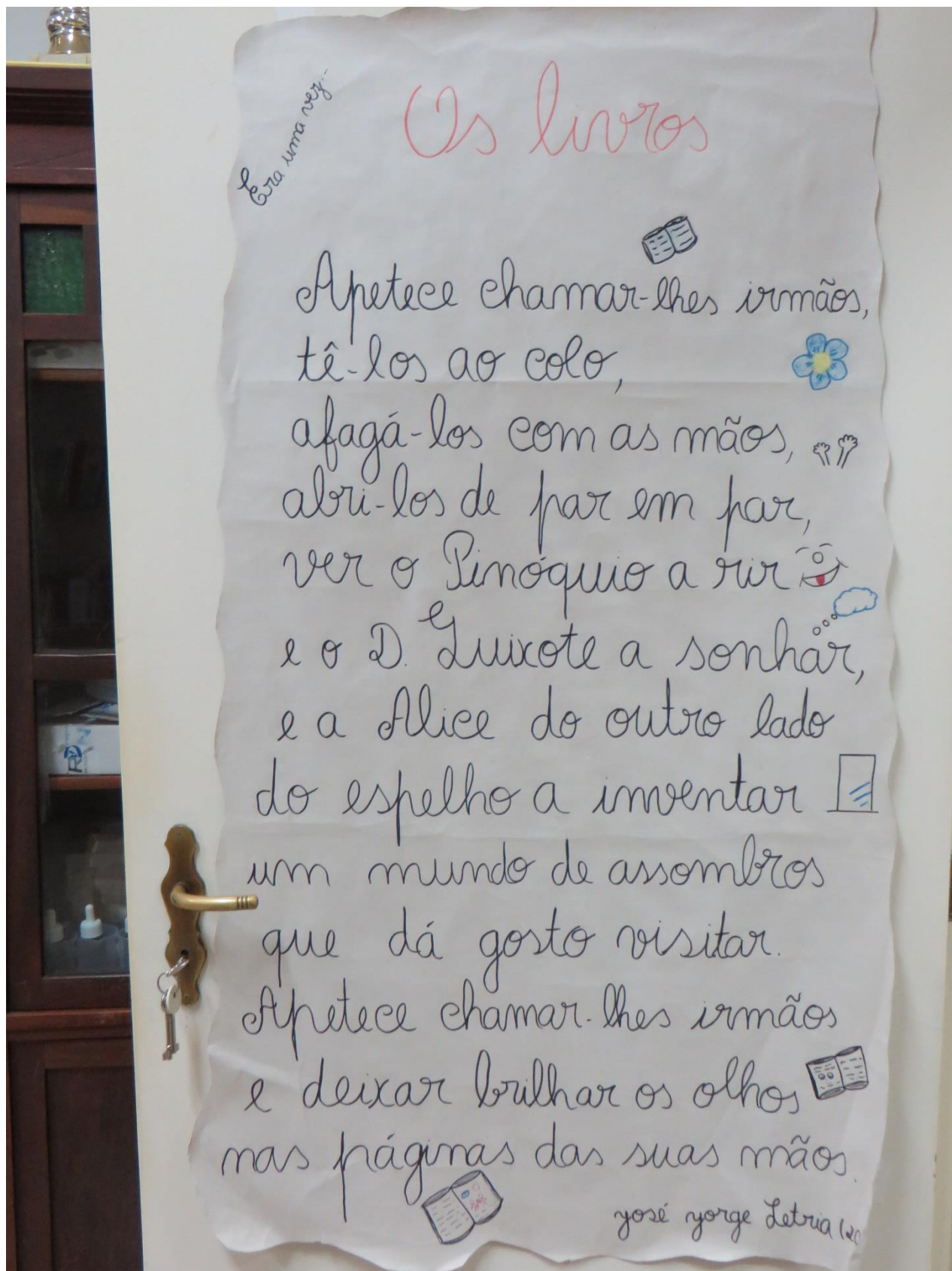


Anexo 45.1 – Organização dos livros



Anexo 45.2 – Recursos didáticos organizados por áreas





Anexo 45.4 – Decoração da biblioteca



Anexo 45.5 – Regras da biblioteca



Anexo 45.6 – Mochilas para “Livros Viajantes”



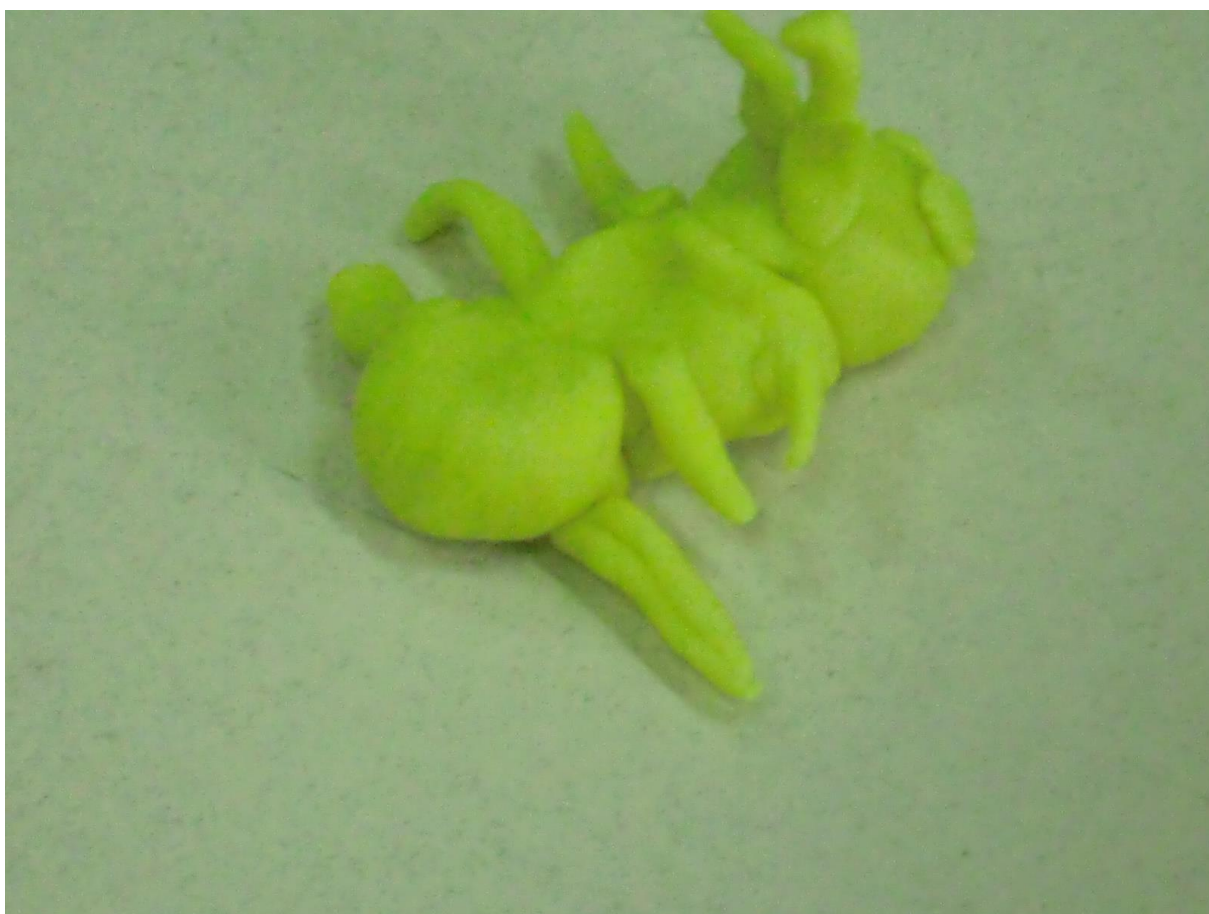
Anexo 46 – Atividade “Espuma colorida”



Anexo 46.1 – Atividade “Sólido ou Líquido”



Anexo 46.2 – Atividade “À descoberta da formiga”



Dia da Ciência

No dia 5 de novembro as professoras estagiárias, Ana Catarina e Ana Sofia, dinamizaram, na Escola da Azenha, um conjunto de tarefas experimentais para comemorar o mês da ciência. Esta atividade desenvolveu-se para toda a escola e contou com a participação ativa dos alunos na realização das tarefas propostas pelas mesmas.

Foi um dia diferente e divertido no qual os alunos exploraram novos conceitos e puderam ser Cientistas por um dia. Em baixo estão fotografias de algumas atividades realizadas.



Figura 1 - Sólido ou líquido



Figura 1 - À Descoberta da Formiga



Figura 3 - Espuma Colorida

No dia 6 de novembro as professoras estagiárias, estando a desenvolver o seu estágio na sala do 2º ano, registaram, com a ajuda dos alunos, as conclusões (fig.4 e 5) das atividades experimentais, uma vez que o dia além de ser marcado pela diversão foi também marcado pela aprendizagem de novos conceitos.

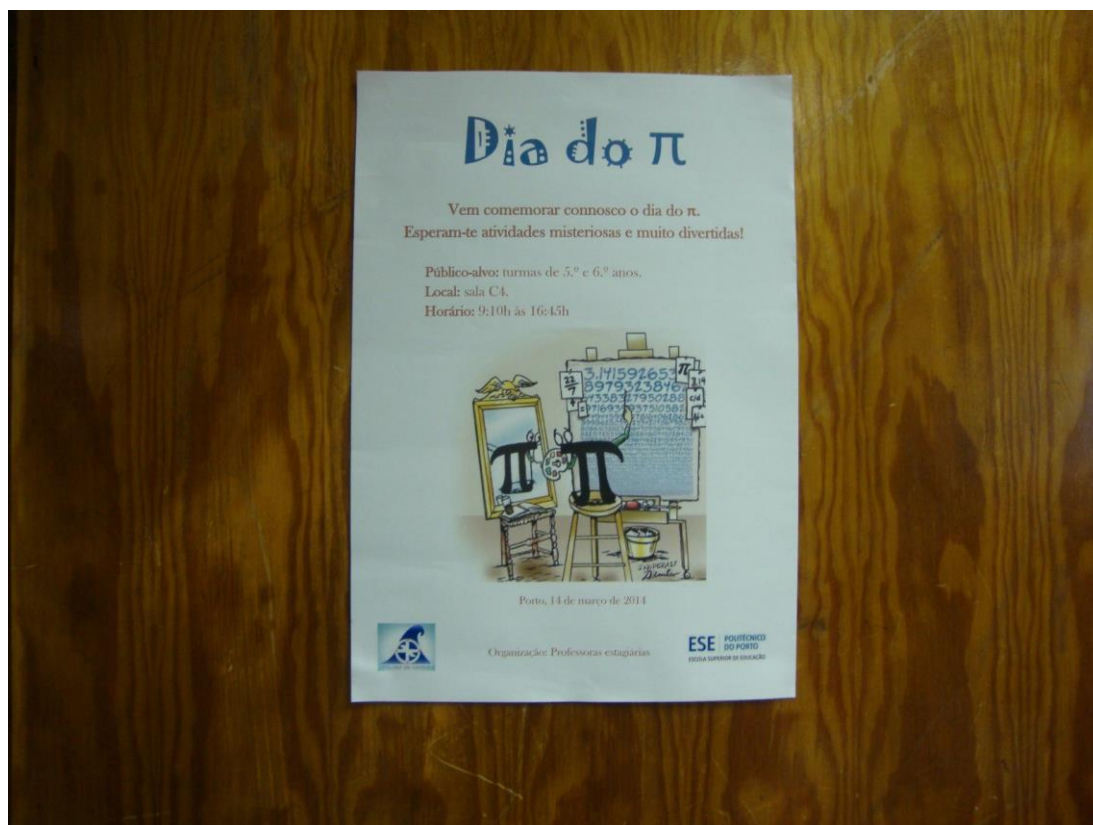


Figura 4 - Conclusões dos alunos



Figura 5 - Ilustração da experiência preferida

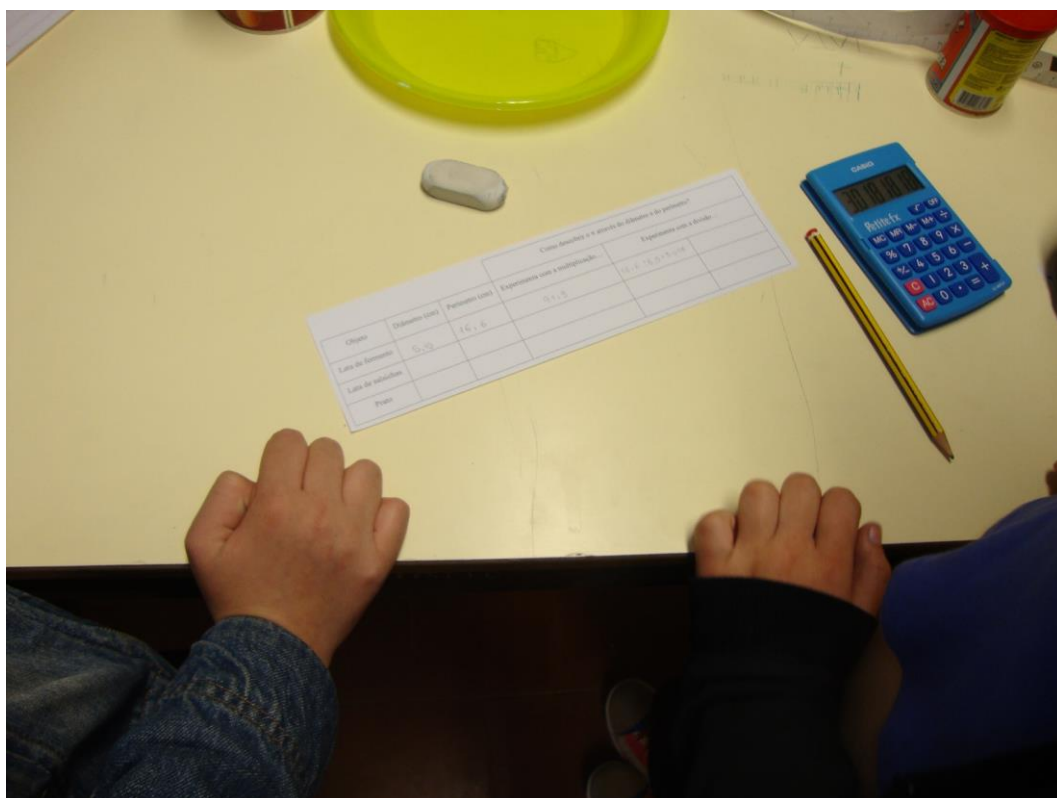
Anexo 47 – Divulgação do dia do Pi



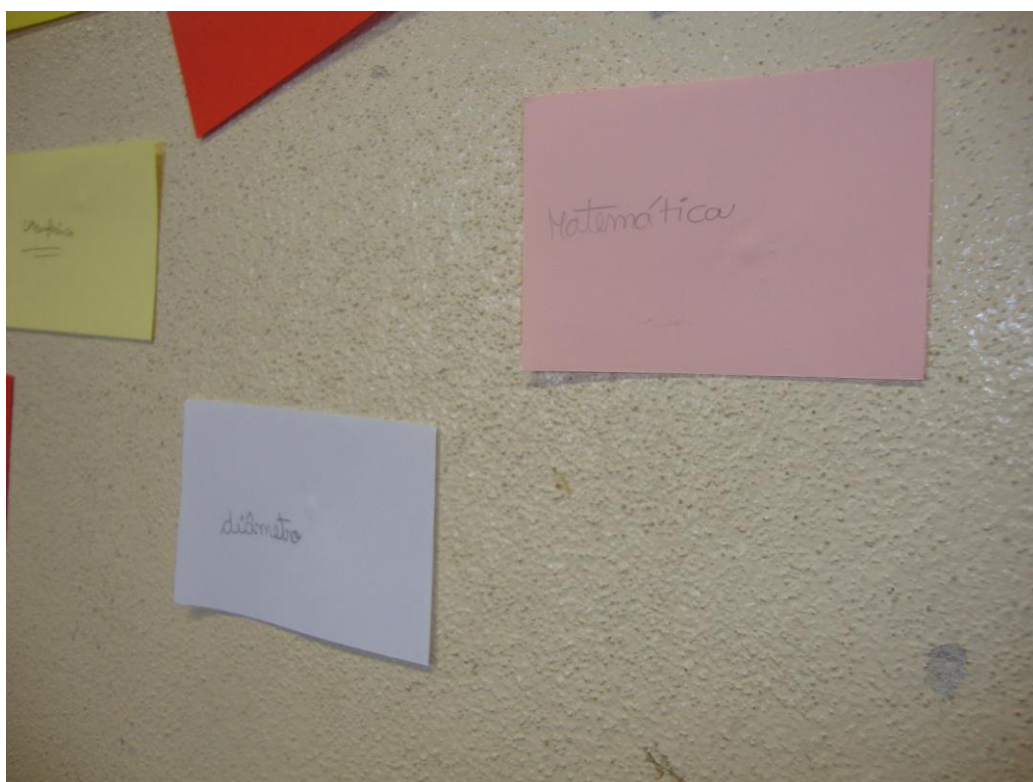
Anexo 47.1 – Arte com o Pi



Anexo 47.2 – Atividade de investigação



Anexo 47.3 – Campo lexical do Pi



Diogo Manuel Timera da Silva

capítulo 1

2/4/2014

Leitura e exploração da obra: Regulões de São Constantine.

o ligarim e a larmisa

com esta fábula aprendi que não deve ser como a cigarra, ou o joia, tanto de ter tempo para ler e também para estudar.

O rato da cidade e o rato do campo

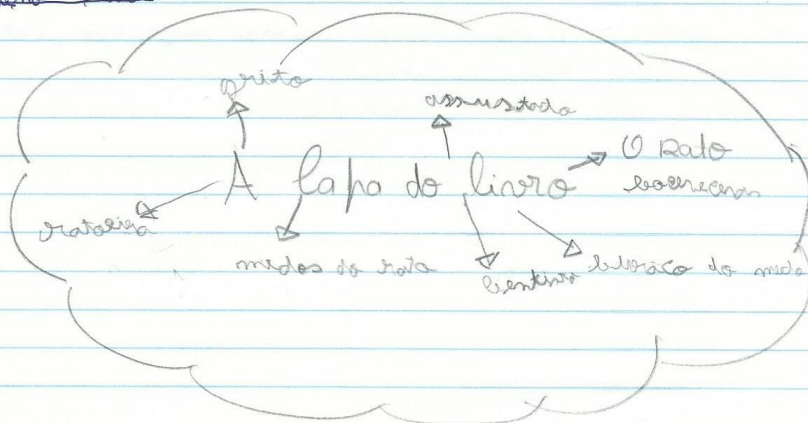
Nesta fábula compreendi que não vale preservar a vida do que a arriscar para ter mais do que aquilo que temos.

Hoje celebramos o dia internacional do livro infantil!

capítulo 2

27/04/2014

Leitura e exploração do livro: Gerando livros dos medos do pequeno rato.



OBJETIVOS DO PROJETO

☉ Compreender as potencialidades do trabalho desenvolvido com os trava-línguas;

Neste objetivo pretende-se dar resposta à questão: “Ficarão os alunos mais empenhados e interessados na aula de Português através da exploração dos trava-línguas?” Com o trabalho a desenvolver, ao nível da exploração do mundo dos trava-línguas, quer-se perceber de que forma este contribui para a motivação dos estudantes, ou seja, compreender se este texto é potenciador da criação de condições de trabalho que permitam aos estudantes se envolverem nas atividades propostas, obtendo sucesso. Além disso, dentro destas potencialidades, aspiramos perceber se existem outras capacidades, bem como outras aprendizagens construídas pelos estudantes, além das contempladas no segundo objetivo.

☉ Desenvolver a escrita criativa de textos poéticos utilizando as rimas infantis;

Com este objetivo quer-se dar resposta às questões “De que forma o nonsense e o humor dos trava-línguas contribuem para a criatividade?” e “Sabendo que os trava-línguas são uma brincadeira verbal, de interesse das crianças, de grande potencialidade poética, será esse entusiasmo oral transportado para papel?” Ou seja, pretende-se compreender como os trava-línguas, a sonoridade, o ritmo, o *nonsense*, a sua estrutura externa, a rima e as suas aliterações, influenciam na escrita de textos poéticos, tendo em conta que, tal como refere Costa, “as rimas infantis têm vindo a ser apontadas como o primeiro contacto das crianças com a poesia” (1992, p. 34). Com a exploração de trava-línguas fazendo, posteriormente, uma ponte com o texto poético, queremos perceber se há um desenvolvimento ao nível da escrita criativa de textos poéticos, aliado, ao despertar para o gosto destes géneros. Ao mesmo tempo, pretendemos proporcionar às crianças “(...) a construção de «mundos possíveis», assente nas virtualidade da palavra e da imaginação (...)” (Gomes, 2008, s/p). Nesta ótica, com este projeto, ambicionamos descobrir se o trava-línguas desenvolvem a criatividade, através do nonsense, do cómico, possibilitando aos alunos a abstração ao mundo real e o brincar com as palavras. Além disso, tencionamos que estes descubram o mágico do nonsense e o seu sentido no imaginário. Defende esta ideia Ruth Weir referindo “the child’s word play makes sense” (1985, p. 610).

Anexo 49.1 – Técnicas, Instrumentos e métodos de análise de dados

Técnica	Instrumento	Método de análise de dados
Observação direta	Diário das aulas	Análise do discurso
	Guião de observação	Análise de conteúdo
Inquérito por entrevista	Entrevista	
Recolha documental	Pré-teste; Trabalhos dos alunos e Pós-teste	
Inquérito por questionário	Questionário	Análise estatística descritiva e Análise de conteúdo

Anexo 49.2 – Sessões do projeto

Sessões no 1º ciclo		
2º Ano	Sessão 1	<p>Antes de darmos início ao desenho das aulas era fundamental perceber em que nível se encontravam os alunos na escrita e na identificação do tipo e características do texto a explorar. Nesta ótica, construímos um pré-teste que consistia na criação de uma quadra em M. Nesta sessão, aliamos a nossa tarefa ao dia do Mar, tornando-a significativa e contextualizada.</p> <p>Seguidamente, partilhamos palavras em M, relacionadas com o Mar, construindo um brainstorming. Após este diálogo foi entregue aos alunos o pré-teste no qual iriam escrever a quadra, utilizando as palavras escritas no quadro, e outras, em M.</p>
	Sessão 2	<p>Nesta aula apresentamos a mascote do projeto, o Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro, que sempre nos acompanhou. Com este dinamizamos um mini teatro para captara atenção e o interesse dos alunos. Fingimos que estávamos a ensinar um texto ao Gato e quando este queria dizê-lo não conseguia, ficando com a língua “entaramelada”. Expusemos a situação aos estudantes. Estes perguntaram o que lhe estávamos a ensinar e colocamos a gravação do trava-línguas. Após a audição colocamos questões, como “O que ouviram?” e pedi-mos para o reproduzirem, distribuímos o texto. A e realizamos algumas questões orientadoras. Aliado a este momento dinamizamos o jogo “Digo eu e dizes tu. – E nós?”. Um as vezes eram os meninos, todos juntos, a repetir o trava-línguas, outras as meninas etc. variando, igualmente, o modo de se dizer “Diz a rir...agora a chorar...” etc. Seguidamente, analisamos a estrutura do trava-línguas. Posteriormente, o Gato pediu aos alunos para construírem um trava-línguas. Para isso, recordamos o que e como fazer. Contruímos, em grande grupo, um quadro de palavras, para cada fonema, com as quais deviam brincar, para um trava-línguas criar. Seguidamente, distribuímos-lhes o registo e o fonema, com o qual teriam de construir o trava-línguas.</p>
	Sessão 3	<p>Nesta sessão exploramos o nonsense, já analisado algumas vezes com a exploração dos trava-línguas, fora das sessões, mas, agora, aliado a uma atividade escrita. Depois de analisarmos um poema e um trava-línguas, sem desconstruir o sentido, os alunos criaram uma situação nonsense para um objeto que lhes foi atribuído.</p>
	Sessão 4	<p>Na quarta sessão analisamos trava-línguas e poemas à moda dos trava-línguas. Descobrimos a diferença entre os primeiros e a poesia da Literatura</p>

		Erudita. É de referir que, quase todos os dias, entre as sessões, levamos para os alunos trava-línguas ou poemas para estes se familiarizarem com estes textos. Nesta aula, achamos importante construir, em grande grupo, um poema. Levamos palavras, respeitando o fonema G. Realizamos um exercício com rimas e depois selecionamos as palavras com as quais iríamos construir o nosso poema. De seguida, iniciou-se a atividade escrita individual.
	Sessão 5	Deparando-nos com a dificuldade que os estudantes demonstraram ao relacionar os versos quando escreviam quadras, criamos a atividade “Com as palavras vou brincar, para um poema risonho criar...” na qual cada aluno tinha um fonema diferente.
	Sessão 6	Nesta aula exploramos um poema, analisando-o, por forma a relembrar, a estrutura interna e externa. Seguidamente, realizamos uma atividade de escrita na qual atribuímos a temática aos alunos, dando-lhes o fonema sob a forma da mesma.
	Sessão 7	Após inúmeras atividades e do contacto, quase diário, estabelecidos pelos alunos com a poesia e os trava-línguas, implementamos o pós-teste, igual ao pré-teste.

Sessão no 2º Ciclo		
5º Ano	Sessão 1	No 2º ciclo, analisamos um poema inspirado nos trava-línguas, “O Rato” da Violeta figueiredo. Após a audição, estabelecemos a sua semelhança com o trava-línguas. Seguidamente, exploramos outros, descobrindo qual a dificuldade que estes transportavam. Posteriormente exploramos outro poema, inspirado nos trava-línguas. Depois, os alunos construíram um poema à moda do trava-línguas. Como atividade final produziram um poema visual.

Anexo 49.3 – Categorias e subcategorias para análise de dados

Categorias	Subcategorias
1. Motivação	1.1 Entusiasmo
	1.2 Concentração
	1.3 Evolução
2. Escrita	2.1 Nonsense
	2.2 Aprendizagens

Anexo 49. 4 - Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro



Anexo 49.5 – guião de observação preenchido

Categoria	Dimensão	Indicador	Observações	
Observar os alunos em interação com os trava-línguas e a poesia	Estimulação	Os alunos assumem uma postura de aprendentes.	Com o aparecimento do gato ouve-se silêncio, sem ser preciso pedi-lo, e os alunos para o que estão a fazer focando o seu olhar no gato. Verificou-se em todas as aulas	
		Os alunos ficam motivados.	Evoluiu ao longo das aulas.	
		Os alunos demonstram entusiasmo.	Muito participativos; realizam atividades com rapidez; querem saber mais trava-línguas; Trazem trava-línguas.	
		Os alunos dialogam, sobre o assunto, de forma clara.	Os alunos partilham entre si os trava-línguas e produzem rimas no intervalo.	
		Os alunos partilham as suas ideias e impressões sobre os trava-línguas.	Os alunos estão sempre a dizer que gostam do gato e daquilo que ele traz.	
		Os alunos leem as rimas com entusiasmo.	Os alunos fora das aulas reproduzem rimas e criam outras.	
		Os alunos escrevem os seus trava-línguas com entusiasmo.	Os alunos estão sempre à espera do que o gato lhes vai trazer ou pedir. Querem sempre ajudar o gato. Partilham com as suas ideias os seus escritos. Mostram ao professor para ver se está bem, se é engraçado etc.	
		Evidências: alunos não colocam dedo no ar; querem participar todos; querem partilhar as suas ideias; falam uns com os outros sobre o gato e os seus poemas e trava-línguas. Os mais tímidos também se desinibem. Os alunos não se importam em escrever.		
	Compreensão	Os alunos compreendem a estrutura do trava-línguas.		
		Os alunos compreendem o nonsense.	Os alunos demonstraram, no início, dificuldades em se desligarem da realidade. Mas com o tempo conseguiram imaginar e criar situações já mais passadas com os seres humanos.	
Os alunos aceitam o nonsense presente nos trava-línguas. E na Poesia?		Regiam com estranheza; não percebiam mas no final aceitavam e criavam situações que demonstravam essa aceitação.		

		Os alunos tentam criar ideias semelhantes à dos textos apresentados.	Os alunos foram evoluindo neste aspeto, conseguiram criar quadras e dísticos com <i>nonsense</i> , rima e sem se aperceber utilizaram a aliteração.
		Os alunos criam situações nonsense.	
		Os alunos mobilizam as competências, já desenvolvidas com este projeto, noutras situações.	Conseguem escrever rimas; identificam versos.
	Evidências: alunos fazem as atividades com maior rapidez.		
		Que dificuldades identifico.	Estabelecer o sentido entre os versos; rimas e desligarem-se do real. Ao longo do tempo estas dificuldades foram-se desvanecendo.

Anexo 49.6 – Guião de Entrevista Preenchido

Categoria	Dimensão	Questões
Os alunos em interação com os trava-línguas e a poesia	As suas experiências	<p>Já alguma vez teve a oportunidade de trabalhar os trava-línguas infantis com alunos? De que forma?</p> <p><i>P. Sim, em anos anteriores normalmente quando apareciam no manual. Aproveitava os trava línguas para treinar a leitura de uma forma mais lúdica.</i></p>
		<p>Qual a reação desses perante o contacto com os trava-línguas?</p> <p><i>P. Os alunos achavam imensa piada.</i></p>
		<p>Os alunos demonstraram entusiasmo?</p> <p><i>P. Sim, bastante. Não pela leitura ser diferente mas também porque alguns trava-línguas não faziam sentido</i></p>
		<p>Considera os trava-línguas uma mais-valia para as aulas de Português? Em que medida?</p> <p><i>P. Sim. Para os problemas de articulação de palavras.</i></p>
		<p>Considera que este tipo de literatura entusiasma os alunos? Por que razão?</p> <p><i>P. Sim, sem dúvida. É uma forma divertida de aprender.</i></p>
		Observações:
	Os seus alunos	<p>Tem, para si, alguma “definição” de criatividade?</p> <p><i>P. Capacidade de inventar, de criar.</i></p>
		<p>Perante essa “definição” considera que os seus alunos têm criatividade?</p> <p><i>P. Alguma, eles sabem inventar situações mas estas estão sempre ligadas à sua vida.</i></p>
		<p>Qual a razão para a inexistência dessa criatividade?</p> <p><i>P. Considero que esteja relacionada com o meio social em que eles estão inseridos, em que há falta de atenção e os alunos refugiam-se na tecnologia que, a meu ver, lhes chega muito cedo às mãos; outros deve-se ao facto de ambiente familiar ser muito complicado... e eles não têm espaço para o sonho.</i></p>
		<p>De que forma se pode colmatar esse défice nas crianças?</p> <p><i>P. Levando para a sala de aula textos onde estejam presentes coisas impossíveis de se realizarem. Fazendo questões provocadoras de imaginação.</i></p>
		<p>Os alunos criam situações nonsense?</p> <p><i>P. Não. O que é diferente do real eles acham impossível.</i></p>
		<p>Acha que os trava-línguas potenciam o gosto pela poesia?</p> <p><i>P. Sim. É uma forma diferente e cativante de trabalhar a poesia e os seus múltiplos sentidos.</i></p>
Observações:		
Aulas da Mestranda	<p>Considerando agora as aulas da mestranda acha que os alunos se encontram motivados?</p> <p><i>P. Sim, muito, às vezes demais, porque só queria trabalhar com o gato e com os textos que este trazia. Mas senti uma grande envolvência dos alunos porque chegavam à sala e, quase sempre,</i></p>	

perguntavam pelo gato. Também começaram logo a partilhar com os meninos do primeiro ano os trava-línguas, dizendo-lhes que tinham um gato na sala que os sabia dizer.

Sentiu alguma melhoria ao nível da criatividade?

P. Sim, sem dúvida! A maioria dos alunos agora referem situações que antes era impossíveis de ouvir das suas bocas, por vezes personificam animais.

Acha que o projeto desenvolvido pela aluna contribuiu para esta evolução?

P. Sim, também contribuiu! Como se costuma dizer – risos – Primeiro estranha-se e depois entranha-se. Os trava-línguas e os poemas que trouxe ajudou-os a imaginarem. Ao mesmo tempo, também a leitura expressiva destes os envolvia e eles pareciam que estavam a viver o que estavam a ouvir. O Gato Lampeiro Laramp (bem nem sei muito bem dizer, e eles já sabem – risos -) motivou-os e ajudou-os para a escrita absurda...um Gato fala? Sabe escrever? Sabe dizer trava-línguas?

E relativamente ao nonsense?

P. Sim, os alunos deixaram se dar sentido apenas ao que era real.

Acha que os trava-línguas potenciaram, nos seus alunos, a escrita de textos poéticos?

P. Sim, primeiro, foi uma forma de os cativar e de os inspirar para a escrita, e por outro lado eles compreenderam o uso que podem fazer das palavras.

Gostaria de apresentar alguma sugestão para o trabalho da mestranda? Qual?

P. Agora assim de repente...não sei.

Observações:

Anexo 49.7 – Questionários preenchidos por dois estudantes

QUESTIONÁRIO

Este questionário dirige-se à turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico da escola EB1 da Azouga. O objetivo da aplicação deste é recolher informações sobre as opiniões dos alunos relativamente ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido sobre os trava-linguas. Pretende-se compreender e conhecer de que modo estes estão a contribuir para a motivação dos alunos, o gosto pelos trava-linguas e poesia e ainda para o desenvolvimento de capacidades ao nível da escrita criativa.

Questões:

- 1) Como te sentes ao trabalhar com os trava-linguas?

Interessado	
Animado	X
Aborrecido	
Desinteressado	
Não sei	

Outro _____

Justifica a tua resposta

Porque foi fácil brincar e ajudar o gato.

- 2) Gostaste de trabalhar com o Gato Lampeiro Larampoampotreiro Lambareiro e os seus trava-linguas?

Sim	X
Não	

Justifica a tua resposta.

Porque aprendi muitas coisas com o gato.

- 3) Além dos trava-linguas o Gato trouxe também poemas. Gostaste de explorá-los?

Sim	X
Não	

Justifica a tua resposta.

Porque os poemas não são muito engraçados.

- 4) Costumas partilhar os trava-linguas que aprendeste?

Sim	X
Não	

Se "sim" com quem?

À minha mãe

- 5) Qual dos seguintes textos é um trava-linguas.

<p>"A bici segue a cleta Por uma ave sempre nida E uma cor toca a sua neta... Que canção tão perseguida!"</p>	
<p>"Era uma vez um velho de barba Que disse: «Tal como eu suspeitava: Duas corujas e uma galinha róiça Quatro cotovias e uma carriça Fizeram ninho na minha barba.»"</p>	
<p>"O peito do pé do Pedro é Preto. Quem disser que o peito do pé do Pedro é preto, tem o peito de pé Mais preto do que o peito do pé Do Pedro."</p>	X

Justifica a tua resposta

Porque a canção perseguida está no pé e pite, quando quero dizer Pedro digo Pedrito.

- 6) Gostavas de trabalhar mais poemas escritos à moda do trava-linguas?

Sim	X
Não	

Justifica a tua resposta

Porque gosto de ler os poemas à moda do trava-linguas da professora Ana Lúcia.

Obrigada ☺

QUESTIONÁRIO

Este questionário dirige-se à turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico da escola EB1 da Azenha. O objetivo da aplicação deste é recolher informações sobre as opiniões dos alunos relativamente ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido sobre os trava-linguas. Pretendo-os compreender e conhecer de que modo estes estão a contribuir para a motivação dos alunos, o gosto pelos trava-linguas e poesia e ainda para o desenvolvimento de capacidades ao nível da escrita criativa.

Questões:

- 1) Como te sentes ao trabalhar com os trava-linguas?

Interessado	<input type="checkbox"/>
Animado	<input checked="" type="checkbox"/>
Aborrecido	<input type="checkbox"/>
Desinteressado	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>

Outro _____

Justifica a tua resposta

gostei de repetir o som.

- 2) Gostaste de trabalhar com o Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro e os seus trava-linguas?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Justifica a tua resposta.

porque gosto de desafios.

- 3) Além dos trava-linguas o Gato trouxe também poemas. Gostaste de explorá-los?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Justifica a tua resposta.

porque era divertido.

- 4) Costumas partilhar os trava-linguas que aprendeste?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

Se "sim" com quem?

com a minha mãe e o meu pai.

- 5) Qual dos seguintes textos é um trava-linguas.

<p>"A bici segue a cleta Por uma ave sempre nida E uma cor toca a sua neta... Que canção tão perseguida!"</p>	<input type="checkbox"/>
<p>"Era uma vez um velho de barba Que disse: «Tal como eu suspeitava: Duas corujas e uma galinha roliça Quatro cotovias e uma carriça Fizeram ninho na minha barba.»"</p>	<input type="checkbox"/>
<p>"O peito do pé do Pedro é Preto. Quem disser que o peito do pé do Pedro é preto, tem o peito de pé Mais preto do que o peito do pé Do Pedro."</p>	<input checked="" type="checkbox"/>

Justifica a tua resposta

porque repete sempre o p

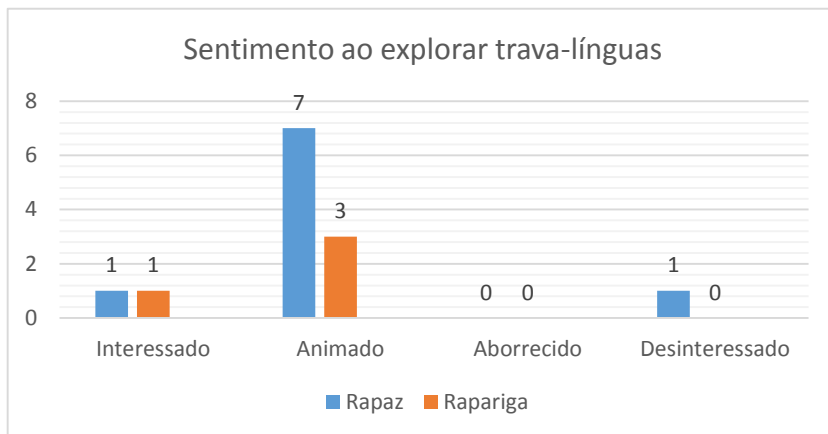
- 6) Gostavas de trabalhar mais poemas escritos à moda do trava-linguas?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

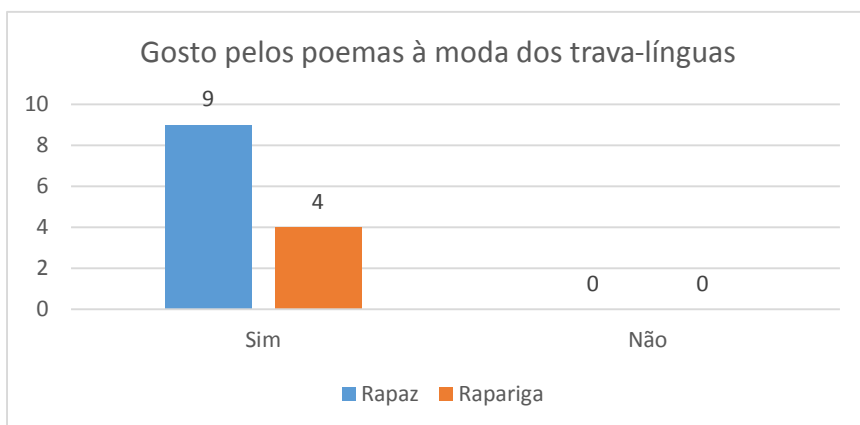
Justifica a tua resposta

*gostei de escrever coisas
novas e divertidas.*

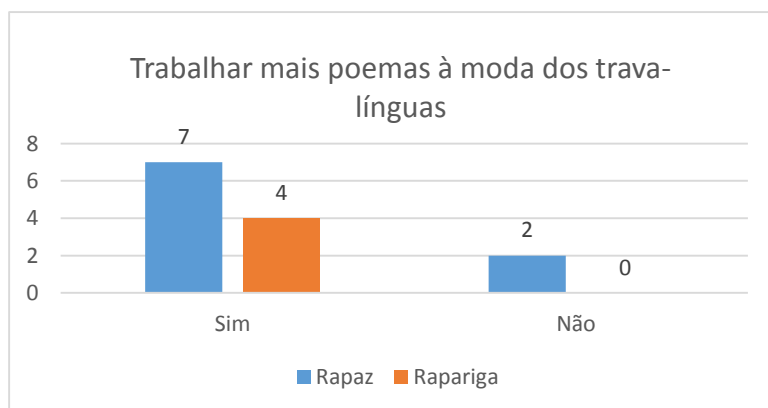
Anexo 49.8 – Gráfico 1 – Sentimento ao explorar trava-línguas



Anexo 49.9 – Gráfico 2 – Gosto pelos poemas à moda dos trava-línguas



Anexo 50 – Gráfico 3 – Trabalhar mais poemas à moda dos trava-línguas



A língua vou destravar, para um poema criar...

1) Escreve um poema em d

1º Faz uma lista de palavras com esse som!

dafa, defei, lava, limpa, lava.

2) Combina as palavras para criares um poema inspirado nos trava-línguas!

dava a lapa que eu lavei,
limpa lapa que eu sujei,
deixa a lapa para onde te mandei;
Sem problemas te ajudarei.

A língua vou destravar, para um poema criar...

1) Escreve um poema em P

1º Faz uma lista de palavras com esse som!

2) Combina as palavras para criares um poema inspirado nos trava-línguas!

O Pedro Pedilo pediu um gilo
E a mãe pediu ao Pedro que o fizesse
A Rita pediu o gilo a Pedro Pedilo
em troca de uma banana pedada.

Anexo 50.2 – Poema visual

Perlimpimpim um poema visual nasce assim...

1) Transforma a tua produção escrita num poema visual...

- Define a forma que queres dar ao poema;
- Faz um esboço da forma;
- Escreve o poema segundo a forma que escolheste.



Anexo 50.3 – Pré-teste

Nome: _____

Quadra em M

O Bernardo nasceu
muito valioso
dinheiro.

Anexo 50.4 – Trava-línguas do 1º CEB



2. Para ajudares o *Gato Lampeiro Larampoçampotreiro Lambareiro* a destravar a língua terás de escrever um trava-línguas!

Uma pena de um pato saiu e o pai foi para a pena
enquanto comia dum pastel de nata e pagou a escola.
Depois foi para casa e foi comer uma sopa de condruca
e de batata e de malva para o céu, e depois foi para
a cama.

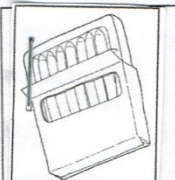
Anexo 50.5 – “O país dos óculos – A Ocolândia”



Anexo 50.6 – *Nonsense*

Fagarelari, Fagarelarás e o lápis soltarás!

Uma frase vou escrever, para o meu lápis ler...



Os lápis fazem uma dança,
para apresentar às borracha-
chas

Agora, uma ilustração vou fazer, para a minha borracha ver...



Anexo 50.7 – Poema da Manta Encantada, em G



Anexo 50.8 – Poemas da Manta Encantada



