

Aos meus pais,  
por serem o reflexo da pessoa que quero ser,  
por me deixarem voar.



## Agradeço...

Aos meus pais, pelo carinho e desvelo incondicionais, pela ajuda inestimável em momentos complicados e por acreditarem em mim.

Ao Pedro, pelas mensagens de força e de carinho e, ainda, pela compreensão das minhas ausências necessárias.

Ao professor José António Gomes, pela orientação deste Relatório, mas principalmente pelas suas aulas, que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Foi um gosto e um privilégio aprender consigo.

À professora Ana Cristina Macedo, de forma muito especial, pelo ânimo que em mim soube inculcar, pela ajuda exemplar e sempre presente, pela constante disponibilidade e pela alegria nas ideias compartilhadas.

À Catarina, por me ter acompanhado durante estes cinco anos, pela amizade e apoio incondicionais, e pela partilha de sorrisos, de desabafos, de devaneios e de sonhos.

Ao Jorge e à Elisabete, por pronunciarem as palavras certas nos momentos certos, pela amizade e pela confiança que sempre depositaram em mim.

Ao par pedagógico, pela partilha de palavras, de ideias, das mesmas vontades e das mesmas conquistas.

À minha família e amigos, pelo apoio e ânimo constantes, transmitidos pela alegria de me verem a conquistar este objetivo.

Aos professores supervisores – Alexandre Pinto, Carlos Rodrigues, Cristina Maia, Dárida Fernandes e Paula Flores – por terem orientado e acompanhado este meu percurso de formação, por toda a disponibilidade prestada e pelas palavras confortantes.

Às orientadoras cooperantes, por terem aberto as portas das suas salas, o que levou à vivência de experiências muito significativas e determinantes para a minha formação.

Aos “meus alunos”, por me deixarem aprender com eles.

## Resumo

O Relatório que aqui se apresenta pretende espelhar, de forma crítica e reflexiva, a prática pedagógica desenvolvida pela professora estagiária, no âmbito da unidade curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A prática educativa, apoiada no estudo de várias obras e de referenciais teóricos e legais, permitiu revelar os sentidos da expressão *ser professor nos dias hoje*. É esse processo, são esses sentidos que aqui se relatam.

O relatório compreende ainda a caracterização dos contextos da Escola Básica do Valado e da Escola Básica Vallis Longus, onde a professora estagiária exerceu a sua prática pedagógica.

No contexto de sala de aula, foram realizadas intervenções nas áreas curriculares disciplinares de Português, de Matemática, de Ciências Naturais, de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio (Ciências Sociais e Humanas). As reflexões sobre estas intervenções, sustentadas por referenciais teórico-práticos e por reflexões pós-ação, integram este relatório, separadamente. A professora estagiária participou igualmente em projetos, atividades e reuniões realizadas em ambos os contextos educativos.

Este documento apresenta, ainda, o projeto de metodologia de investigação-ação desenvolvido pela professora estagiária num dos contextos educativos, intitulado *As Lendas Lendárias da minha Terra!*.

Nas Considerações Finais, são apresentadas perspetivas sobre o futuro profissional e sobre a formação ao longo da vida, só possíveis de elaborar mediante as experiências, os desafios, as emoções e as aprendizagens vivenciados até ao momento.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, Processo de Ensino e Aprendizagem, Reflexão pós-ação, Investigação-ação.



## Abstract

The presenting report intends to mirror in a critical and reflective review, the pedagogical practice developed by the trainee teacher, under the course of Curriculum Integration: Educational Practice and Training Report, of the 2nd year Master in Teaching Cycles 1 and 2 of Basic Education.

Educational practice supported by the study of various works, theoretical and legal references, led to reveal the senses of being a teacher these days. That's the process, those are the senses that are here reported. This report still comprehends the context features from Escola Básica do Valado and from Escola Básica Vallis Longus, where the trainee teacher has exerted her pedagogical practice.

In a classroom context, there were performed interventions on the disciplinary curriculum of Portuguese, Mathematics, Natural Science, History and Geography of Portugal and Human and Social Science. The reflections about these interventions, sustained by theoretical-practical references and by post-action reflections, integrate this report separately. The trainee teacher also joined and participated a variety of projects, activities and meetings accomplished on both educative contexts.

This document presents, still, the methodological project of action inquiry developed by the trainee teacher on one of the educative contexts, entitled “*As Lendas Lendárias da minha Terra!*”.

On the Final Thoughts, there are presented different perspectives about the professional future and the formation during life, only feasible by experiments, challenges, emotions and learnings experienced till now.

**Keywords:** Educational Practice, Tutorship and Learning Process, post-action reflections, action inquiry.



## ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Finalidades e Objetivos	3
3. Enquadramento académico e profissional	5
3.1. Formação e dimensão académica	5
3.2. Formação e dimensão profissional	9
3.2.1. Ser professor, nos dias de hoje.	10
3.2.2. O professor reflexivo e investigador	13
3.2.3. O professor como gestor do currículo	15
3.2.4. OPRA: Observar, Planificar, Refletir e Avaliar.	18
3.2.5. Educação com equidade	23
3.2.6. Supervisão: prática reflexiva na formação de professores	25
4. Caracterização dos Contextos educativos e das intervenções educativas	29
4.1. Um agrupamento de escolas, de comunidades, de pessoas...	29
4.1.1. Escola Básica do Valado - Turma 2.º A	33
4.1.2. Escola Básica Vallis Longus - Turma 5.º F	34
4.2. Intervenções nas áreas Curriculares Disciplinares	35
4.2.1. Português: Ler, escrever, saber – fazer.	36
4.2.2. Matemática: A arte do saber ao saber – fazer.	50
4.2.3. Ciências Naturais: A Ciência, a tecnologia e a sociedade, em prol do bem-estar.	64
4.2.4. Ciências Sociais e Humanas (História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio): O saber do passado - viver o presente - perspetivar o futuro.	75
4.3. Articular Saberes	87
4.4. Participação em projetos e em dinâmicas no seio da vida escolar	91
4.4.1. Projetos e outras atividades realizadas no ambiente educativo	91
4.4.2. Reuniões	98
5. Projeto: <i>As Lendas Lendárias da minha terra!</i>	101

5.1. Questão - problema e objetivos	101
5.2. Revisão da Literatura	102
5.3. Metodologia e instrumentos de recolha de dados	103
5.4. Público-alvo	104
5.5. Desenvolvimento do projeto e análise de dados	105
Compreensão do conceito de lenda	107
Conhecimento de lendas	108
Relacionamento das lendas com a cultura/história local e nacional	109
5.6. Conclusões	113
6. Considerações finais	117
Bibliografia Geral	119
Português	121
Matemática	122
Ciências Naturais	123
Ciências Sociais e Humanas	124
Documentação Legal	125
Documentos oficiais reguladores	125
Obras Literárias	126
Anexos	127

## Índice de anexos

Anexo 1 - Guião de Observação do 1.º ciclo	128
Anexo 2 - Grelha de observação do 2.º ciclo	131
Anexo 3 - Português: Ler, escrever, saber-fazer. (1.º ciclo)	135
Anexo 3.1. Plano de aula sobre a obra literária <i>O elefante Cor-de-Rosa</i> de Luísa Dacosta	136
Anexo 3.2. Plano da aula sobre a obra literária <i>O elefante Cor-de-Rosa</i> de Luísa Dacosta	145
Anexo 3.3. Trabalhos realizados pelos alunos	154
Anexo 3.4. Plano da aula de Português	155
Anexo 4 - Português: Ler, escrever e saber-fazer. (2.º ciclo)	163
Anexo 4.1. Plano de aula de Português	164
Anexo 5 - Matemática: A arte de saber ao saber-fazer. (1.º ciclo)	175
Anexo 5.1. Plano da aula de Matemática	176
Anexo 6 - Matemática: A arte do saber ao saber-fazer. (2.º ciclo)	186
Anexo 6.1. Plano de aula de Matemática	187
Anexo 7 - Ciências Naturais: A ciência, a tecnologia e a sociedade, em prol do bem-estar. (1.º Ciclo)	196
Anexo 7.1. Plano de aula de Ciências Naturais	197
Anexo 7.2. Trabalhos realizados pelos alunos	205
Anexo 7.2.1. Conceções dos alunos sobre a constituição da semente.	205
Anexo 7.2.2. Classificações das sementes	206
Anexo 8 - Ciências Naturais: A ciência, a tecnologia e a sociedade, em prol do bem-estar. (2.º ciclo)	207
Anexo 8.1. Plano de aula de Ciências Naturais	208
Anexo 9 - Estudo do Meio: O saber do passado - viver o presente - perspetivar o futuro. (1.º ciclo)	217

Anexo 9.1. Plano de aula de Estudo do Meio	218
Anexo 9.2. Trabalho realizado pelos alunos	227
Anexo 10 - História e Geografia de Portugal: O saber do passado – viver o presente – perspetivar o futuro. (2.º ciclo)	228
Anexo 10.1. Plano de aula de História e Geografia de Portugal	229
Anexo 11 - Articular Saberes	237
Anexo 11.1. Elemento de motivação	238
Anexo 11.2. Livros “O “F” da amizade”	239
Anexo 12 - Registo fotográfico da participação em projetos e em dinâmicas no ambiente educativo	240
Anexo 12.1. Encontro com o Escritor João Pedro Mésseder	241
Anexo 12.1.1. Venda de obras do Escritor	241
Anexo 12.1.2. Encontro com o Escritor	241
Anexo 12.1.3. Livro elaborado pelos alunos	242
Anexo 12.2. Projeto <i>Olimpíadas de abril</i>	243
Anexo 13 – Projeto <i>As Lendas Lendárias da minha Terra!</i>	244
Anexo 13.1. Pré-teste	245
Anexo 13.2. Pós-teste	246
Anexo 13.3. Produções dos alunos	247
Anexo 13.4. Análise de dados	252

## Lista de abreviações

AMP – Área Metropolitana do Porto;

AVVL - Agrupamento Vertical Vallis Longus;

CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso;

DREN – Direção Regional de Educação do Norte;

DL – Decreto-Lei;

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade.

EB – Ensino Básico;

NCTM - *The National Council of Teachers of Mathematics*;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

OTD – Organização e Tratamento de dados;

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento;

PEE – Projeto Educativo de Escola;

PEI – Programa Educativo Individual;

PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico;

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico;

PT – Plano de turma;

UC – Unidade Curricular.



## 1. INTRODUÇÃO

As últimas revisões feitas pelo Governo Português às condições de atribuição de habilitação para a docência trouxeram consigo uma novidade – "o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a (...) habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico" (Decreto-Lei n.º 43/2007). Sendo assim, o relatório *O passado diz-me quem sou, o presente diz-me quem serei*, é o resultado do processo de intervenção educativa e da reflexão sobre o mesmo, nas valências de 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, no âmbito da UC Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio.

A seleção do título *O passado diz-me quem sou, o presente diz-me quem serei* deve-se ao facto de o passado ser considerado para a professora estagiária como o responsável pela pessoa que é hoje. Esse passado remete para o seu suporte familiar, principalmente para os pais, para os amigos, para os afetos criados e para a sua educação. Quanto ao presente, refere-se à prática educativa, exercida com a forte influência do passado, nas suas ações, nas atitudes e na tomada de decisões. Este presente permitiu-lhe perspetivar quem virá a ser como profissional, nessa dimensão dupla e inevitável de professora e de pessoa. O título foi, ainda, elaborado a partir de um provérbio, já que num dos capítulos do presente relatório, a mestrandia apresenta o seu projeto desenvolvido em torno do Património Literário Oral, pelo qual tem especial apreço.

Desta forma, neste relatório serão espelhadas as vivências e experiências da professora estagiária durante o seu percurso de prática pedagógica, no 1.º e no 2.º ciclo, que contribuíram para a sua formação profissional, mas, também, pessoal e social. Construir esse registo – o de vivências, de experiências, mas também de emoções – no relatório de estágio não é tarefa fácil de concretizar, no entanto, a professora estagiária procurou realizá-lo contemplando as diferentes fases da prática e organizou-o em diversos capítulos.

Após esta breve introdução serão enunciadas as finalidades e objetivos que sustentaram a prática pedagógica realizada pela professora estagiária. Segue-

se o terceiro capítulo, que faz referência, em primeiro lugar, ao enquadramento académico, e que reflete a formação dos profissionais de educação e, seguidamente, o enquadramento profissional. Este último engloba os tópicos “Ser professor, nos dias de hoje”, ou seja, faz referência ao perfil do professor; “O professor reflexivo e investigador”; “O professor como gestor do currículo”; “OPRA: observar, planificar, refletir e avaliar”; “Educação com equidade” e “Supervisão: prática reflexiva na formação de professores”. O enquadramento académico e o enquadramento profissional foram fundamentados por um conjunto de referenciais teóricos, pois como afirma Arends (2008), “O ensino é também uma arte baseada nas experiências dos professores e na sabedoria da prática” (p. 4).

O quarto capítulo, “Intervenções em contextos educativos”, engloba a caracterização do Agrupamento Vallis Longus com base no Projeto Educativo e no Projeto Curricular das escolas Básica Valado e Básica Vallis Longus, a caracterização das turmas, tendo em conta os Planos de Turma, e das salas de aula. Segue-se a descrição e análise das intervenções realizadas nos contextos educativos, devidamente separadas nas áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais, no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico. É acrescentada, ainda, neste capítulo, a participação da professora estagiária em “Projetos e dinâmicas no seio da vida escolar”, referindo os projetos que realizou, e a sua participação em atividades e reuniões.

O quinto capítulo, “Projeto: As Lendas Lendárias da minha Terra!”, aborda o projeto elaborado pela professora estagiária numa das instituições da prática pedagógica. Aqui, enfatiza-se a componente investigativa na formação de professores. Este capítulo revela ainda a questão-problema, os objetivos do projeto, a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados, identifica o público-alvo, a análise de dados e as conclusões.

Para terminar, apresentam-se as “Considerações finais”, em que a professora estagiária traça uma meta reflexão sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional experienciado durante a prática pedagógica, apontando as limitações, inquietudes e constrangimentos encontrados, os objetivos atingidos, e perspetiva igualmente o seu futuro profissional – que é já amanhã.

## 2. FINALIDADES E OBJETIVOS

Não basta saber, é preciso aplicar. Não basta querer, é preciso fazer.  
Goethe

Quase a terminar um longo e frutivo ano de prática pedagógica supervisionada, é chegada a altura de registrar as metas alcançadas, os obstáculos, as emoções, e as aprendizagens num só testemunho – o relatório de estágio. Este documento irá espelhar o percurso individual de formação no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, duas etapas diferentes que exigiram atitudes e posturas distintas mas que proporcionaram experiências únicas e completivas.

A prática pedagógica desenvolvida foi auxiliada por um conjunto de finalidades e de objetivos que orientaram na tomada de decisões e permitiram o crescimento pessoal e profissional da professora estagiária. Assim, das finalidades constantes no Programa da unidade curricular (UC) de Integração Curricular: Prática Pedagógica e Relatório de Estágio – documento que regula o presente relatório –, transcrevem-se algumas das metas subjacentes a todo o percurso desenvolvido:

- Adquirir e mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares face aos continuados desafios da atual sociedade da globalização e da interdependência, numa perspetiva de trabalho de equipa e de educação para a cidadania;
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação;
- Disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas, promovendo o acompanhamento individual e a diferenciação pedagógica.

Para além destas finalidades, existiram objetivos mais direcionados para todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática educativa e que emergiram da relação direta e diária com alunos e professores:

- Observar e caracterizar os contextos educativos;
- Compreender as dinâmicas do contexto de atuação do professor;
- Planificar sucessivas intervenções contextualizadas na prática pedagógica, com intencionalidade educativa e sustentadas em referenciais teóricos;
- Refletir criticamente e de forma construtivista sobre as consequências das intervenções, em contexto de sala de aula;
- Manter participação ativa no meio escolar, na elaboração de projetos e de atividades.

Estas finalidades e objetivos sustentaram todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na prática pedagógica, o qual será detalhadamente descrito nas próximas páginas.

### **3. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

Durante a formação académica da mestranda, quer no primeiro ciclo de estudos (licenciatura em Educação Básica) quer no segundo (mestrado em ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico), surgiram oportunidades para contactar com diversas orientações essenciais para o conhecimento do funcionamento do sistema educativo nacional. Um sistema que sofre constantes mudanças, o que exige que os formadores e os que estão em formação estejam em permanente atualização e disponíveis para a mudança.

Neste capítulo será apresentado um enquadramento teórico e concetual que auxilia na perceção do funcionamento interno de um estabelecimento de ensino formal e da carreira docente, e um conjunto de pressupostos teóricos que orientam o profissional de educação, que o caracterizam a nível pessoal, social e ético e definem a sua prática educativa. As leituras dos documentos referidos estiveram presentes durante a prática educativa e na elaboração do presente relatório. Deste modo, nesta secção poderá ser revisitado todo o estudo teórico que orientou a conduta da mestranda, acompanhada de algumas reflexões sobre as práticas e sobre a educação dos dias de hoje, o que acaba por influenciar e moldar o perfil do professor, e sobre os estudantes que são os cidadãos do futuro.

#### **3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA**

Ser professor é fazer-se pessoa e profissional, acompanhado por crianças, por rostos despertos pela curiosidade, com vontade de aprender, “educadas num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade”

(Convenção sobre os direitos das crianças, 1989)<sup>1</sup>. Este olhar sobre a criança, que, por falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção e de cuidados especiais redobrados. É imperativo garantir o seu acesso à escola, levando-a a desenvolver-se em diversos estádios, com toda a tranquilidade e respeito que ela merece. Na escola, as crianças têm acesso à educação, cabendo a esta instituição formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei de Bases do sistema educativo, lei n.º 46/86). É, por isso, que existe a necessidade de garantir o ensino obrigatório e gratuito.

Para que se formem professores, é necessário completar ciclos de estudos promovidos pelo ensino universitário. A formação académica da mestranda, na Escola Superior de Educação do Porto, que já conta com cinco anos, não poderia terminar com a ausência do registo sobre a importância destes ciclos de estudos, inclusive da prática educativa, que lhe possibilitou um contacto direto com a realidade de “ser professor”. Toda a formação fez-se acompanhada de documentos de índole legislativa e de pressupostos teóricos que orientaram a sua caminhada no longo processo de formação para a habilitação à docência.

A formação académica da mestranda iniciou-se com o processo de Bolonha e, portanto, constou de um sistema assente em dois ciclos de estudo, sendo que o 1.º ciclo concede o grau de licenciado e o 2.º ciclo o grau de mestre. O Mestrado em ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo do Ensino Básico é um dos mestrados que habilita para o exercício da docência no 1.º ciclo e no 2.º ciclo nas quatro áreas: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, que aprova o

---

<sup>1</sup> A convenção apresenta-se como um documento que reconhece a criança como um ser humano com direitos: políticos, sociais, culturais e civis.

Para mais informações sobre a Convenção sobre os direitos da criança, encontra-se disponível, para consulta em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). (acedido em dezanove de maio, 2014)

regime jurídico da habilitação profissional para a docência do ensino básico, é fundamental que os futuros docentes, ao longo da sua formação, construam conhecimentos no domínio de ensino, “o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (DL n.º 43/2007).

Este mestrado adveio do processo de Bolonha que impôs modificações no ensino superior, com os objetivos de “incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (DL n.º 74/2006). Surgiu como um desafio da qualificação dos portugueses “que exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (DL n.º 43/2007).

Nesta linha concetual, a Escola Superior de Educação do Porto aprovou o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) do Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico. O CREC regulariza-se por uma série de orientações claras e objetivas, decisivas na organização do curso em questão. Segundo o anexo I do despacho n.º 7856/2010 e o artigo 3.º do CREC, este mestrado tem a duração de dois anos curriculares e culmina com a elaboração e apresentação de um relatório de estágio que dê conta da prática educativa exercida nos dois ciclos, de forma fundamentada e contextualizada. O desenvolvimento da prática educativa e a redação do relatório de estágio pertencem à unidade curricular: Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, que decorre durante o segundo ano do mestrado.

A prática educativa é exercida nos dois ciclos (1.º e 2.º), em duas escolas do mesmo agrupamento de rede pública e em pares pedagógicos, e contempla momentos de observação, de colaboração e de intervenção na sala de aula. Para além do acompanhamento realizado nas turmas, os professores estagiários envolvem-se em atividades dirigidas à comunidade educativa, como a realização de projetos, uns já existentes e outros executados pelos professores. Todos os momentos de ação são refletidos e avaliados, com o intuito de orientar o percurso do formador na tomada de decisões centradas nas necessidades do contexto escolar (DL n.º 6/2001).

Durante a prática educativa, a mestranda constatou vantagens e desvantagens na formação dos professores pós Bolonha. Uma vantagem é o facto de o mestrado privilegiar “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” (DL n.º 43/2007). O professor acompanha os seus estudantes durante um período mais alargado de tempo, na escolaridade básica, promovendo uma autêntica articulação vertical e o agrupamento escolar tem flexibilidade na gestão dos recursos humanos (DL n.º43/2007). Estas alterações possibilitaram a mudança no paradigma de ensino, deixando de seguir um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, em que os estudantes são os construtores do novo conhecimento.

Uma desvantagem tem que ver com a especificidade científica de cada área substituída por um conhecimento global das quatro áreas curriculares: Português, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais. Todavia, na elaboração dos planos curriculares do mestrado, procurou-se, entre as didáticas das quatro áreas e as unidades curriculares científicas, garantir a aquisição de capacidades e de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos (e à sua colocação em prática) necessários à formação de um profissional de educação, de um profissional habilitado a dois ciclos de ensino, suscetíveis da existência de uma mobilidade e articulação entre eles.

Analisando o percurso académico no seu todo, a mestranda concluiu que durante o percurso de formação, foi capaz de ser autocrítica em relação às suas atitudes e às decisões tomadas nos vários momentos de estágio; que manteve um contacto direto com as escolas, com professores, com turmas e com as atividades dirigidas à comunidade escolar; que adotou uma atitude de flexibilidade, que estimulou a utilização de estratégias e de recursos adequados à diversidade dos contextos e de diferenciação pedagógica, conforme as necessidades dos alunos; e que valorizou a teoria como base para a aquisição de instrumentos conceituais e metodológicos para apoiar, interpretar e orientar as decisões concretizadas na prática.

O grau de mestre só é conferido se o formando possuir a capacidade de mobilizar e desenvolver conhecimentos relativos ao nível do 1.º e 2.º ciclos e

os desenvolver; se aplicar os conhecimentos na resolução de situações novas nos contextos multidisciplinares; se for capaz de comunicar raciocínios e conhecimentos de forma clara e sem ambiguidade; e se possuir a capacidade de desenvolver competências para “uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo” (DL n.º 74/2006). O mestrado permitiu o desenvolvimento destas capacidades e competências, que foram mobilizadas nos dois ciclos, para um exercício da prática docente pleno e eficaz.

### 3.2. FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem (Day, 2001, p. 17).

A construção de um profissional da educação começa a desenvolver-se na formação, que é, sem dúvida, uma fase importante mas não suficiente para fomentar em plenitude todas as suas competências. O crescimento pessoal e profissional deve ser feito ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento das suas capacidades de investigação, de reflexão e de gestor do currículo, as competências curriculares e pedagógico-didáticas, os valores e as atitudes pessoais e sociais (Alonso & Roldão, 2004).

### 3.2.1. Ser professor, nos dias de hoje.

A educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção... a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. (Delors, 1989)

O professor é visto como um profissional no qual se depositam inúmeras expectativas, “exigências e responsabilidades” (Flores, 2003, p.129). É aqui que entra o papel do profissional de educação, “com a função específica de ensinar” (DL n.º 240/2001), consciente das necessidades do mundo que o rodeia. Ao ensinar, estimula aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos, requer a mobilização de conhecimentos e atitudes e “uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa” (Alonso & Roldão, 2004).

A constituição, a estruturação ou a formação do perfil do professor é feita em função do quadro político (institucional), das finalidades educativas e do modo de gestão do sistema educativo de um determinado país. O perfil do professor atual é o de um profissional “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (*idem, ibidem*).

O perfil do professor, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, está organizado em quatro dimensões: 1. a dimensão profissional, social e ética; 2. a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3. a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade; 4. a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão salienta a atividade do professor que é exercida na escola, em função das necessidades do contexto, numa perspetiva de escola inclusiva, apoiada em práticas reflexivas e investigativas.

A competência investigativa do professor facilitará a gestão do currículo e é revelada na dimensão de desenvolvimento de ensino e de aprendizagem. Nesta dimensão, o professor desenvolve competências essenciais e estruturantes no

currículo. Uma dessas competências é a criação de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada aluno.

Na dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade, o professor perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, colabora com todos os intervenientes do processo educativo (alunos, docentes, encarregados de educação, pessoal não docente e outras instituições) e participa na construção do Projeto Educativo/Curricular da escola.

Por último, mas não menos importante, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, definida por constantes reflexões do docente sobre a sua prática pedagógica e apoiando-se na investigação e no trabalho realizado em equipa e avalia o efeito das opções tomadas.

Segundo Perrenoud (2000), o ofício de professor não é fixo, varia e transforma-se consoante as diferentes emergências que vão surgindo das condições do mundo do trabalho, a necessidade de adaptação às novas competências que vão tomando significações e (re) significações de acordo com “o novo papel dos professores, (...) com as ambições das políticas educativas” criando um conjunto de referenciais ao “movimento da profissão” (p. 14).

Atualmente, o interesse na profissionalização docente tem passado pela redefinição do significado do que é ser profissionalmente um professor competente. Conhecer mais e melhor tem sido a tónica de muitos dos documentos das reformas do ensino, nos quais ser-se reflexivo, tomar boas decisões e conhecer os processos metacognitivos são referências para o exercício da docência na plenitude (Morais & Medeiros, 2007).

Segundo Alonso & Roldão (2004), o que continua a justificar, ou até a acentuar, a necessidade social da atividade dos professores é “que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem com que os outros (que hoje são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (p. 14).

As transformações sociais, cada vez mais rápidas, associadas à complexidade da dimensão educativa, fazem com que a profissão docente seja alvo de um conjunto de tarefas, de funções e de papéis difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares cada vez mais heterogéneas e multiculturais. Para Braga da Cruz, *et al.* (1988, citado por Cunha, 2008),

apesar do crescente processo de profissionalização, é cada vez mais manifesta a percepção de que o estatuto sócio-profissional dos professores se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos de reconhecimento público e de prestígio social conferido à profissão. Fatores variados estão na base deste fenómeno: desde a simples extensão numérica à qualificação científica e profissional, bem como pela distribuição espacial, pelas condições de vida e mobilidade social que proporciona.

Os professores exercem uma profissão que tem vindo a ser desvalorizada, com turmas muito numerosas e com falta de verbas que não lhes permitem recorrer suficientemente à teoria-prática, escola-vida no sentido restrito do termo. Praticar um ensino sem ligação teoria-prática, sem ligação à vida e aos problemas concretos da coletividade torna-se um ensino sem contexto, um ensino escolástico ou ainda livresco, o que dá lugar ao formalismo pedagógico. Nestas condições torna-se difícil criar uma vivência social e agradável nas escolas (Peterson, 2003).

Segundo Doyle (1986, citado por Ferreira & Santos, 2000), ao exercício da profissão de professor estão associadas duas funções: aprendizagem e ordem, sendo que a primeira está basicamente relacionada com o ensino e a segunda com a organização. O pressuposto básico é: “Sem ordem, ensinar torna-se difícil e sem ensino adequado, a ordem é impossível” (p. 35). O ensino é construído em torno do aluno e do professor, sendo este último organizador de aprendizagens, propulsor de envolver e desenvolver ativamente os alunos (DL n.º 240/2001). Sendo assim, espera-se que o professor assuma um papel de facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno. Para que isso aconteça, deseja-se que o docente garanta maior poder de escolha e autonomia, para os estudantes articularem a nova informação à pré-existente, criando oportunidades e ambientes de aprendizagem, que fortaleçam as capacidades básicas dos estudantes, por forma a facilitar a integração, a aplicação e a transferência das suas aprendizagens, a outros domínios e contextos (Morais & Medeiros, 2007).

Acrescidas às tarefas de ensinar e educar, instruir e avaliar, existem outras funções que hoje o professor tem de realizar, tais como vigiar e receber os alunos com o apoio da família dentro e fora do período letivo, organizar,

adequar e gerir os currículos, os recursos educativos e os projetos e ainda fazer a orientação social, vocacional e pedagógica dos alunos. Um desempenho, com sucesso, nestas tarefas, implica diferentes tipos de conhecimento do professor, domínio de técnicas diversas e mudanças ao nível das suas atitudes (*idem, ibidem*).

Segundo o Decreto-Lei n.º240/2001, um profissional de educação tem de ser capaz de manifestar equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua atividade profissional; colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade e cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto, tudo em prol do trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

Nesta sequência, Alarcão (1998) alude aos “dilemas que hoje se colocam ao professor e à escola” considerando-a um espaço de antinomias, e o docente o agente que tenta com alguma acuidade gerir essas contradições, porque, se, por um lado, se pretende uma escola plural, para todos, e igualitária, aberta à sociedade, preservando a heterogeneidade e a individualidade idiossincrática de todos e de cada aluno, por outro exige-se que ela tenha uma seletiva competitividade, que prepare elites e que ensine todos com a mesma qualidade de um só (p. 48).

O avanço da sociedade e as necessidades acrescidas que são exigem ao professor atualmente, fazem emergir neste profissional corrigidas e ampliadas qualidades e competências.

### 3.2.2.O professor reflexivo e investigador

No sentido de se desenvolver profissionalmente nas suas múltiplas dimensões, é importante que o professor se assuma investigador das suas práticas. O professor investigador é entendido como aquele que questiona de

forma crítica e reflexiva a ideologia social, educativa e a sua estrutura escolar, para além da componente instrucional da sua profissão (Jacinto, 2003).

Este professor, o investigador, apresenta hábitos de reflexão-ação, “conducente a uma pesquisa crítica sobre o ensino e sobre o contexto em que este ocorre, refletindo uma formação baseada em programas de pesquisa orientada, fornecedores duma base sólida sobre o ensino, sobre a teoria da aprendizagem e do currículo e sobre o processo empírico de investigação” (*idem, ibidem*, p. 68). A partir das suas pesquisas, identifica problemas, para os quais procura soluções, elaborando estratégias de atuação que funcionarão como hipóteses a comprovar na ação.

A competência do professor “é avaliada pela acção que pratica” (Griffey e Podemski, 1990, citado por Jacinto, 2003, p. 244). Ao colocar sistematicamente o que parece verdadeiro em dúvida, para, em seguida, conceber a mudança, numa perspectiva libertadora e visualizando a educação como uma forma de construir uma sociedade igualitária. Portanto, uma das competências essenciais do professor relaciona-se com a sua capacidade de investigar, com um sentido ativo e crítico, visando a modificação e melhoria das suas práticas (Alonso & Roldão, 2004). Os professores enquanto especialistas e profissionais, deles se espera que utilizem as melhores práticas para ajudarem os alunos a aprenderem competências e atitudes essenciais (Arends, 2008).

O exercício da investigação-ação, que vai desde o trabalho cooperativo, à retirada de conclusões e validação das mesmas, estabelece um espírito de abertura e uma atitude mais recetiva à mudança. Estas interações exercidas na prática, permitem que o professor se desenvolva profissionalmente nas várias dimensões (Alarcão, 2001).

Para Dewey (1993), a verdadeira prática reflexiva é aquela que assenta na investigação. Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. Esta metodologia de cariz investigativo integra quatro momentos fundamentais: planificar, atuar, observar e refletir, num dado contexto escolar

ou na sala de aula, que constituem sempre um caso único (Oliveira & Serrazina, 2002).

A metodologia de investigação-ação promove transformações nos profissionais e nas instituições educativas, acompanhando as transformações da sociedade. Durante a prática pedagógica, a professora estagiária procurou adotar um olhar crítico, questionando as suas intervenções no contexto educativo. Teve, ainda, a oportunidade de colocar em prática a sua componente investigativa, desde a elaboração de planos de aula à elaboração de um Projeto de cariz investigativo, que partiu de uma questão-problema, para a qual foi procurada uma solução. Partindo de um diagnóstico das situações, é desenhado um conjunto de propostas de resolução com base num *continuum* de investigação-ação-reflexão que permita a mencionada reformulação de práticas e a melhoria do processo educativo (Alonso & Roldão, 2004).

Neste enquadramento, o professor reflexivo é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula. Através das interações estabelecidas no contexto da prática, aliadas à investigação e à reflexão sobre a conduta docente, o professor aprende e desenvolve-se num quadro ético de valores democráticos (Alarcão, 2001).

### 3.2.3. O professor como gestor do currículo

Sendo a escola um contexto de extrema importância no desenvolvimento de cada indivíduo (a nível cognitivo, pessoal e profissional), que forma cidadãos com espírito crítico e conscientes, o princípio de inclusão tem de se consagrar em cada membro da comunidade educativa, mediante a realização dos projetos curriculares. Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, para que as escolas concebam melhores condições para o desenvolvimento dos projetos curriculares, foi-lhes reconhecida autonomia na definição do projeto de

desenvolvimento do currículo. Assim, avança-se para a ideia de uma educação com equidade, salientando-se a ilustração de uma inclusão arrebatadora, asseguradas pelo Projeto Educativo de Escola e de Agrupamento (Roldão, 1999).

Para Gimeno (1988, citado por Diogo & Vilar, 2000) o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo. O seu valor real, para os alunos que aprendem os seus conteúdos, depende desses processos de transformação a que se veem submetidos. Deste modo, o currículo pode ser analisado com distintos níveis de decisão e que são relativos à organização, à gestão e desenvolvimento curricular (Diogo & Vilar, 2000).

A investigação curricular oferece uma quantidade apreciável de possíveis conceitualizações que colocam a ênfase em aspetos diversos, dependentes essencialmente da própria conceção teórica e da postura sociopolítica com que se encara a educação. Contudo, o conceito de currículo, e apesar das alterações, não deixa de ser uma construção social, refletindo as aprendizagens que se consideram importantes para um determinado grupo (Roldão, 2000, citado por Serra, 2004). O essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível nas escolas (Marques & Roldão, 1999).

Indo ao encontro das ideias de Diogo & Vilar (2000), a gestão flexível do currículo envolve: 1) “A possibilidade de se trabalharem programas educativos diferenciados com diferentes grupos de alunos. (...) isto é, todos eles permitem que os alunos atinjam os objetivos gerais do ciclo de estudos em que se encontra. E, (...) estes programas educativos deverão intersectar-se todos: os objetivos e conteúdos considerados básicos e essenciais deverão ser trabalhados com todos os alunos; 2) A possibilidade de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo: espaços, tempos, agrupamentos de Alunos; 3) A necessidade de não reedificar as soluções encontradas, eternizando-as ou usando-as até à exaustão: é preciso não perder de vista o carácter dinâmico dos processos. Uma solução adequada para estes alunos ontem pode deixar de sê-lo amanhã para os mesmos alunos” (p. 20).

A flexão do currículo pretende adequar as práticas aos alunos, seres portadores de singularidades, e compreende-se que tal situação só poderá ser cumprida se forem flexibilizadas as atividades, as estratégias e as metodologias, bem como o tempo destinado à sua aquisição, os espaços educativos e o agrupamento dos alunos. Defende-se, assim, a elaboração de um plano de estudos ajustado aos alunos (Diogo & Vilar, 2000).

Atualmente, o ponto crítico do currículo é a problemática da diversidade social e cultural dos alunos e a capacidade para dar resposta a estas questões. É, do ponto de vista da professora estagiária, crucial a gestão flexível do currículo, pois este deverá ser o caminho a seguir para se conseguirem alcançar práticas adequadas, diferenciadas e, conseqüentemente, o sucesso no ensino aprendizagem. Assim, o docente deve procurar novas respostas para os desafios da sociedade de hoje, bem como para as questões fundadoras e definidoras do currículo, encarando a diversidade como positiva e enriquecedora. Esta diversidade deve ser a base para uma estratégia de diferenciação curricular, orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos.

Perante turmas tão complexas e heterogêneas, em constante progressão no conhecimento e na transformação de valores, atitudes e comportamentos, o professor deve adotar uma postura reflexiva. Admitindo a reflexão como um processo contínuo de desenvolvimento e de aprendizagem, de construção do saber e do agir, esta é indispensável para desenvolver a autonomia que permite ao ser humano enfrentar os dilemas do mundo contemporâneo (Vieira, 2003).

O currículo, desta forma, deixa de ser considerado uma compilação dos programas e conteúdos para passar a preocupar-se em proporcionar o total acesso de todos a uma educação equitativa (Roldão, 1999). Assim, segundo Vilar (1991, citado por Carvalho & Diogo, 1999), compete à escola traçar as linhas gerais de adaptação dos programas às exigências do contexto (socioeconómico e cultural envolvente da escola e condições próprias da escola) e definir prioridades, através do Projeto Educativo de Escola (PEE); e compete ao professor tomar decisões específicas, adequadas a situações concretas no Plano de turma (PT).

Deste modo, o professor, enquanto gestor do currículo, deve consagrar no PT, atividades diferenciadas, pois o currículo materializa-se na reconstrução

das experiências oferecidas aos alunos através deste documento (Kilparick, 2007).

### 3.2.4. OPRA: Observar, Planificar, Refletir e Avaliar.

Observar, Planificar, Refletir e Avaliar é um tópico que surge perante o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência e que valoriza, sobretudo, a dimensão do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional (DL n.º 43/2007). Estes itens são postos em prática com o Tratado de Bolonha realçado no Decreto-Lei 74/2006, que advoga uma mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição/transmissão de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, que contemplam as componentes experimental e de projeto.

Os conceitos: observação, planificação, reflexão e avaliação estiveram sempre presentes na prática pedagógica da professora estagiária e guiaram-na relativamente “ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional” (Peterson, 2003).

Nesta ordem de ideias, concebe-se a prática pedagógica como um exercício que possibilita ao futuro professor verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação (Peterson, 2003).

Observar é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em acção. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança. (Rigolet, 1998, p. 37)

O processo de observação é a primeira etapa de uma formação científica mais geral e, para tal, é necessário, segundo Estrela (1994), delimitar o campo de observação, definir as unidades de observação e estabelecer as sequências comportamentais. A observação é a base de qualquer planeamento, pois é

necessário que o professor parta do que os alunos já sabem, dos seus interesses e aptidões, para assim adequar a sua intervenção. Cabe ao professor criar oportunidades para que os alunos realizem “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério de Educação, 2004, p. 22). Estes princípios requerem, da parte do professor, o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores, a consideração pelos interesses individuais, o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes, o permitir aos alunos a escolha de atividades, a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Desta maneira, “Observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir. A acção será, por sua vez, submetida à avaliação (e, portanto, à observação) para uma nova tomada de decisão” (Alaiz, 1994, p. 26).

Assumindo-se como um pilar na formação da professora estagiária, a observação, fase inicial concretizada em cada um dos ciclos, apresentou-se como um recurso eficiente na tomada de conhecimentos sobre as instituições, sobre as salas de aulas e sobre as turmas. De forma a ter um registo escrito, a professora estagiária elaborou grelhas de observação<sup>2</sup>.

Como todo o ato interpretativo, a observação é determinada por concepções prévias sobre o meio e, por isso, a professora estagiária procurou evitar juízos de valor e adotar um posicionamento crítico e analítico face ao contexto observado (Vieira, 1993). Desta forma, a observação possibilitou conhecer e caracterizar as turmas e os contextos e registar momentos de aprendizagem, os quais permitiram evolução, durante o ano letivo, na formação da professora estagiária.

A participação das crianças na aula supõe atividades concretas. Para tal, é necessário que o professor planeie as suas intencionalidades educativas, de acordo com o que conhece do grupo e suas necessidades, de modo a promover

---

<sup>2</sup> O guião e a grelha de observação relativas aos contextos onde se desenrolou a prática educativa supervisionada encontram-se para consulta nos anexos 1 e 2.

o mais possível aprendizagens significativas e integradas. Cabe ao professor assegurar que a teoria e a prática, o saber e o saber fazer, se interrelacionem.

Para Clark e Peterson (citado por Zabalza, 2000), a planificação é uma atividade mental interna do professor: “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p. 48).

A planificação é realizada através de mediadores da planificação. Quer dizer, a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Os mediadores mais frequentes são: livros de texto, materiais comerciais, guias curriculares; revistas e experiências (Zabalza, 2000).

A prática educativa pressupõe, assim, uma planificação. Um instrumento que orientou a prática da professora estagiária, e que combinava os objetivos, os conteúdos e as atividades de forma articulada, permitindo a concretização do pensamento numa realidade. Durante a prática pedagógica, a professora estagiária elaborou planificações de aulas de 45 minutos ou 90 minutos, as quais tiveram como ponto de partida para a sua construção os programas das áreas curriculares disciplinares e as Metas Curriculares. Em primeiro lugar eram definidos os conteúdos, os objetivos, os domínios e os subdomínios de cada área curricular, e depois era traçado um percurso de atividades, tomando em atenção a gestão do tempo, os recursos a utilizar e os instrumentos e avaliação.

A planificação contém tudo o que está previsto para a concretização de uma aula. Daí resulta, portanto, numa planificação em aberto, que se vai construindo sobre e durante a prática (Vilar, 1995). Por isso, é necessário uma atitude flexível, por parte do professor, face à planificação da aula.

Durante o exercício da planificação da aula ocorreram, por vezes, alterações resultantes de reflexões durante a ação, ou para resolver imprevistos. Dessas alterações, destacam-se: mais tempo do que o previsto na abordagem de um conteúdo ou na realização de uma atividade, devido ao surgimento de dúvidas de alunos ou de questões imprevistas colocadas por eles, a realização de uma

forma por uma estratégia diferente da eu estava no plano, porque daquela forma não estava a funcionar, o abandono de atividades devido à falta do tempo para a sua concretização, para só referir alguns exemplos.

Após a realização das aulas também surgiram momentos de reflexão que permitiram reexaminar o plano no geral e de forma detalhada. O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível de os professores, neste caso, a professora estagiária, interrogar as suas práticas de ensino, uma vez que a reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face a um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados.

É, portanto, de salientar que “uma prática reflexiva confere poder aos professores” (*idem, ibidem*), emancipando-os face às diversas restrições e pensamentos homogêneos, contributo essencial para operar e transformar a realidade, quando esta não é a mais favorável ao desenvolvimento integral das crianças. Ao mesmo tempo, propicia “oportunidades para o seu desenvolvimento.” (Oliveira & Serrazina, 2002) uma vez que torna a sua prática fundamentada, mais responsável e intencional, aumentando o empenho por ser acompanhado de um desejo de mudança e melhoria.

Assim, assumindo esta postura de profissional que questiona e se questiona, o professor estará a assumir a sua formação como inacabada e a refletir sobre a construção da sua profissão de forma fundamentada (dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida) o que permitirá promover a qualidade dos contextos de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes individuais e culturais e fomentar a autonomia dos alunos com vista à sua inserção plena na sociedade (DL n.º 240/2001).

Acentua-se, como tal, a importância da reflexão constante do docente como “um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos inerentes à condição de professor e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 20).

A verdade é que, entendendo-se que ser “professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura e lhe falta saber, encontrando-se em permanente atenção às

situações e contextos em que interage” (Pinheiro, 2007, p. 137), toda a prática docente deve assentar “numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir” (Gonçalves, 2010, p. 45).

Por fim, um indicador de extrema importância e responsabilidade, que funciona como motivo e consequência da observação e intervenção do professor, é a avaliação. O professor deve avaliar o processo e os efeitos, o que implica a tomada de consciência da ação para moldar o processo educativo às necessidades de cada aluno e do grupo e à sua evolução. “A avaliação deve incidir sobre os conhecimentos, as capacidades e as competências do aluno face ao plano curricular de cada disciplina”, sendo “indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo ensino-aprendizagem.” (DL n.º 43/2007).

Visto que uma das finalidades da avaliação no Ensino Básico (EB) é ser “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1/2005) e uma vez que se prevê que os alunos adquiram, de forma integrada, métodos de estudo e de trabalho intelectual (DL n.º 241/2001), entende-se, assim, que a escola e os professores são corresponsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos e pelo seu sucesso educativo (Cortesão, 2002).

Seguindo a perspectiva de Gouveia (2008, p. 44), existem diferentes modalidades de avaliação no EB: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é aplicada pelos professores com o fim de averiguar a posição do aluno face às aprendizagens anteriores que servem de base para a aquisição de outras no sentido de prever as dificuldades futuras. A avaliação formativa consiste na recolha sistemática e contínua de informações que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos. Por fim, a avaliação sumativa é aplicada com o fim de ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos na avaliação do

tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (DL n.º 43/2007).

Em suma, o que é importante, “sobretudo para quem está envolvido em educação, é não encarar os diferentes tipos de avaliação numa postura maniqueísta, como sendo esses bons e os outros maus” (Cortesão, 2002, p. 5). Preferencialmente, o docente não deve utilizar uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas. Estas são algumas preocupações que parecem indispensáveis para um sistema educativo, uma escola e um professor que se recusam a ser exclusivamente um instrumento executor de decisões que os transcendem para se constituírem como agentes interessados em participar conscientemente (ainda que de forma muito limitada) no modo como se desenrola a educação. Desta maneira, uma avaliação incorreta poderá originar uma deficiente formação do aluno, dependendo esta, em grande parte, dos valores e competências incutidos no educando, o que terá influência prática na forma de avaliação e de atuação do aluno na sua vida profissional e social (*idem, ibidem*).

Durante a elaboração das planificações, a professora estagiária teve em atenção a avaliação, sendo esta sistemática, contínua e individualizada. Desta forma, procedeu a uma avaliação de carácter formativo e, por vezes, de diagnóstico.

### 3.2.5. Educação com equidade

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, é importante promover a igualdade de oportunidades entre alunos, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Uma das medidas dessa qualidade é a existência de uma escola inclusiva e orientada para o sucesso de todos os alunos. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, inclusive dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Neste sentido, é relevante a dinamização de uma pedagogia diferenciada, em que, como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001, um profissional de

educação deve ser um especialista em realizar estratégias pedagógicas diferenciadas.

O conceito de diferenciação pedagógica está estreitamente ligado à noção de flexibilidade. A flexibilização do currículo permite que as escolas definam as suas prioridades face à sua população e que os professores organizem as aprendizagens de acordo com as necessidades dos seus alunos (Madureira & Leite, 2003).

Quando um professor pratica um ensino diferenciado deixa de se ver como um guardião do saber, passando a ver-se como organizador de oportunidades de ensino. Embora os conteúdos continuem a ser relevantes, os professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, mas sim em “ler os seus alunos” e compreender quais as suas necessidades (Tomlinson, 2008, p. 35).

É necessário que se reconheça e aceite a diversidade existente entre os alunos a nível sociocultural, a nível de estilos de aprendizagem, a nível de tipos de inteligência e, portanto, a nível de Processos de Resolução de Problemas e de realização de tarefas” (Tomlinson, 2008, p. 96).

Não é possível exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira e, por isso, não é possível fazer uso de um só processo de ensino. É necessário diversificar as estratégias de ensino, criar várias situações de aprendizagem ao desenvolvimento de currículos individuais, com recurso a sistemas específicos de apoios e de dispositivos de ensino próprio (Madureira & Leite, 2003).

De acordo com Rodrigues (2001 citado por Ferreira & Barata, s/d.), as finalidades da educação inclusiva são: responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir (deficiência, exclusão, cultura, insucesso). Assim, numa escola que evidencie uma atitude inclusiva é notória a separação/rutura com a escola tradicional, visto que se assiste a um distanciamento do currículo único.

Seguindo de perto as ideias de Perrenoud (2000, citado por Ferreira & Barata, s/d), diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível situações fecundas de aprendizagem (...), é pois lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se, e simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve. Pretende-se, desta

forma, promover aprendizagens significativas e extinguir situações de desigualdade a fim de se alcançar o sucesso educativo.

No que respeita à sala de aula, o professor não pode orientar a aula para “o aluno-padrão imaginário”, mas aplicar estratégias de ensino e atividades para todos os alunos (p. 97). A aprendizagem é mais eficaz em salas de aula onde o conhecimento é organizado de forma clara e metódica, onde os alunos estão altamente empenhados no processo de aprendizagem, onde os instrumentos de avaliação são variados, levando a que os alunos se sintam seguros e integrados (Tomlinson, 2008).

Durante a prática educativa da professora estagiária foi essencial prestar particular atenção aos alunos com NEE. Durante as aulas preocupou-se em motivar esses alunos e envolvê-los nas atividades, que, apesar de serem adaptadas, possibilitavam o acompanhamento da turma. Só a partir destes olhares atentos é que é possível a existência de uma educação para todos.

Apesar de a gestão de uma turma diferenciada nem sempre ser fácil, os avanços nessa direção tendem a tornar a escola adequada para cada vez mais alunos, tornando o ensino mais gratificante, motivador e livre de preconceitos.

### 3.2.6. Supervisão: prática reflexiva na formação de professores

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996)

É a partir da partilha que os futuros profissionais se preparam para desempenhar ações competentes e com qualidade. Durante o presente ano letivo, a professora estagiária partilhou, juntamente com os orientadores cooperantes e com os supervisores institucionais, os fundamentos dos vários momentos da prática pedagógica e um conjunto de ideias e ideais essenciais para o seu futuro.

Segundo Alarcão & Tavares (1987), a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). A supervisão inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação (Oliveira-Formosinho, 2002).

Quando um professor é capaz de interagir com outros professores sob formas que os próprios professores experienciam como formas de apoio, a supervisão será mais eficaz e o crescimento mais provável. Esta capacidade incorpora e depende largamente do conhecimento que o supervisor tem das necessidades e estádios de desenvolvimento da criança, bem como das estratégias de intervenção adequadas a cada estádio. Será a fluência dos supervisores ao nível destas bases de conhecimento que guiará as interações com os professores (Oliveira-Formosinho, 2002).

Durante o percurso de formação da professora estagiária, a supervisão possibilitou-lhe momentos de questionamento, de sugestões e de avaliação que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional. Os supervisores procuraram maximizar as capacidades da professora estagiária como pessoa e como profissional – a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento a aprendizagem dos estudantes.

Os supervisores devem desenvolver nos formandos as seguintes capacidades e atitudes: “espírito de auto-formação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; consciencialização da responsabilidade que coube ao professor no sucesso dos seus alunos; capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo” (...) (Alarcão & Tavares, 1987, p. 86).

As capacidades e atitudes mencionadas não são atingidas de uma só vez, por isso mesmo é que a supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Durante a supervisão, podem ser consideradas as

seguintes fases: pré-observação, observação e pós-observação (Alarcão & Tavares, 1987).

Na primeira fase, antes de o supervisor observar o formando em ação, há um encontro entre eles com o objetivo de esclarecer dúvidas ou procurar solucionar um problema que vai desde a planificação da aula, a questões da indisciplina até à estruturação dos conteúdos (Vieira, 1993). Esta fase foi muito importante para a professora estagiária porque permitiu-lhe reunir-se com os supervisores de cada área curricular e esclarecer as dúvidas sobre conteúdos e sobre o percurso de aprendizagem que tinha idealizado. A preparação antes das intervenções, por parte da professora estagiária, proporcionou-lhe mais confiança na ação, logo o resultado aproximou-se mais do desejado.

A observação, fase seguinte, corresponde à conceção da supervisão e engloba um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino e de aprendizagem (Vieira, 1993). Durante a observação, o supervisor, com conhecimentos profundos sobre a área lecionada pelo formando, regista acontecimentos, atitudes e posturas. Estes registos, numa fase posterior, serão refletidos com o formando.

Na terceira fase, pós-observação, o formando deve refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspeto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. O supervisor deve de ajudar a refletir, a interpretar, alguns dados que ele registou (Alarcão & Tavares, 1987). Durante a prática da professora estagiária, nos momentos de pós-observação, foram sublinhados os aspetos positivos e os menos positivos, numa análise, sem juízos de valor, mas com críticas construtivas. Estes momentos foram verdadeiros impulsionadores de uma postura reflexiva por parte da professora estagiária.

Este ciclo de observação possibilitou o confronto de diferentes perspetivas sobre o processo de ensino e de aprendizagem por parte da professora estagiária, dos supervisores e dos orientadores cooperantes. Um caminho traçado pela procura da melhor forma de explorar e expandir o ensino, o ensino dos dias de hoje.



## 4. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

- Shiu! -fez o menino.

E no meio dum silêncio ansioso, descreveu o elefantezinho com as suas orelhas de pétala de rosa gigante, a torcidinha do rabo, a tromba cor de bolo de aniversário, o seu andar gracioso de balãozinho soprado, a sua pança de bola-de-sabão.

- Ah! Como é lindo!

E todos viram o elefantezinho cor-de-rosa, que passou a habitar a Terra e a unir uma roda de meninos (Dacosta, 2013).

Como acontece em *O elefante cor-de-rosa*, os meninos têm a capacidade de imaginar o que quiserem, fantasias que os levam para todos os lados, inclusive para a escola. Segundo Ferreira & Santos (2000) “a escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação” (p. 5).

Este capítulo contempla a descrição e análise do agrupamento no qual a professora estagiária realizou a prática pedagógica supervisionada, das escolas e das turmas com as quais realizou as intervenções pedagógicas. A descrição das intervenções pedagógicas realizadas durante o presente ano letivo, no 1.º e no 2.º ciclos, serão articuladas com os saberes teóricos. Estes saberes teóricos, adquiridos durante o ciclo de estudos, completam e fundamentam a prática pedagógica (Alonso & Roldão, 2004).

### 4.1. UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS, DE COMUNIDADES, DE PESSOAS...

Segundo o art.º 6 do DL n.º 75/2008, um agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e de

gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. Desta forma, pretende-se proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos, superar situações de isolamento de escolas, prevenindo a exclusão social e escolar, realizar uma gestão racional dos recursos e garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão (DL n.º 75/2008).

A prática educativa supervisionada da professora estagiária, durante o ano letivo corrente, decorreu no AVVL, em duas escolas. A primeira escola com a qual teve contacto foi a Escola Básica do Valado, no 2.º ano e, depois, na Escola Básica Vallis Longus, sede do agrupamento, no 5.º ano. Apesar de serem dois contextos muito diferentes, partilham a mesma realidade social, económica, e cultural.

Tendo por base uma análise cuidada dos dados, à luz do Projeto Educativo do agrupamento (PEA)<sup>3</sup> as instituições de ensino anteriormente mencionadas localizam-se na cidade de Valongo, no distrito do Porto. Segundo o PEA, titulado por “Quem Somos”, este agrupamento está situado num dos municípios que apresenta maior crescimento demográfico dentro da Região Norte e da Área Metropolitana do Porto (AMP) devido aos fluxos migratórios resultantes da descentralização da população residente na AMP em direção aos concelhos da periferia, bem como à deslocação das populações do interior em direção ao litoral. Em termos educacionais, este concelho regista uma taxa de analfabetismo residual, de 5%, valor inferior à média dos concelhos da AMP, do Norte e da média nacional. No entanto, a população residente possui, na generalidade, baixos níveis de escolaridade, com 61,5% da população com habilitações iguais ou inferiores ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente a indicadores como as taxas de retenção, abandono, saída antecipada e saída precoce, o Concelho de Valongo apresenta valores ligeiramente superiores à

---

<sup>3</sup> Versão integral do Projeto Educativo do Agrupamento Vertical Vallis Longus, disponível em:  
[http://avvl.pt/images/stories/Documentos/projetoeducativo\\_2010\\_2013.pdf](http://avvl.pt/images/stories/Documentos/projetoeducativo_2010_2013.pdf)

média dos concelhos da AMP. Ainda de acordo com os estabelecimentos escolares, a maioria das situações de abandono verifica-se no 3.º Ciclo (PE).

Este projeto visa a formação integral e integrada das crianças/alunos respeitando a diversidade de cada indivíduo, privilegiando o civismo, a criatividade e a autonomia, no sentido de educar para a cidadania e promover a inclusão; a criação de ambientes de aprendizagem que considerem o aluno/criança como Pessoa com características físicas, emocionais e psicológicas únicas; o aprofundamento da conceção de Agrupamento e a sua ligação ao Meio, procurando responder dentro do possível aos seus desafios e necessidades (PE). Compete ao PCA<sup>4</sup> criar finalidades que cumpram as metas propostas pelo PE. Tendo como tema do projeto “Crescer a Aprender / Aprender a Crescer”, o desenvolvimento do currículo está centrado na meta: “O aluno tem de crescer como Homem, Pessoa e Cidadão, a fim de se tornar: Criativo, Eficiente, Autónomo, Atento, Crítico e Interventivo” (PCA, 2011/2013, p. 4).

Relativamente à Escola Básica do Valado, é uma escola com ótimas condições, visto ter sido construída em 2010. Uma escola que conta com espaços amplos, quer interiores, quer exteriores, com áreas ajardinadas e com recreios espaçosos onde as crianças brincam, socializam e crescem. No interior do edifício existe uma cantina, um polivalente, salas do pré-escolar e do 1.º ciclo, uma biblioteca, a sala dos professores, a enfermaria e instalações sanitárias adaptadas.

A escola sede, Escola Básica Vallis Longus, é constituída por cinco pavilhões, um dos quais gimnodesportivo, espaços de recreio, zonas verdes e campos desportivos. Para fazer face à sobrelotação, a DREN alugou um contentor com duas salas. Foi numa dessas salas, que a mestranda desenvolveu a prática pedagógica no 2.º ciclo.

Relativamente ao exercício do departamento das Ciências Naturais e Físico-Químicas, não existem laboratórios, havendo, unicamente, um pequeno

---

<sup>4</sup> 4 Versão integral do Projeto Curricular de Agrupamento, disponível em: <http://avvl.pt/images/stories/Documentos/projeto-curricular2011-13atualizado.pdf>

espaço adaptado a essas funções e que é utilizado, normalmente, pelos alunos do 3.º ciclo (PCA, 2011/2013).

Ao nível da Matemática, os materiais e recursos didáticos, que não são abundantes e não estão devidamente organizados, encontram-se num armário na sala dos professores.

A Escola Básica Vallis Longus dispõe de uma biblioteca escolar, com vários livros, dispostos em estantes por áreas, recursos lúdico-pedagógicos, cinco computadores, um espaço para o visionamento de vídeos/filmes, e espaços para os alunos estudarem. Contudo, o espaço é reduzido. Neste espaço são realizadas atividades ao longo do ano letivo, tais como: exposições de trabalhos de alunos e de professores, Hora do conto, Encontros com escritores e atividades de promoção da leitura e comemorativas. A propósito das atividades comemorativas realizadas na biblioteca, o grupo de estagiários concretizou a atividade *Olimpíadas de abril*, para comemorar os 40 anos do 25 de abril de 1974, para várias turmas do 5.º e 6.º anos. Como o espaço é reduzido, não permitiu colocar em ação todas as tarefas projetadas e como a biblioteca não poderia estar fechada à comunidade escolar, a atividade não se realizou com a tranquilidade desejada.

Para além da biblioteca escolar, existe o gabinete do conselho executivo, a sala dos Professores, a cantina, o bufete, a secretaria, o gabinete médico, a reprografia, a papelaria e o gabinete de atendimento aos encarregados de educação.

Concluída a caracterização global do AVVL, resta caracterizar os dois grupos de alunos envolvidos na prática pedagógica, tendo por base as informações registadas nos Planos de Turma (PT) e as observações efetuadas pela professora estagiária. Para além de caracterizar as turmas, a professora estagiária dará a conhecer as salas de aula nas quais decorreram as suas intervenções. Segundo Arends (2008), todas as salas de aula são locais muito movimentados, caracterizados por uma grande variedade de atividades simultâneas: instrução individual e em grupo, socialização, gestão de conflitos, atividades de avaliação e ajustes de última hora a acontecimentos inesperados. Além das salas serem espaços de aprendizagem, “são contextos sociais onde os conflitos e as amizades têm lugar” (Arends, 2008, p. 144).

#### 4.1.1. Escola Básica do Valado - Turma 2.º A

Mas quem me garante que as crianças me aceitarão?

Lembra-te que nunca ninguém viu um elefante cor-de-rosa...

- Isso não tem importância para as crianças e além disso a tua cor é exactamente igual à dos sonhos que elas respiram. Entre as crianças serás bem recebido (Dacosta, 2013).

A prática pedagógica da professora estagiária começou no 1.º ciclo, junto de crianças que “respiram sonhos” e que proporcionaram uma receção muito agradável, com “sabor a bola-de-sabão”.

Em par pedagógico, os professores estagiários tiveram o privilégio de estagiar no 1.º ciclo na Escola Básica do Valado, com a professora do 2.º ano que não hesitou em abrir pela primeira vez a porta da sua sala a estagiários.

A turma do 2.º AV é constituída por 25 estudantes, dos quais 13 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os sete e oito anos. Neste grupo de alunos, um estudante beneficia de apoio especializado com uma professora de apoio da escola, durante as manhãs, não acompanhando a turma.

Os estudantes do 2.º AV são crianças muito ativas, o que é próprio da idade, muito interessadas pela descoberta e com vontade de saber mais e mais. Provêm de núcleos familiares, na maioria, bem estruturados, com o apoio total dos encarregados de educação (PT). Na generalidade, os alunos gostam de ir à escola. Todos reconhecem, neste espaço, a importância de aprender, embora uns o façam de uma forma mais madura e responsável do que outros (PT).

Relativamente ao contexto de sala de aula, é um espaço novo, com mobiliário (armários, mesas e cadeiras) recente e em bom estado de conservação. Da sala fazem parte um quadro de giz, de grandes dimensões, um computador, uma banca com torneira, recipientes de separação do lixo e uma panóplia de trabalhos elaborados pela Orientadora cooperante e pelos alunos, que cobrem as paredes cinzentas. Esses trabalhos, muitos deles decorativos, “têm efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 2008, p.123). A organização das mesas na sala é flexível, estando normalmente dispostas em fileiras. Contudo, durante um tempo, os professores estagiários

colocaram as mesas em U. Esta organização foi útil para a discussão, para a visualização de trabalhos e para a realização de atividades (Arends, 2008). A sala tem contacto direto com o exterior, a partir de três portas em vidro, as quais, por vezes estão abertas, e como permitem a entrada de muita luz, a iluminação da sala é dispensada.

#### 4.1.2. Escola Básica Vallis Longus - Turma 5.º F

- Vou deixar-te na terra, mas não entre os homens.

Descerás na imaginação de uma criança.

Assim não morrerás nunca e terás sempre companheiros.

- Excelente ideia, cometazinho!... (Dacosta, 2013)

A segunda etapa da prática pedagógica supervisionada da professora estagiária desenrolou-se na Escola Básica Vallis Longus, não como uma turma de crianças, mas de adolescentes – um novo desafio começou.

A turma do 5.º F é constituída por 25 estudantes, dos quais 10 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. À exceção de quatro alunos, os estudantes eram provenientes da mesma escola, da Escola Básica do Susão. Uma das alunas integrou a turma durante o 2.º período, quando regressou de Moçambique. Existem dois estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Relativamente ao número de retenções, dois estudantes apresentam uma retenção e dois estudantes duas retenções.

Na maioria, são alunos interessados, com vontade de aprender e com um notório aproveitamento escolar, mas revelam incumprimento das regras de conduta da sala de aula. Um aluno revela total desinteresse em frequentar a escola, apresenta um défice de atenção, lê e interpreta com muita dificuldade e escreve com muitos erros ortográficos. Outro aluno, devido às dificuldades de raciocínio, de memorização, descoordenação motora e com um ritmo de

trabalho muito lento, possui um Programa Educativo Individual (PEI), ao abrigo do DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Os Encarregados de Educação demonstram interesse e empenho na vida escolar dos seus educandos (PT).

Todas as aulas, à exceção de Educação Física, Educação Moral Religiosa e Católica e Educação Musical, decorrem na sala D2, num contentor. Esta sala evidencia pouco espaço para vinte e cinco estudantes, as mesas estão muito próximas umas das outras, o que dificulta a circulação dentro da sala. As mesas estão dispostas em filas e colunas, organização, normalmente, utilizada nos contextos educativos. Possui um quadro branco, um computador e um projetor cuja qualidade é fraca. A sala apresenta condições climatéricas instáveis, ora está muito frio, ora está muito calor. Apesar de existir um aparelho de ar condicionado, não é muito utilizado pelos professores. Possui duas janelas, que, quando está calor, estão abertas, mas as persianas encontram-se normalmente fechadas e a luz artificial sempre ligada.

#### 4.2. INTERVENÇÕES NAS ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

Ser professor é ser capaz de refletir sobre as suas práticas letivas, os seus papéis e funções sociais e enquanto ator na construção da sua identidade profissional. Uma formação é significativa quando o professor é capaz de inserir no seu pensamento os conteúdos experienciais desse novo conhecimento e, dessa forma, reelaborar a auto imagem. O processo de ensino-aprendizagem é mediatizado pelas perceções professor/aluno, alunos/alunos/ e professor/aluno (s) /turma (Santos & Ferreira, 2000).

Assim sendo, a formação do profissional de educação é uma viagem longa, complexa, repleta de desafios e emoções, para a qual é preciso estar em constante formação e a aprender cada vez mais (Arends, 2008).

#### 4.2.1. Português: Ler, escrever, saber – fazer.

A Rita pensou, pensou e respondeu: “Hipólito, tu és o maior filantropo da floresta”.

Com estas palavras, o hipopótamo ficou sem voz.

Enquanto se afastava, cabisbaixo, parecia ainda mais triste do que antes de estar com a Rita.

“Com que então sou um filantropo... Um hipopótamo filantropo!”, repetia ele.

E cada vez parecia mais preocupado.

Claro que estava mais preocupado! Se não sabia o que a palavra filantropo queria dizer!... (Many, 2012)

Desde o início da sua vida, que a criança busca a linguagem como algo essencial para a sobrevivência. As palavras começam a tropeçar no seu caminho, palavrinhas, palavras e palavrões<sup>5</sup>, sem fazerem muito sentido. Só com o crescimento e desenvolvimento cognitivo é que as crianças começam a compreender o significado delas. Mas palavras novas há todos os dias, palavras desconhecidas para uns e para outros não. O melhor mesmo é estudá-las!

Como na obra *Hipólito, o Filantropo* de Eric Many, a personagem não compreendia o significado de “Filantropo”, o que gerou equívocos, desentendimentos e um sentimento de tristeza. Só depois de descobrir o verdadeiro significado da palavra é que a personagem percebeu que essa palavra apontava para uma qualidade muito positiva da sua personalidade. Trata-se pois de um exemplo ilustrativo da confusão que se gerou em torno da linguagem, devido à falta de conhecimento do significado de uma palavra.

---

<sup>5</sup> Entenda-se aqui por “palavrões” palavras revestidas de complexidade, a nível da compreensão e expressão.

Fazendo uma breve alusão ao Programa de português do Ensino Básico (PPEB) (2009), é inegável o valor da palavra lida, escrita e falada para todo e qualquer falante no seu processo de autoconstrução a nível pessoal, social e profissional. Articulado, assim, o desenvolvimento da criança a vários níveis, o documento orientador do professor assume-se com um carácter adjuvante da aprendizagem dos alunos. Para além do PPEB, as Metas Curriculares de Português também constituem um documento orientador da prática do professor e clarificador das prioridades dos conteúdos fundamentais do PPEB.

O valor da linguagem está enraizado na cultura de cada indivíduo, sendo a partir dela que processam as interações verbais que permitem a transmissão de informação de geração em geração (Sim-Sim, 1995). De acordo com Lomas (2006), a aquisição da linguagem alcança-se quando se usa um conjunto de conhecimentos, de destrezas e de normas que são essenciais a uma conduta comunicativa adequada às características do contexto em que tem lugar o intercâmbio comunicativo.

A conexão existencial da inseparabilidade entre o homem e a linguagem põe também em causa que se fale da língua como objeto: “objeto” é, etimologicamente, algo que está diante do sujeito, que se apresenta à sua frente. Assim, no processo de ensino e de aprendizagem pressupõe-se um esforço de construção que problematize uma “evidência” transformando-a em algo suscetível de ser estudado (Fonseca, 1994). Como transformar pedagogicamente a língua em objeto de ensino-aprendizagem é, segundo Fonseca (1994), a pergunta fundamental que se impõe à didática da língua materna.

Durante o ciclo de estudos, a professora estagiária frequentou Unidades Curriculares de Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º ciclos, as quais promoveram percursos de aprendizagem coesos, coerentes e significativos para as várias vertentes da língua e um conjunto de atividades e recursos a ser implementados nas aulas, de modo a facilitar todo o processo.

Nos dias de hoje, existe, nas escolas, uma diversidade cultural e linguística cada vez maior, o que representa um desafio para os professores. É necessário que preparem as crianças, independentemente da sua origem, para aprender a abordar situações cada vez mais desafiantes. Segundo Duarte (citado por Sim-Sim, 2001), para que as crianças “cresçam linguisticamente de modo a tornar-se proficientes “ é necessário oferecer “*input* linguístico de qualidade” (p. 9).

Neste segmento, formar professores para ensinar eficazmente a língua materna, a língua de escolarização ou de acolhimento a todos os alunos que frequentam o sistema educativo português, são objetivos presentes na formação de professores de português (DL n.º 240/2001). A importância dada ao conhecimento da língua, especificamente da língua materna, e o papel atribuído à escola na aquisição desse conhecimento estão patentes nos objetivos curriculares de qualquer sistema de ensino.

A consecução desses objetivos espelha-se nos domínios da Leitura, Escrita, Oralidade, Gramática<sup>6</sup>, preconizados no PPEB e, ainda, no domínio introduzido pelas Metas Curriculares - Educação Literária. Embora estes domínios sejam diferentes, estão intrinsecamente relacionados, devendo, portanto, ser articulados nas aulas de Português.

Em todas as intervenções, a professora estagiária partiu da abordagem de um texto, tornando-se o elemento central das suas aulas. Segundo Sousa (1993), o texto é um instrumento insubstituível na aula desta disciplina, visto que consiste no ponto de partida e no cerne de toda a ação. O texto é o organizador da aula e determina o que se vai trabalhar, quanto à temática e pluritextualidade. Por isso, cabe ao professor a seleção do texto mediante o que pretende abordar. Nesta consideração da análise do comportamento linguístico como inseparável da análise de um comportamento global, “o texto é concebido como o resultado da dinâmica do acto de fala, do conjunto de relações e tensões que se estabelecem entre os seus diversos pólos, e a determinação dessa rede de relações torna-se um aspecto fundamental do que costuma ser designado como análise pragmática do texto” (Fonseca, 1994, p. 107).

Desta forma, foram utilizadas nas intervenções da professora estagiária, por sugestão das orientadoras cooperantes, obras destinadas a um público leitor preferencialmente infantil e juvenil, do modo narrativo, como por exemplo, *O Elefante Cor-de-Rosa* de Luísa Dacosta, o conto “Bolacha Maria” da obra

---

<sup>6</sup> Com a introdução das Metas Curriculares de Português (2012), o Conhecimento Explícito da Língua passou a designar-se Gramática.

*Trinta por uma linha* de António Torrado e o conto “Escaravelho” da obra *Histórias pequenas de bichos pequenos* de Álvaro Magalhães; e do modo dramático, *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa.

A Educação Literária foi o domínio que predominou nas intervenções da mestrandia, relatadas no presente documento. À medida que foi conhecendo os alunos e com as aulas sobre obras literárias, em ambos os ciclos, notou-se um enorme interesse dos alunos pelos livros. É muito importante que os alunos ainda em idade precoce demonstrem vontade de ler e de conhecer, principalmente obras literárias de qualidade e adequadas à sua faixa etária.

O contacto assíduo e regular com livros e histórias contribui para o desenvolvimento de competências importantes que ajudarão as crianças a aprender a ler melhor e a gostar de ler. As histórias desempenham um papel relevante no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade, colaborando na construção da sua personalidade e possibilitando o contacto com exemplos de discursos com determinadas características. Sendo assim, a leitura literária deve receber um tratamento específico na escola porque destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação (Colomer & Camps, 2002).

No 1.º ciclo e no 2.º ciclo, a formanda foi convidada pelas orientadoras cooperantes a abordar na íntegra *O Elefante Cor-de-Rosa* (1.º ciclo) e *O Príncipe Nabo* (2.º ciclo). Segundo Cadório (2001), a leitura integral apresenta mais coerência e coesão, levanta mais questões e tem mais probabilidades de proporcionar identificação com as situações escritas. Contudo, devido a constrangimentos como a gestão de tempo e a exigência de programas, não foi possível desenvolver leituras integrais de todas as obras nas aulas de Português.

A obra *O Elefante Cor-de-Rosa* é recomendada pelas Metas Curriculares (2012, p. 72), constituindo, portanto uma das obras a ser abordadas no 2.º ano. A partir da análise do livro, os alunos trabalharam os aspetos icónicos,

realizaram registo em torno desse conteúdo <sup>7</sup> e só depois procederam à leitura. A obra foi abordada na íntegra pela professora estagiária, durante algumas aulas (cf. Anexo 3.1 e 3.2), o que se revelou num desafio de elevada responsabilidade, considerando até o elevado grau de poeticidade do texto de Luísa Dacosta Quanto à obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, também recomendada pelas Metas Curriculares (2012, p. 75), foi abordada pela professora estagiária e pelo par pedagógico em duas aulas.

No 1.º ciclo, a mestranda teve a oportunidade de organizar, juntamente com os outros professores estagiários, um encontro com o escritor João Pedro Mésseder<sup>8</sup>. Os alunos, como já tinham estudado a vida e a obra do Escritor, após terem-no conhecido, a curiosidade em relação às suas obras aumentou positivamente, e os alunos mostraram, constantemente, vontade em conhecer mais e mais livros. Estes exemplos de atividades são algumas sugestões que podem e devem ser implementadas nas escolas, promovendo, assim, a leitura e a Educação Literária de cada criança, determinante na formação de um leitor ativo. Uma e outra vez, a professora estagiária aproveitou para levar para as aulas livros relacionados com algum tema abordado pelos alunos, ou porque continham um título muito sugestivo com palavras desconhecidas, como o caso de *Hipólito, o Filantropo* de Eric Many. De forma natural, um dos alunos escolheu para o nome de um hipopótamo, personagem de um dos textos trabalhados com a professora estagiária, “Hipólito”. Ele disse que tinha inventado o nome e então a professora estagiária perguntou: “Sabias que existe um Hipólito?”. A pergunta ficou no ar, e na aula seguinte, a mestranda levou-lhe o livro. O aluno ficou estupefacto perante o livro e folheou-o alegremente.

Ainda sobre a Educação Literária no 2.º ciclo, os alunos apresentaram apreciações a obras literárias, que resultaram de um contrato de leitura entre eles e a professora de Português. Esta atividade, realizada extra-aula, também

---

<sup>7</sup> Consultar as folhas de registo nos anexos: 3.1.2. e 3.1.5.

<sup>8</sup> Ver o subcapítulo 4.4.1. sobre a participação em projetos e atividades no ambiente educativo.

coloca os alunos em contacto com os livros, com as tarefas de os lerem e de refletira sobre eles, atividades muito enriquecedoras para o desenvolvimento cognitivo. Após as apresentações, foram notórias para a professora estagiária diferenças ao nível de leitura, escrita e oralidade entre os alunos, o que sublinha a importância desta atividade para a avaliação dos alunos nos vários domínios e para corrigir falhas.

Para além dos textos literários, a mestranda teve a oportunidade de explorar o texto não literário. Neste sentido, no 1.º ciclo, realizaram-se atividades em torno do convite, juntamente com o par pedagógico; no 2.º ciclo, explorou-se o texto publicitário e a notícia. Para abordar o texto publicitário<sup>9</sup>, a formanda realizou uma recolha de textos publicitários: folhetos, jornais, revistas e cartazes de rua (que foram fotografados). Estas publicidades foram afixadas na sala, para que os alunos as analisassem criticamente. De seguida, foram analisadas as características do texto publicitário, partindo da exploração dos exemplos levados para a aula. Num momento posterior, foram concluídas pelos alunos algumas das características do *slogan*, a partir da análise de exemplos concretos, e a construção de slogans para três produtos diferentes, que respeitaram essas características. Em relação à notícia, foi proposto, pela professora estagiária e o par pedagógico, a elaboração de uma notícia a partir da análise de um conjunto de imagens. As características da notícia tinham sido já trabalhadas pela professora de Português, em aulas anteriores. As propostas dos alunos foram corrigidas pelos professores estagiários.

Durante muito tempo entendeu-se a leitura como uma prática de reconhecimento e de decifração de códigos de comunicação socialmente estabelecidos. Atualmente, o entendimento do termo leitura alargou-se, incluindo, para além da decifração de signos, a apropriação do texto pelo leitor e a adoção de uma postura analítica e crítica face ao mesmo (Amor, 2006). Desta forma, “romper com rotinas estereis e desmotivadoras e repensar a prática da leitura em moldes formativos surgem, assim, como prioridades do professor de Português e condição essencial para a elaboração e concretização

---

<sup>9</sup> Cf. Anexo 4.

de um programa de promoção de leitura” (Amor, 2006, p. 103). Quando se desloca a atenção para a leitura recreativa, a leitura “comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais”, existem momentos de reflexão, destinados a confrontar o aluno com dados e conclusões da sua leitura (Amor, 2006, p. 92).

Segundo Sim-Sim (2001), “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (p. 51). Para além de complexo, é simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. Sendo a escola um espaço por onde todos passam, é nela que se procura esbater as assimetrias em termos de instrução, de educação, de comunicação e de abertura ao mundo... Este percurso é indissociável do ato de ler, do qual decorre a competência funcional da leitura, que possibilita a aprendizagem de todos os outros conhecimentos.

A partir do contacto com os textos e com as obras apresentadas, a formanda pensa que estes podem ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de «automatização» da leitura, estimulando-os a enraizarem hábitos, fomentando e despertando cada um para esta atividade.

A leitura das obras foi diversificada (silenciosa, em voz alta, por um aluno, por vários alunos), começando sempre pela leitura modelo da professora estagiária. A leitura em voz alta é a principal atividade quando se aborda um texto, no entanto, não permite ao aluno controlar a leitura a partir da possibilidade de avançar e retroceder à vontade para encontrar ou retificar informações. Assim sendo, os alunos “ (...) não podem dedicar muita atenção à finalidade da leitura: a construção do sentido, e habituam-se e decifrar mecanicamente sem procurar no texto” (Colomer & Camps, 2002).

Após a leitura modelo, em algumas situações, a professora estagiária solicitou a vários alunos que lessem partes do conto, contudo, não foi uma opção viável, já que não possibilitou a compreensão do texto na íntegra. E, desta forma, despendeu mais tempo na leitura do que o previsto, o que acabou por comprometer as restantes tarefas. Poderia ter optado por uma leitura silenciosa por parte dos alunos, ou selecionar dois ou três alunos, dependendo

do elemento que queria avaliar (os alunos com mais dificuldade na leitura ou os que já sabem ler sem dificuldade...).

No âmbito do domínio da leitura, no 2.º ciclo, a professora estagiária e o par pedagógico, orientaram e organizaram a participação dos alunos no concurso com a temática “Ler é uma festa!”<sup>10</sup>. Para a consecução desta atividade os alunos tiveram de explorar livros, manipulá-los e redigir textos de acordo com alguns subtemas determinados pelos professores estagiários. Os alunos foram à biblioteca escolher livros, redigiram textos e entregaram-nos aos professores estagiários. Estas atividades foram realizadas de forma descontraída, pois os alunos não estavam sujeitos a processos de avaliação, os quais, no entanto, estavam a envolvê-los no processo de ensino e de aprendizagem.

Ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler, uma sólida compreensão dos conceitos que subjazem ao desenvolvimento de competências que resultam, por sua vez, de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicos que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita (Sim-Sim, 2001).

Segundo Marina & Válgoma (2005), “a passagem da palavra falada à escrita não é um passo mas um salto de gigante” (p. 20). O ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada, como é a escrita, é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um “treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, 1994, p. 150). O bom domínio da escrita por parte do professor é uma condição necessária mas não suficiente para garantir o êxito de uma pedagogia da escrita. Um dos principais pontos críticos do ensino do Português é o baixo nível de escrita atingido pelos alunos. Como afirma Fonseca (1992, citado por Amor, 2006), “cada vez menos se escreve e se

---

<sup>10</sup> Ver o subcapítulo 4.4.1. sobre a participação em projetos e atividades no ambiente educativo.

lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato; mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito” (p. 109).

Como foi dito anteriormente, em algumas atividades, nomeadamente no âmbito da Educação Literária, os alunos apresentaram diferenças quanto ao domínio da escrita. Para Fonseca (1994), uma das razões que justificam o facto de os alunos, na maioria, não saberem escrever é que os professores das outras disciplinas não fomentam a interpretação e a produção de textos escritos sobre as matérias que lecionam e que, quando se deparam com os resultados negativos dessa falta de contacto com a escrita, tomam a atitude cómoda de culpar o professor de Português. Perante programas muito extensos, os professores procuram trabalhar, com os alunos, um pouco de cada domínio, acabando por haver domínios em que os efeitos não são muito notórios, como é o caso da escrita. Escrever é um “processo complexo de construção e reconstrução textual” (Camps, 2003, p. 209), que envolve tempo e dedicação. Implica “aprender a usar a língua de forma adequada à situação (...). Não se podendo desenvolver esta capacidade com o estudo de formas linguísticas afastadas do seu uso, nos contextos reais de produção” (*idem*, p. 210). Para que tal se verificasse, em ambas as turmas, existiram diferentes momentos de produção escrita adequados às suas capacidades. Todos os trabalhos dos alunos foram corrigidos pela professora estagiária, para que os alunos compreendessem as suas falhas e não as tornassem a repetir.

No domínio da escrita, foram realizados em todas as aulas, momentos de registo, como uma atividade de escrita criativa<sup>11</sup>, no 2.º ano, após a leitura de

---

<sup>11</sup> A atividade partiu da exploração do provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”. Depois da exploração do significado do texto proverbial escolhido, foi realizada a leitura do conto “A bolacha Maria”. Seguiu-se a exploração do texto, mediante questões orientadoras, e a comparação da lição de moral que os alunos extraíram do conto com o provérbio. Foi distribuído pelos alunos uma “bolacha Maria” em cartão, a qual continha numa das faces uma frase para completar. Essa frase teria de evidenciar o provérbio aplicado à personagem principal do conto. Esta atividade permitiu, à mestrande ver se os alunos tinham verdadeiramente compreendido o provérbio e, também, a capacidade de os alunos escreverem o que pensam numa estrutura já imposta. A construção de um texto coeso e coerente, pelo processo de redação, implica

um excerto da obra *O Elefante Cor-de-Rosa* (cf. Anexo 3.1.4.) Esta atividade foi muito interessante e resultou positivamente. Os alunos, após a leitura de um excerto da obra, tiveram de idealizar e escrever o que se seguia na história. Na elaboração das atividades de escrita, a professora estagiária teve em conta o momento de planificação da escrita, que implicou uma recolha de ideias dos alunos, e a organização das mesmas no quadro da sala de aula. Posteriormente, a fase da textualização, como sendo um subprocesso da escrita no qual os alunos puseram em prática as ideias organizadas anteriormente. Estas atividades exigiram muito acompanhamento individualizado dos alunos, tendo a professora estagiária de circular pelos lugares a fim de esclarecer dúvidas pontuais. As produções escritas foram apresentadas à turma, de forma a valorizar o trabalho de cada um e permitir uma partilha de ideias e de pensamentos entre os alunos. Na aula seguinte, quando escutaram o que realmente tinha acontecido na história ficaram surpreendidos.

Na aula que partiu da exploração do texto “A bolacha Maria”, de António Torrado, os alunos tiveram de completar uma frase com lacunas e elaborar uma frase sobre o conto que evidenciasse o provérbio “Quem tudo quer, tudo perde” (cf. Anexo 3.4.6). A consecução desta tarefa foi positiva, já que os alunos tinham compreendido o significado do provérbio e conseguiram evidenciá-lo no conto, antes de registar. Ainda no âmbito deste domínio, após a leitura do conto “Escaravelho”, foram escolhidas duas personagens – o escaravelho e o hipopótamo. Foram entregues duas folhas que continham informações sobre essas personagens para serem preenchidas pelos alunos, nelas devendo constar os seguintes elementos: nome, características físicas e psicológicas. Estas informações partiriam da imaginação dos alunos, as quais, após o registo no quadro, foram decididas em grande grupo e, posteriormente, registadas nos devidos lugares da folha. Este procedimento foi realizado para ambas as personagens. De seguida, foi colocado um desafio aos alunos:

---

a capacidade de articular a permanência e a progressão, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos (Carvalho, 1999).

elaborar uma narrativa focada nas duas personagens. A realização desta tarefa não foi fácil de concretizar. A narrativa foi realizada em grande grupo, mediante as ideias dos alunos, que, por vezes, divergiam, sendo necessário optar pelo que a maioria apoiava. Depois, nem sempre o que os alunos diziam era possível de registar, pois era fundamental elaborar um texto coeso e coerente. Este facto revelou-se importante pela diversidade de opiniões e de sugestões que em tudo enriqueceram a construção do texto narrativo. Contudo, ressalve-se que os constantes recuos na elaboração da narrativa levaram a uma dificuldade na gestão do tempo da aula. Contudo, o produto final foi muito positivo e do agrado dos alunos, culminando na elaboração de um livro por cada aluno<sup>12</sup>. Foi, ainda, criado pelos alunos um título para o conto, “O “F” da amizade” (cf. Anexo 11.2.). Esta aula permitiu a articulação com a área das ciências naturais, a qual foi abordada na aula seguinte do par pedagógico, sobre os animais.

No 5.º ano, numa das aulas sobre a obra *O Príncipe Nabo*, os alunos elaboraram, para além de outras atividades, um texto descritivo sobre o comportamento inicial da Princesa Beatriz. Esta atividade enquadrou-se no conteúdo da aula, mas também no das aulas anteriores, em que se realizaram atividades em torno da caracterização psicológica das personagens. Para além das propostas de trabalhos mencionadas, os alunos fizeram convites, textos publicitários, preencheram tabelas, registos de acompanhamento nas aulas, elaboraram frases e resolveram questões sobre os textos ou sobre a gramática em folhas de registo. Esta diversidade é vantajosa pela oportunidade de contacto com diferentes tipologias de textos, tal como preconizado nos documentos programáticos e em princípios hoje consensuais da didática da leitura e da escrita.

Durante a exploração das obras, outros domínios foram sendo articulados, como o caso da oralidade. Para a professora estagiária foi importante, em ambos os ciclos, explorar a zona de ensino-aprendizagem com mais “equivocos [e a que] menor atenção se dedica” (Amor, 2006, p. 62). Assim sendo, durante

as leituras, surgiram pausas para que fossem colocadas algumas questões aos alunos, e destes à professora estagiária, construindo, assim, diálogos abertos. As questões são a base das interações verbais com os alunos. O questionamento pode motivar as crianças e mantê-las envolvidas nas tarefas, foca a atenção dos alunos no que deve ser aprendido, ativa processos metacognitivos, logo o aluno torna-se consciente sobre como domina os assuntos curriculares (Vieira & Vieira, 2005). Segundo Giasson (1993), fazer perguntas aos alunos sempre fez parte das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores na aula. Mas o que preocupa é que tipo de perguntas se deve fazer e como reagir à diversidade de respostas dos alunos. Essa exploração foi, também, conseguida na apresentação dos trabalhos em torno dos contratos de leitura, da participação dos alunos em debates sobre temas específicos, na apresentação de trabalhos, muito frequente na turma do 5.º ano, e na exploração de provérbios. Na exploração do provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”, foi criado um diálogo com os alunos sobre o seu significado, tendo sido posteriormente ilustrado pelos alunos com situações reais e pessoais. Para a mestrandia, explorar o provérbio a partir de exemplos ilustrativos, partilhados pelos próprios alunos, foi essencial para que compreendessem a relação entre os provérbios e o seu uso recorrente, no dia-a-dia, pelas pessoas. Mas, como foi dito anteriormente, é necessário saber colocar questões pertinentes e adequadas. No momento de exploração do provérbio, a professora estagiária não foi muito clara nas questões ou não colocou as questões mais indicadas, podendo até tê-las colocadas de forma errada. Um exemplo claro foi o momento em que perguntou “Que tipo de frase é aquela?”, referindo-se ao provérbio. De acordo com Giasson (1993), antes de colocar uma questão é necessário compreender qual é o objetivo dela para que os alunos não comecem a vaguear, ficando o essencial comprometido.

Nos momentos de exploração oral, a professora estagiária pretendia que fossem os alunos a chegar aos significados, como no caso do provérbio, ou que obtivessem as conclusões pretendidas. Todavia, várias vezes, por questões de gestão de tempo e de falta de prática, induziu um pouco as respostas. Era necessário ter dedicado, nas suas aulas, mais tempo para o domínio da oralidade. Ainda assim, foram evidenciados momentos de expressão oral muito positivos, sobretudo nas atividades que apelavam à imaginação e à criatividade, e que partiram da elaboração de respostas às questões colocadas

pela mestranda, e na elaboração de discursos em grande grupo. Uma das atividades ilustrativas foi a abordagem a um simples círculo branco, formato da personagem principal da história que iriam ler. O que poderia ser? As sugestões dos alunos foram muito ricas e diversificadas: bola, planeta, buraco negro, lua cheia... Essas hipóteses foram registadas no quadro e, após o registo, a professora estagiária apresentou a personagem da história, que era a “Bolacha Maria”. Os alunos ficaram muito surpresos e com vontade de ler a história.

Por último, o domínio da gramática, que ocorre, transversalmente, ao desenvolvimento dos outros domínios, comporta objetivos fundamentais, como aquisição de uma competência linguística entendida como automatização das estruturas linguísticas; aquisição de uma competência comunicativa entendida como capacidade de realizar actos de linguagem diversificados e adequados a circunstâncias concretas e habituais de interação social. Está em questão a forma de conjugar a aquisição de conhecimentos com a de comportamentos, de um “saber” com um “saber fazer” (Fonseca, 1994). Para Sim-Sim (1994), “aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a ação, um “saber-fazer” condicionado pela interiorização de uma gramática implícita” (p. 135). As intervenções da professora estagiária na prática pedagógica contemplaram todos os domínios abordados, exceto a gramática, que só foi contemplado numa das suas aulas. O facto de o domínio da gramática não ter sido tão explorado como os outros domínios, deve-se ao facto de todas as intervenções da professora estagiária incidirem sobre conteúdos decididos pelas professoras cooperantes, não tendo sido, portanto, uma decisão pessoal. No entanto, acompanhou as aulas das professoras cooperantes e do par pedagógico sobre os conteúdos gramaticais e cooperou na realização de algumas atividades.

Nas intervenções da professora estagiária, principalmente com o 2.º ano, foi visível alguma dificuldade na adequação do vocabulário. Por vezes, foram utilizados vocábulos desconhecidos para os alunos e os discursos produzidos não eram os mais desejados para uma total compreensão dos conteúdos. No entanto, a introdução de alguns vocábulos resultou positivamente, já que foram devidamente explicados e compreendidos pelos alunos. Esse uso foi

questionado no momento pós-ação, contudo, como a explicação sobre o termo foi efetuada, e, posteriormente, nas produções escritas dos alunos, alguns utilizaram esse vocábulo, o resultado foi positivo. A introdução de vocabulário é importante, desde que não seja em demasia e desde que acompanhado da devida explicação.

Quanto aos recursos elaborados pela professora estagiária, eram diversificados, apelativos e adequados à faixa etária. Todos os recursos cedidos aos alunos estavam designados com títulos originais de forma a captar a atenção dos alunos, como “Ler com olhos de comer!”; “Aprender com o provérbio é certo e sábio”; “A criatividade faz parte da publicidade!”; “Publicidade por toda a parte!”; “A bolacha, as bolachinhas e o Bobi.”.

No que se refere ao processo de avaliação, é necessário referir que a avaliação formativa pode e deve ser desenvolvida no decorrer do processo de ensino. Através dela, o estudante pode “dispor de dados para melhorar os seus desempenhos” e o professor pode “rever e ajustar os seus processos e meios de intervenção” (Amor, 2006, p. 145). Cabe ao docente diversificar os instrumentos utilizados que lhe permitirão agir em consonância com as especificidades encontradas e promover uma progressiva autonomia do estudante no seu processo de avaliação (Amor, 2006). A professora estagiária considerou todo o trabalho dos estudantes; elaborou grelhas de observação adaptadas a cada uma das intervenções, definindo parâmetros específicos, tornando-se passíveis de observação no período das aulas (cf. Anexos 3.4.7. e 4.1.9).

Para terminar, a professora estagiária pensa ter cumprido os objetivos evidenciados nas planificações, sendo que, estes planos, patentearam algumas características que revelam o seu lado profissional e pessoal. E as aulas são mesmo assim – não se pode fugir do que é preciso ensinar, mas se em cada aula sobressair um pouco do lado pessoal, a profissão tem outro sabor e a satisfação do professor e dos alunos é recíproca. Como afirma Sim-Sim (2001), “aprender a ensinar é um campo em que a interpenetração entre aprendizagem e ensino ganha contornos simbólicos. Com efeito, aprender a ensinar é um processo de dupla face, pois implica, simultaneamente, lidar com a aprendizagem do ponto de vista do que aprende a ensinar (o formando) e do que aprende o que se ensina (a criança)” (p. 53).

#### 4.2.2. Matemática: A arte do saber ao saber – fazer.

A Matemática é geralmente considerada como uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto, só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre (Caraça, 2010, p. xxiii).

### Enquadramento teórico da Educação Matemática

Partindo da análise da citação de Bento de Jesus Caraça, a Matemática é referida como uma área desligada da realidade ou como uma ciência centrada em si mesma. Contudo, esta disciplina só revela sentido, quando estabelece conexões com outros domínios do saber, com o quotidiano das crianças, com aquilo que elas conhecem e lhes interessa. Criar ligações entre a Matemática e a vida real permite realçar a sua importância no desenvolvimento da sociedade atual e, assim, alunos poderão aprender mais e melhor, facilitando, desta forma, o processo (Boavida *et al*, 2008).

A mesma perspetiva de Caraça é partilhada por Fernandes (1994), que afirma que “Não se deve apresentar a Matemática como uma disciplina fechada, monolítica, abstracta ou desligada da realidade” (p.24).

Esta atitude perante a área da Matemática foi adotada pela professora estagiária durante a prática pedagógica. Antes de realizar as intervenções, procurou conhecer o quotidiano das crianças, as suas experiências e conhecimentos, de forma a elaborar atividades que estimulassem aprendizagens significativas, contextualizadas e de índole construtivista.

Estas perspectivas surgem preconizadas no Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB), o qual apresenta as finalidades e os objetivos de aprendizagem na Matemática comuns aos três ciclos de estudo, que devem orientar os procedimentos e as atitudes do professor perante a disciplina, as capacidades transversais e os temas matemáticos a abordar. O PMEB, juntamente com as Metas Curriculares constituem o normativo legal para a disciplina de Matemática no Ensino Básico, sendo a sua utilização obrigatória pelos professores.

O ensino da Matemática pode ser justificado com base em muitas e excelentes razões. Uma delas são as suas finalidades, as quais envolvem diversas dimensões, entre as quais se destacam aspetos culturais, sociais, formativos e políticos (Ponte, *et al.*, 1997). As duas finalidades são: “Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados” e “Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (PMEB, 2007, p. 3).

Às finalidades enunciadas associam-se nove objetivos gerais do ensino da Matemática, objetivos relacionados com o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação e o pensamento crítico; aponta-se igualmente a importância do desenvolvimento de atitudes e valores como o gosto pela Matemática, a autonomia e a cooperação. Para atingir estes objetivos é necessário proporcionar aos alunos experiências diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas, realizadas num ambiente de aprendizagem estimulante. Tudo isto implica alterações significativas tanto no papel do professor como no dos alunos (Ponte *et al.*, 1997). Prestando especial atenção ao nono objetivo, “Os alunos devem ser capazes de apreciar a Matemática”(PMEB, 2007, P. 6), é importante a consecução deste objetivo, uma vez que muitos alunos dizem não gostar de Matemática. Uma das formas de combater esse desagrado é fazer com que os alunos desde cedo reconheçam a importância desta disciplina nas suas vidas, no seu quotidiano.

Como já foi referido, o PMEB destaca três capacidades transversais a toda a aprendizagem da Matemática: comunicação matemática, resolução de problemas e raciocínio matemático. Na elaboração das intervenções a

professora estagiária privilegiou a presença das capacidades transversais, principalmente, da comunicação matemática.

Para concluir, a Educação Matemática deve ser enquadrada, de forma aglutinadora e globalizante, nos princípios gerais do processo aprendizagem - ensino<sup>13</sup> preconizados no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico (Fernandes, 1994). O professor é o principal agente de mudança curricular na sala de aula, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os alunos queiram e possam aprender Matemática. As tarefas matemáticas – problemas, investigações, exercícios, projetos, construções, aplicações, produções orais, relatórios, etc. – são uma base essencial para essa mudança, devendo ser variadas na natureza, no contexto e nos recursos que utilizam (Pimentel, Vale & Freire, 2010).

## Justificativa das práticas pedagógicas

Durante a prática pedagógica, quer no 1.º quer no 2.º ciclo, a professora estagiária demonstrou flexibilidade quanto à lecionação dos conteúdos gramaticais. Quer em momentos de cooperação, de regências supervisionadas ou não, os conteúdos programáticos foram selecionados pelas orientadoras cooperantes. Esta seleção dos conteúdos teve, por parte das orientadoras cooperantes, atenção em relação à opinião da professora estagiária, a qual sempre aceitou os desafios.

---

<sup>13</sup> Para Fernandes (1994), na obra *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*, “é mais correto referir processo aprendizagem-ensino do que processo ensino-aprendizagem, dado que o primeiro privilegia o papel primordial e activo do aluno, remetendo o papel do professor para uma etapa posterior, sistematizador e orientador das aprendizagens feitas pelas crianças” (p.11).

Mediante a seleção dos conteúdos, a professora estagiária trilhou percursos de aprendizagem nos planos de aula, atividades e tarefas que considerou pertinentes e adequadas. É de salientar que durante a elaboração das planificações, a partilha de ideias entre a professora estagiária, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, foi constante. Estas ideias e conselhos permitiram à professora estagiária avançar para a ação convicta e segura em relação a todo o trabalho que tinha preparado.

No 1.º ciclo, as três aulas regidas pela professora estagiária incidiram sobre: o tema: Geometria e Medida, tópico: tempo e subtópicos: unidades de tempo e medida do tempo; o tema: Organização e Tratamento de Dados (OTD), tópico: representação e interpretação de dados, subtópico: leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos; tabelas de frequências absolutas (...); e o tema: Números e Operações, tópico: operações com números naturais e subtópicos: identificar a metade (...) e o dobro. A aula supervisionada – e, por isso, irá ser abordada detalhadamente no tópico 4.2.2.4. - foi planificada sobre o tema OTD. Este tema foi selecionado por fazer parte do programa do 2.º ano, por ser um tema bastante desafiante e de grande importância na sociedade atual, e por sugestão da orientadora cooperante.

No 2.º ciclo, as aulas incidiram sobre: o domínio: Números e operações, o conteúdo: números racionais não negativos e o objetivo: adição subtração, multiplicação e divisão de números racionais não negativos representados na forma de fração; o domínio: Geometria, o conteúdo: área e os objetivos: área de retângulos de lados de medida racional, fórmulas para a área de paralelogramos e triângulos e problemas envolvendo o cálculo de áreas de figuras planas; o domínio: Números e Operações, o conteúdo: propriedades geométricas e os objetivos: triângulos acutângulos, obtusângulos e retângulos (...), critérios LLL, LAL, ALA e construção de triângulos dados os comprimentos de lados e/ou as amplitudes de ângulos internos. A aula supervisionada, que será devidamente explicada no tópico 4.2.2.4., incidiu no domínio: Números e Operações. Este tema foi selecionado por fazer parte do programa do 5.º ano, e por estar enquadrado com as aulas lecionadas pela orientadora cooperante.

## A planificação da aula de Matemática

Tendo em atenção o PMEB e as Metas Curriculares, a professora estagiária realizou as planificações das aulas do 1.º e do 2.º ciclos.

Para planificar foi necessário, em primeiro lugar, observar o contexto da sala de aula, as aulas da professora cooperante e conhecer os recursos que estavam disponíveis. Após um período de observação, foi possível conhecer a realidade dos alunos, os ritmos de aprendizagem, as suas capacidades, as suas dificuldades e a dinâmica da turma. Só conhecendo a realidade da turma, é possível adaptar as práticas ao contexto e escolher os recursos mais adequados à faixa etária dos alunos.

A estrutura das planificações teve em atenção as diversas fases de apoio à prática educativa: motivação/problematização, ativação do conhecimento prévio, desenvolvimento da aula, sistematização e registo no caderno e avaliação. Seguindo as fases da aula, é possível elaborar um percurso com “experiências de aprendizagem, as quais deverão ser activas, significativas, integradoras e diversificadas” (Fernandes, 1994, p.20).

Para além das fases da aula, na planificação também constou um conjunto de recursos a serem utilizados, visto que o uso de materiais é fundamental no 1.º e no 2.º ciclos. Alguns dos materiais utilizados eram manipuláveis, “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”, podendo “ser objetos que têm aplicação no dia-a-dia” (...) “que apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (Reys, 1971, citado por Matos e Serrazina, 1996, p.193). De acordo com os tópicos a lecionar eram utilizados materiais estruturados e não estruturados. Como material estruturado foi utilizado um relógio de grandes dimensões e o compasso, o transferidor e a régua. O relógio de grandes dimensões foi usado com o 2.º ano, para abordar o tópico “tempo”, e o compasso, o transferidor e a régua, no 5.º ano, para que os alunos construíssem triângulos seguindo os critérios de construção.

Como material não estruturado, no 2.º ano, para abordar o tópico “metade e dobro”, os alunos partiram da exploração de chocolates, para uma folha branca A4, depois para a exploração de um conjunto de objetos (molas,

pequenas peças em madeira com o formato de ursos, elásticos) em pratos de plástico e para rolos de papel higiênico. Com a simples folha de papel os alunos obtinham conclusões fantásticas, como: “Professora, se dobrar a folha na vertical ficou com duas partes iguais, ou seja, uma das partes é metade da folha, mas se dobrar na horizontal também ficou com duas partes iguais”.

Estes materiais fazem parte do cotidiano das crianças, resultando, portanto, no desenvolvimento da “Matemática dos sentidos com sentido”<sup>14</sup>. É a partir dos recursos mais simples, do material não estruturado, que a aprendizagem é mais significativa e eficaz (Fernandes, 1994). Após o contacto com o material não estruturado, a utilização de material estruturado deve ser integrada, de forma progressiva (*idem, ibidem*).

Na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Os conceitos e relações matemáticas são entes abstratos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de materiais pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos (Serrazina & Ponte, 2000). Deste modo, a professora estagiária utilizou, nas suas aulas, recursos adequados à faixa etária dos alunos e promotores de aprendizagens significativas. Os recursos construídos para uma aula não podem ser estáticos, devendo ser contruídos numa perspectiva de reutilização.

## A aula no 1.º ciclo

Na regência supervisionada de Matemática do 1.º ciclo, primeiro nível com o qual a professora estagiária teve contacto, o tema matemático foi Organização e Tratamento de Dados (OTD), o tópico: representação e

---

<sup>14</sup> A expressão “Matemática dos sentidos com sentido” foi utilizada durante as aulas de Didática da Matemática no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

interpretação de dados, e o subtópico: leitura e interpretação da informação apresentada em tabelas e gráficos (cf. Anexo 5).

Atualmente, a vida das pessoas é influenciada pela utilização recorrente da estatística, estando esta visível diariamente nos variados meios de comunicação social aquando da publicação de tabelas, gráficos ou sondagens para comunicarem resultados de estudos estatísticos. A necessidade de formação estatística para todos justifica-se enquanto meio facilitador de uma participação cívica esclarecida e crítica e, além disso, contribui para o desenvolvimento científico em geral. A crescente importância da estatística também se reflete na escola ao ser contemplada nos currículos e programas oficiais como um dos conteúdos a ser abordado (Palhares, 2004).

Os 45 minutos iniciais foram lecionados pelo par pedagógico da professora estagiária. Durante a sua aula, realizou o processo de votação, simulando um ato eleitoral, a partir das preferências dos alunos em relação às sobremesas da cantina da escola e a contagem dos votos numa tabela de contagens e numa tabela de frequências absolutas. Sendo assim, a partir da área da Matemática foi possível educar para a cidadania. A importância de educar para a cidadania desde os primeiros anos é reconhecida por Lopes (2003), o qual considera que “a aprendizagem de estatística só complementar a formação dos alunos se for significativa, se considerar situações familiares a eles, situações que sejam contextualizadas, investigadas e analisadas” (Lopes, 2003, citado por Duarte, 2004). Deste modo, partiu-se do contexto real dos alunos (a ementa da cantina) para trabalhar conteúdos matemáticos, estabelecendo uma conexão com a vida fora da sala de aula.

Posteriormente, a aula prosseguiu com um diálogo que já estava a decorrer e a professora estagiária interveio apresentando outra forma de organizar os dados – os gráficos. A principal vantagem dos gráficos relativamente às tabelas de frequências está na rapidez da leitura. Não só há uma perceção imediata da categoria de maior frequência, como também se fica com uma noção bastante precisa sobre a ordem de grandeza de cada categoria relativamente às restantes. Por isso se diz que “um gráfico vale mais que mil palavras!...” (Martins, *et al.*, 2007).

Na primeira fase da aula – motivação/problematização, o elemento motivador utilizado pela professora estagiária foi a projeção de gráficos. A utilização de suportes digitais, como o *power point*, tem a vantagem de captar e prender a atenção dos alunos, permitindo a visualização de imagens por parte de toda a turma, e, desta forma, uma maior rentabilização da gestão do tempo.

A utilização de gráficos sobre assuntos diferentes, que os alunos encontram no dia-a-dia, foi um recurso apropriado e atrativo, visto que os alunos os reconheceram imediatamente e, assim, serviram de base para a fase da aula seguinte – ativação do conhecimento prévio. Esta ativação é essencial para a integração de novos conhecimentos.

No desenvolvimento da aula (terceira fase de uma aula de Matemática), a partir da visualização de um *Block Chart*, que estava projetado, a professora estagiária iniciou a construção de um gráfico do mesmo tipo, no quadro, sobre as sobremesas preferidas do 2.º ano. Como as crianças estavam a visualizar um *Block Chart* (suporte visual) e a tabela de frequências absolutas compreenderam a construção do gráfico, bem como a informação que deveria contemplar, foram colocadas questões que permitiram a participação dos alunos na construção do gráfico, por exemplo: “Cada cartão representa o voto de um dos meninos. Analisando, na tabela de frequência absoluta, a primeira sobremesa (kiwi) quantos alunos votaram como sendo a sua preferida? Então, quantos cartões são precisos?”. Depois de construído o gráfico, decidiram um título para o mesmo e a professora estagiária explicou o nome do tipo de gráfico que tinham acabado de construir. De seguida, foi entregue a cada aluno a pré-estrutura do gráfico para eles completarem (cf. Anexo 5.1.4.). A entrega de pré-estruturas dos gráficos permitiu uma maior rentabilização do tempo, e o próprio registo dos alunos foi mais fácil de concretizar.

Um dos procedimentos mais utilizados pela professora estagiária foi o questionamento. A realidade exige e a teoria prescreve que o professor seja competente em formular boas questões aos seus alunos, porque o questionamento é uma competência básica de ensino/profissional. As questões são a base das interações verbais com os alunos. Para ser um professor efetivo deve-se ser, pois, um questionador efetivo. Contudo, formular questões não é uma tarefa simples, requer grande versatilidade, experiência e muito tempo. Para se conceber uma questão educativa é preciso pensar, para formulá-la é

requerido trabalho e para a dizer é necessário tato. O questionamento pode motivar as crianças e mantê-las envolvidas nas tarefas, focar a atenção dos alunos no que deve ser aprendido, ativar processos metacognitivos, logo o aluno torna-se conhecedor e regulador das suas aprendizagens presentes e futuras (Vieira & Vieira, 2005).

Através da colocação de questões, por exemplo: “No *Block Chart*, na sobremesa kiwi quantos cartões foram utilizados? Ou seja, x meninos preferiram o kiwi. Então, é possível desenhar uma reta na vertical e marcar o número de meninos?”, iniciou-se a construção do gráfico de barras. Quando a professora estagiária desenhou uma barra um dos alunos disse: “Já sei! É um gráfico de barras!”, o que demonstra a capacidade que os alunos têm em reconhecer o que está a ser abordado, no momento, na aula, com conhecimentos que já detiveram no exterior, de variadas formas.

No quadro permaneceu, ainda, a tabela de frequências absolutas e o *Block Chart* para que os alunos continuassem a visualizar os dados dos votos e o que já tinham construído para perceberem a sequencialidade criada. A organização no quadro é fulcral para que os alunos compreendam como as várias partes das aulas se interligam. Durante a aula, a professora estagiária utilizou o quadro, um recurso ótimo que permitiu organizar a informação e torná-la disponível para que todas as crianças a pudessem acompanhar e registar.

Na construção dos gráficos alguns aspetos não foram muito esclarecedores, uma vez que a professora estagiária deveria ter deixado, entre os blocos, no gráfico *Block Chart*, metade do comprimento de cada um. Por outro lado, no gráfico de barras construído no quadro ou pintava na íntegra as barras ou deixava-as em branco. Ainda relativamente à construção dos gráficos, poderia ter solicitado aos alunos títulos mais completos, como “Sobremesas preferidas do 2.º ano” em vez de “Sobremesas preferidas”; e no eixo do Y não devia ter registado apenas até seis (por ter sido o número de alunos que mais votou na mesma sobremesa) mas sim até 10, por exemplo.

Depois de serem abordados os dois gráficos seguiu-se uma fase da aula muito importante – a sistematização. Neste momento da aula, através de um diálogo orientado com questões, como, por exemplo: “Quais foram os gráficos que construíram?”, “Quais as diferenças entre os gráficos?” e “Quais são as

formas de trabalhar os resultados de uma votação?”, foram realçados os aspetos mais importantes, sendo repetidas várias vezes as diferenças entre os gráficos e entre as tabelas e o “desmontar” dos seus nomes. Contudo, como foram conteúdos novos, foi essencial, nas aulas seguintes, voltar a este assunto.

No que concerne à última fase de uma aula de Matemática – a avaliação –, a professora estagiária distribuiu pelos alunos uma ficha formativa que continha exercícios, cuja função era a de avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram nessa aula. Após uma análise das fichas realizadas pelas crianças, o par pedagógico congratulou-se pelos resultados positivos alcançados.

A avaliação dos alunos constitui uma das tarefas mais problemáticas para os professores. Com efeitos, os programas de Matemática vêm evoluindo no sentido de considerar que os objetivos da aprendizagem incluem não só os conhecimentos que os alunos adquirem mas também as capacidades e as atitudes que desenvolvem, e de valorizar aspetos como a resolução de problemas, a comunicação e o trabalho de grupo (Ponte, *et al.*, 1997).

## A aula no 2.º ciclo

A aula supervisionada no 2.º ciclo abordou a classificação de triângulos quanto à medida do comprimento dos lados e quanto à medida da amplitude dos ângulos bem como os critérios de construção dos triângulos (cf. Anexo 6).

Na fase motivação/problematização, foi utilizada, como elemento motivador, a projeção de um conjunto de imagens do quotidiano com o formato triangular (fatias de pizza, símbolos indicadores do WC, sinais de trânsito, para dar alguns exemplos). Mais uma vez, o uso da tecnologia, como o computador, o projetor e os programas informáticos, capta a atenção dos alunos e coloca a informação num local acessível a todos. A partir da visualização das imagens, os alunos exploraram-nas, em diálogo aberto, e concluíram o assunto da aula. Desta forma, realizou-se a ativação do conhecimento prévio (fase seguinte), daquilo que os alunos já sabiam sobre a

figura geométrica, de modo a prepará-los para a aquisição de novo conhecimento.

Para que os alunos concluíssem que os triângulos apresentam diferentes classificações quanto à medida do comprimento dos lados e quanto à medida da amplitude dos seus ângulos, foi construída, para essa aula, uma placa de madeira em grandes dimensões, com pregos e elásticos (cf. Anexo 6.1.2.). Nessa tábua, os alunos realizaram a construção de triângulos com os elásticos, mediante as orientações da professora estagiária. Quando a professora estagiária realizou a construção de um triângulo retângulo e questionou sobre “Qual é a medida da amplitude deste triângulo?”, rapidamente os alunos responderam: “É de  $90^\circ$ ”. A partir dessa constatação, foram os próprios alunos a mencionar os outros triângulos: “Professora, se deslocarmos este lado do triângulo, a amplitude do ângulo fica maior, logo é maior do que  $90^\circ$ ”, e assim obtiveram o triângulo obtusângulo. Para construir o triângulo acutângulo foi realizado o mesmo processo, mas ao contrário: “Professora, se colocar o elástico aqui, o ângulo é menor do que  $90^\circ$ , por isso, é o acutângulo, o triângulo que faltava”. O uso destes materiais manipuláveis (placa de madeira e elásticos) permitiram que fossem os alunos a obter algumas das conclusões desejadas, as quais serviram de mote para a exploração de um *slide* em *PowerPoint* com as classificações.

No desenvolvimento da aula, mediante questões orientadoras, os alunos lembraram as classificações dos triângulos quanto à medida do comprimento dos lados e quanto à medida da amplitude dos ângulos. Por uma questão de gestão do tempo, a professora estagiária optou por entregar a cada aluno folhas com as classificações exemplificadas e com as respectivas definições, de modo a que os alunos as anexassem nos cadernos diários.

Quanto à construção de triângulos, por uma questão de organização, a professora estagiária indicou o nome dos três critérios e só depois explicou um a um no quadro. Em cada construção, recorreu a um exemplo concreto no quadro, de modo a que todos os alunos acompanhassem, e utilizou o compasso, a régua e o esquadro (material indispensável para estas construções). Só depois de a construção estar concluída e os alunos não apresentarem dúvidas é que realizavam o mesmo triângulo no caderno diário e

com o uso do material, compasso, régua e transferidor. À medida que os alunos realizavam as construções, a professora estagiária circulou pela sala, prestando um apoio mais individualizado. Contudo, devido às características da sala de aula, como foi explanado no ponto 4.1.2., esse acompanhamento foi realizado com dificuldade e foi mais demorado do que o pretendido. E, enquanto a professora estagiária procurava apoiar o trabalho de um aluno, outros tantos já a estavam a solicitar, ou porque conseguiram facilmente concretizar a proposta ou porque tinham dúvidas.

Como não foi possível abordar, devido à falta de tempo, o terceiro critério de construção de triângulos (critério ALA), ficou para a aula seguinte.

Após a fase de desenvolvimento da aula, seguiu-se a fase da sistematização, em que a professora estagiária formulou um conjunto de questões de forma a organizar a informação.

Para a consecução da última fase – a avaliação –, a professora entregou uma folha de exercícios sobre os conteúdos abordados na aula. Essa folha foi corrigida na aula seguinte, após abordar o terceiro critério de construção de triângulos.

## Apreciação global da prática educativa

Quer as aulas lecionadas no 1.º ciclo, quer as aulas lecionadas no 2.º ciclo decorreram como o planeado, sem a ocorrência de grandes imprevistos, contudo existem aspetos que devem ser melhorados e aperfeiçoados, como o uso de uma linguagem matemática com maior rigor lógico e científico. Esses aspetos serão contornados, na perspetiva da professora estagiária, durante o exercício da atividade profissional.

Durante as aulas foi desenvolvida uma das capacidades transversais definidas pelo PMEB – a comunicação matemática. Em todas as tarefas foram realizadas bastantes questões orais, permitindo o desenvolvimento da comunicação matemática, a qual transforma a aprendizagem num processo de interação e reflexão, no qual o professor não se limita à transmissão de um conhecimento matemático estabelecido e objetivamente codificado, mas

empenha-se na organização de um conjunto de tarefas diversificadas que promovam uma variedade de estratégias de resolução de problemas pelos alunos (Ponte, *et al.*, 2007). A comunicação na aula de matemática assume, ainda, uma importância suplementar uma vez que esta disciplina dispõe de uma linguagem própria, permitindo comunicar ideias com precisão, clareza e economia. Quando os alunos comunicam matematicamente, relembram, compreendem e usam os conhecimentos anteriores na aquisição de novos conhecimentos (Buschman, 1995, citado por Ponte, *et al.*, 2007). Desta forma, os alunos expressam as suas ideias, alargam e aprofundam o seu conhecimento matemático, interagindo com as ideias dos outros (Serrazina & Ponte, 2000).

O professor, como principal responsável pela organização do discurso da aula, tem aí um papel fundamental, colocando questões, proporcionando situações que favoreçam a ligação da Matemática à realidade, estimulando a discussão e a partilha de ideias. O NCTM (2000) refere a este propósito que "embora os professores possam parecer por vezes mais inactivos e silenciosos, o professor é todavia central ao fomentar um discurso positivo na sala de aula. A capacidade do professor em desenvolver e integrar as actividades e o discurso de modo a promover a aprendizagem dos alunos depende da construção e manutenção de um ambiente de aprendizagem que suporte e faça crescer este tipo de ideias e actividades" (p. 57).

A colocação de questões é uma das formas principais que o professor tem de dirigir o discurso na sala de aula, mantendo um forte controlo sobre todo o processo de comunicação. As questões que o professor formula, desde as mais simples às mais complexas, decorrem do seu conhecimento matemático, didático e curricular, do modo como encara a natureza da Matemática e o seu papel e o do aluno no processo de comunicação (*idem, ibidem*). Uma das estratégias mais utilizadas pela professora estagiária foi precisamente a colocação de questões, de forma a motivar as crianças e a mantê-las ativas e envolvidas nas tarefas (Vieira & Vieira, 2005).

A comunicação envolve as vertentes oral e escrita, incluindo o domínio progressivo da linguagem simbólica própria da Matemática (PMEB, 2007). A linguagem oral (complementada pela linguagem corporal) serve de suporte ao

pensamento, sendo através dela que se desenvolve o essencial do ensino-aprendizagem da Matemática, e a linguagem escrita é uma forma de comunicação que tem um papel complementar fundamental no ensino-aprendizagem desta disciplina (Ponte, *et al.*, 2007). Em todas as aulas, a professora estagiária teve a preocupação de criar momentos de registo, visto que em idades tão precoces o registo é essencial para a assimilação e organização do conhecimento.

A elaboração das aulas partiu de um vasto leque de opções metodológicas, nas quais a professora estagiária procurou a utilização de recursos e de atividades que apelassem ao raciocínio matemático, à comunicação matemática e resolução de problemas, as três capacidades transversais ao ensino da Matemática. As aulas de Matemática foram elaboradas com o intuito de consistirem, essencialmente, em momentos de diálogo, contudo, dirigidos à descoberta de novo conhecimento, sendo os alunos os construtores desse mesmo conhecimento. A professora estagiária procurou orientar esse percurso de novas aprendizagens, sendo o elemento mediador do processo aprendizagem-ensino.

Em todas as aulas procedeu-se à avaliação dos estudantes. Segundo NCTM (2000), a avaliação deve ser uma rotina na atividade da sala de aula, sendo uma ferramenta na tomada de decisões sobre o ensino. A avaliação deve ser diversificada, dando indicações preciosas para a ação dos professores e dos alunos. De acordo com Matos e Serrazina (1996), este processo de autoavaliação dos alunos traz alguns benefícios para o professor, no sentido em que permite que este perceba as principais dificuldades dos alunos, permitindo a identificação dos meios de ensino mais eficazes e mais apropriados a utilizar. Por sua vez, os alunos também beneficiam deste processo, através do registo das suas preocupações pela oportunidade de refletir e articular as suas experiências com o ensino da Matemática (Matos & Serrazina, 1996).

Durante a prática pedagógica, a professora estagiária contou com o apoio das orientadoras cooperantes e da supervisora da área curricular disciplinar, que a ajudaram a colocar em ação as suas ideias e a lançar desafios aos alunos, para que a sua presença não passasse despercebida e fosse o mais significativa possível para todos. Assim, foi possível criar fortes vínculos com os alunos, com aqueles que possibilitaram o exercício pleno da sua prática profissional.

#### 4.2.3. Ciências Naturais: A Ciência, a tecnologia e a sociedade, em prol do bem-estar.

*La ciencia supone una forma específica de interaccionar con el mundo que permite interpretarlo e ir creando un sistema de conocimiento consistente* (Pujol, 2003, p. 52). | A ciência supõe uma forma específica de interação com o mundo ao qual permite interpretá-lo e criar um sistema de conhecimento consistente (tradução nossa).

O ensino da Ciência não se repercute somente na aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também na partilha de outros conhecimentos, competências e atitudes fundamentais para a formação pessoal e social do aluno. A Ciência desenvolve na criança o seu modo de pensar, atitudes como a curiosidade, a persistência e o sentido crítico e, ainda, a valorização e a compreensão da opinião do outro, como aspetos fundamentais na construção de saberes.

Devido ao facto de a ciência se apresentar como “una forma específica de interaccionar con el mundo”, a dimensão “ciência para todos” começou a ser discutida como resposta à insatisfação crescente em relação aos *currícula* que privilegiavam, sobretudo, aqueles alunos com aptidões e motivação específicas para a ciência, e à má imagem que esta granjeara entre o público. O ensino tradicional não estimulava a criatividade nos alunos, o que levava ao desinteresse pela ciência no âmbito educativo e à incapacidade de os alunos se tornarem cidadãos capazes de lidar com a ciência e com a tecnologia em proveito da sociedade (Chagas, 2000).

Cada vez mais o mundo científico e o mundo tecnológico se tornam inseparáveis, envolvendo-se profundamente no dia-a-dia, modificando a interpretação dos indivíduos acerca do mundo e dos acontecimentos que nele ocorrem, confrontando-os com a forma como nele se inserem e vivem. É, pois, num mundo marcado pela ciência e pela tecnologia, e centrado nas exigências das sociedades contemporâneas, que se destacam as consequências dos desenvolvimentos científico- tecnológicos nas suas dimensões humana, social,

cultural e económica. Neste contexto, surgiu o movimento, Ciência – Tecnologia- Sociedade (CTS).

A trilogia CTS é um compromisso ético, que obriga a uma intervenção social, marcada por um saber que prepara os alunos para o desenvolvimento de uma cidadania responsável e para a tomada de decisões. Na escola, esta interação (ciência, tecnologia e sociedade) pretende traduzir-se num esforço para projetar a aprendizagem para o contexto do mundo real, ligando-a a situações do quotidiano e a problemas sociais suscitados pelo impacto crescente da tecnologia (Praia & Cachapuz, 2005). Desenvolver em ensino que valoriza as questões de interesse dos alunos, visto que dá importância à ligação com a sociedade, pois a ciência possui um contexto social e a escola e os alunos estão também inseridos numa sociedade, torna-se mais significativo e relevante (Reis, 2006). A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) realça, nos seus princípios gerais, o papel da educação na “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

As propostas CTS deram origem a um movimento de inovação que se tornou significativo em muitos países e que está na origem das abordagens mais recentes direcionadas para a promoção da literacia científica. Uma pessoa literata em ciência é aquela que ao longo da vida é capaz de perguntar, de descobrir e de responder a aspetos do dia-a-dia que a curiosidade lhe despertou, é capaz de descrever, explicar e prever fenómenos naturais, interpretar artigos científicos publicados na imprensa e em revistas de divulgação científica e discutir a validade das conclusões aí representadas, assumindo posições fundamentadas em princípios científicos e tecnológicos. Estas aprendizagens não se restringem ao período de escolaridade, mas desenvolvem-se e progridem ao longo de toda a vida (Chagas, 2000).

A Didática das Ciências fornece orientações através de diversas linhas de investigação, entre elas a evolução conceitual, intimamente relacionada com o conceito de construtivismo; a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), à qual, por vezes, se alia um “A” (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002); a Literacia Científica e a mediação do professor. Foi a partir destas linhas de investigação que a professora estagiária planificou as suas aulas, quer no 1.º quer no 2.º ciclo,

tendo em vista o cumprimento de uma das finalidades do ensino nas Ciências: “promover a construção do conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interação com a realidade” (Santos, 2001, Fumagalli, 1998, citado por Martins, *et al.*, 2007, p. 17). Neste sentido, nas aulas que incidiram sobre a unidade didática de diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio, a professora estagiária realizou ações de educação ambiental, no sentido de alertar para a preservação dos *habitats* dos animais, para que as espécies não entrem em extinção. Na aula sobre a classificação de sementes (2.º ano), os alunos também compreenderam a necessidade de preservar as zonas de cultivo para que a produção das sementes continue, assegurando-se condições ótimas. As aulas contemplaram momentos de partilha de opiniões, conversas entre a professora e os alunos, que, de forma fluída, possibilitavam “comunicar” ciência, tornando próximo o que parece distante.

Pelo facto de as crianças não serem “tábuas rasas”, é importante que o professor não ignore as ideias, as concepções alternativas que os alunos têm sobre o mundo à sua volta, refletindo sobre elas e valorizando as ideias que eles levam para as aulas de ciência. Essas concepções podem ser detetadas a partir, por exemplo, de desenhos, de textos narrativos, de cartazes e do questionamento (diálogo/chuva de ideias). A partir das concepções alternativas é possível ainda compreender o que os alunos sabem, o que para eles faz sentido aprenderem, que estratégias de ensino se podem utilizar de forma a ajudar os alunos em todo o processo de aprendizagem. São, pois, os alunos que constroem e (re)constroem os seus conhecimentos, que transformam a informação em conhecimento (Cachapuz, 2000). Só depois de conhecer essas ideias o professor irá usá-las como ponto de partida para um ensino baseado na evolução conceptual, para que os alunos possam explorá-las através de experiências significativas de aprendizagem, e assim progredir para ideias cientificamente aceitáveis (Martins, *et al.*, 2007). O ensino por mudança conceptual apoia-se em perspetivas construtivistas da aprendizagem, em que a atividade do sujeito consiste essencialmente em organizar a informação com vista a uma necessária reorganização do conhecimento. O aluno é o principal responsável por traçar o seu percurso pessoal, cabendo ao professor o papel de

facilitador e de mediador dos conhecimentos prévios dos alunos, dos seus conhecimentos primeiros, mesmo adquiridos antes do ensino formal (Cachapuz, 2000).

O papel desempenhado pela professora estagiária, no 1.º e no 2.º ciclos, foi secundário, ou seja, de moderadora das aprendizagens construídas e desenvolvidas pelos alunos, já que “uma finalidade ética essencial [do ensino das Ciências] é instituir o aluno como sujeito das suas aprendizagens” (Grangeat, 1999, citado por Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 97). Sendo assim, as intervenções da mestrandia contemplaram a perspectiva construtivista do ensino.

O levantamento das concepções dos alunos foi realizado pela professora estagiária, em todas as aulas, através de um questionamento oral e de desenhos e registos (cf. Anexo 7.2.1). Ainda nas planificações eram definidos os conhecimentos a desenvolver, a partir do Programa de Ciências da Natureza e de Estudo do Meio, um percurso de aprendizagem, acompanhado de recursos e de estratégias de mediação. Estes percursos eram elaborados tendo em conta os conhecimentos que os alunos já possuíam e os novos. É imprescindível que o que se aprende “seja identificado e activado nos conhecimentos já existentes” (Pujol, 2003, p. 196). Muitas vezes esses percursos foram condicionados devido à falta de espaço na sala de aula, o que não permitia a deslocação desejada pela professora estagiária, pela ausência de material de laboratório, sendo que o material que havia na escola era destinado para o 3.º ciclo. Contudo, alguns impedimentos foram contornados, permitindo a criação de atividades até então impensáveis. No que respeita ainda às planificações, é importante salientar que os conteúdos programáticos foram selecionados pelas professoras cooperantes, de forma a dar continuidade às suas aulas.

Entre uma e outra aula de Estudo do Meio (1.º ciclo) e Ciências (2.º ciclo), a professora estagiária procurou seguir uma conduta alicerçada em todos os fundamentos teóricos que fizeram parte do seu ciclo de estudos e as linhas de investigação de didática das Ciências já referidas. Uma dessas linhas é a literacia científica, a qual constituiu, desde o primeiro momento de prática pedagógica, um grande objetivo da professora estagiária a ser implementado nas suas aulas. Sendo assim, as aulas convergiram com a realidade dos alunos, porque, ao contactarem com o universo que lhes é familiar, os estudantes

foram estimulados a colocar questões, confrontando as suas teorias com a procura da veracidade proporcionada pela Ciência (Charpak, 1997). Assim sendo, as planificações da professora estagiária contemplavam os saberes disponíveis dos alunos, saberes pessoais, culturais, académicos e sociais que estes podem mobilizar relativamente ao problema a resolver (Lopes, 2004).

Todas as aulas, em ambos os ciclos, partiram da apresentação de uma questão-problema<sup>15</sup>, ou seja de uma situação, que diz respeito a um conjunto de objetos, circunstâncias ou acontecimentos, apresentadas de uma determinada forma, de maneira a serem abordados (*idem, ibidem*). É hoje consensual que o ensino das Ciências deve promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a aquisição de procedimentos e de “habilidades” científicas, desde as mais básicas às mais complexas, como investigar e resolver problemas. As questões-problema colocaram em evidência as conceções dos alunos que, após serem confrontadas com um conjunto de atividades, as confirmaram ou modificaram, culminando na obtenção de uma solução para a questão inicial.

Numa das aulas no 1.º ciclo, a professora estagiária deu continuidade à aula do par pedagógico e portanto à mesma questão - problema: “Como podemos agrupar as sementes?” (cf. Anexo 7). De modo a obter conclusões sobre essa questão, foi realizado um trabalho prático<sup>16</sup>. De acordo com Santos (2002, citado por Chaves, 2005), o trabalho prático é o trabalho realizado pelos alunos a partir da utilização de materiais e de equipamentos, em atividades realizadas na aula, o qual possibilita a compreensão da ciência e dos processos científicos. Os objetivos do trabalho prático em Ciências, de uma forma geral, são: desenvolver competências como procedimentos, técnicas, cooperação, comunicação, relação com os outros e resolução de problemas;

---

<sup>15</sup> Cf. Anexos 7 e 8.

<sup>16</sup> O trabalho prático constitui uma das atividades de aprendizagem mais característica das ciências experimentais. É o trabalho realizado pelos alunos, interagindo com materiais e equipamento, para observar fenómenos. Cada atividade prática pode ter maior ou menor intervenção do professor e, enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, pode ser utilizada para atingir diferentes objetivos (Santos, 2002).

ilustrar conceitos, teorias, fenômenos, entre outros; motivar e estimular, despertar o interesse e curiosidade de forma a promover atitudes; desafiar e confrontar, para que os alunos procurem as respostas adequadas às questões colocadas (Reis, 2006).

Reconhecendo a importância da realização do trabalho prático, a professora estagiária colocou-o em ação para que os alunos analisassem várias sementes e conseguissem realizar as diferentes classificações de acordo com o tamanho, a cor, a forma e o peso (cf. Anexo 7.2.2.). Esta aula seguiu o modelo de índole construtivista, proporcionando momentos em que os alunos foram os agentes centrais da construção do saber, através do processo de (re)construção do conhecimento. Partimos, portanto, do que os alunos já sabiam, das suas concepções, genericamente denominado por Movimento das Concepções Alternativas (MCA). Após uma maior reflexão, ponderação e maturidade sobre os conteúdos, começou-se a estabelecer alguns consensos (Cachapuz, 2000).

O par pedagógico já tinha realizado as classificações das sementes quanto à cor e ao tamanho, ficando por concretizar as partes relativas à forma e ao peso. Os alunos estavam dispostos em grupos, em todas as mesas havia uma considerável quantidade e variedade de sementes, e um conjunto de recipientes. Nesses recipientes os alunos realizavam a separação das sementes consoantes os critérios de classificação em questão. Durante a elaboração desta atividade, os alunos utilizaram um dos processos científicos – a observação. Para Sá (2002), os processos científicos são o conjunto de procedimentos utilizados na investigação nos diversos domínios da ciência. A observação é pois um dos procedimentos e implica a descrição e a identificação de propriedades dos objetos, de semelhanças e de diferenças entre essas propriedades.

A classificação das sementes foi, portanto, realizada mediante a observação dos alunos, os quais estavam dispostos em grupo, de modo a privilegiar o trabalho em grupo e a cooperação entre os membros. Para efetuar a pesagem das sementes, e para que os alunos verificassem se havia diferença ou não, a professora estagiária colocou em cima de uma mesa, no centro da sala, uma balança. A professora solicitava aos alunos que realizassem as pesagens e que tirassem conclusões. Depois de o exercício ser executado algumas vezes, os alunos fizeram o registo nas folhas. A segunda parte da aula

incidiu sobre a questão-problema: “Como são constituídas as sementes?”. Esta questão foi colocada com a perspectiva de perceber o que pensavam os alunos sobre o interior das sementes e, para isso, desenharam as suas ideias num cartão. As conceções dos alunos mostraram a existência de diversas ideias deturpadas e estereotipadas sobre determinado conteúdo científico. Alguns alunos evidenciaram a existência de elementos no interior da semente, como favas, a raiz da semente, plantas, leite e uma conjugação de pontos, outros apenas observaram a forma de uma semente, sem contemplar o seu interior, e, ainda, surgiram comentários deste género: “Não há nada dentro da semente!” (cf. Anexo 7.2.1.). Para que os alunos visualizassem o interior de um feijão branco, foi colocado em cada mesa uma lupa. A constituição da mesma semente também foi projetada. Alguns alunos, ao observar, confirmaram a existência de elementos no interior do feijão, conclusão que já tinham efetuado antes da observação. Para outros alunos foi uma surpresa a constatação da existência de elementos, já que nos desenhos não os perspetivaram. Para terminar, a professora estagiária realizou a sistematização das ideias principais e colocou a questão: “As sementes têm características do aspeto da planta/fruto que irá dar origem?”, a qual serviu de mote para a aula seguinte.

Numa das aulas no 2.º ciclo, a questão-problema foi: “Qual é a unidade básica mais pequena da constituição dos seres vivos?” (cf. Anexo 8). Para que os alunos partilhassem as suas conceções alternativas, foi elaborado um questionamento oral, pela professora estagiária, em torno de objetos do dia-a-dia dos alunos e o registo das conclusões dos a que chegaram no quadro. Assim, foi possível identificar os conhecimentos dos alunos e “tomar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (Pereira, 2002, p. 76). Só depois analisou, juntamente com os alunos, uma imagem organização pluricelular, a qual não contemplava a célula, mas remetia para a existência de um elemento mais pequeno do que o tecido. A mesma questão-problema tinha sido colocada por uma colega da professora estagiária numa das suas aulas, com uma turma de 5.º ano, para a qual os alunos realizaram desenhos. Esses desenhos foram cedidos pela colega à professora estagiária, que os projetou para serem analisados pelos alunos. Foi muito interessante esta partilha de materiais entre as duas professoras

estagiárias, pois possibilitou uma gestão de tempo positiva e a troca de materiais entre turmas com as mesmas idades. Perante a análise dos registos, os alunos realizaram uma comparação entre o que tinham dito antes sobre a unidade mais pequena da constituição dos seres vivos e o que os alunos desenharam. Os alunos concluíram que existe uma unidade básica mais pequena do que os tecidos, que podem não ser vistos a olho nu e que podem ser diferentes. Estas conclusões foram registadas numa tabela, na coluna: “O que já sabemos...” e, na coluna: “O que vamos saber...”, registou-se que as unidades têm formas e tamanhos diferentes. Para obter respostas para as questões dos alunos, a professora estagiária apresentou um conjunto de imagens de células, quer animais quer vegetais. Os alunos rapidamente detetaram as diferenças, quanto à forma e quanto ao tamanho, entre as células. De forma a sistematizar a informação, os alunos preencheram uma tabela sobre a forma e sobre o tamanho. Contudo, a partir das imagens não é possível realizar uma análise rigorosa quanto ao tamanho e, por isso, a mestrandia apresentou um gráfico sobre as diferentes dimensões de células, em micrómetros. Depois de efetuadas as conclusões quanto às classificações das unidades básicas, o conceito de célula foi introduzido e os alunos registaram a sua definição numa folha de registo. É de salientar que os alunos colaboraram na elaboração da definição, com base nas conclusões que obtiveram durante a aula, num processo de índole construtivista.

De modo a que os alunos compreendessem como é que as células que não são detetadas a olho nu podem ser analisadas, foi realizado trabalho laboratorial<sup>17</sup> a partir da preparação de uma célula da cebola e respetiva observação no microscópio. Como a sala de aula tem um espaço muito reduzido, facto que não permite a mudança de mesas de modo a que todos os alunos visualizassem o processo, a professora levou uma microcâmara. Quando a preparação ficou concluída, a professora colocou-a num microscópio. O entusiasmo dos alunos, ao verem o microscópio, foi

---

<sup>17</sup> O trabalho laboratorial refere-se a atividades que requerem a utilização de materiais de laboratório, podendo ser realizadas num laboratório ou numa sala de aula, desde que não sejam necessárias condições especiais, sobretudo de segurança, para a realização das mesmas (Dourado, 2001, citado por Chaves, 2005).

contagante. Em primeiro lugar, os alunos visualizaram a preparação no microscópio, a partir da microcâmara, e, depois, como ainda havia tempo, visualizaram no próprio microscópio.

As duas aulas explicitadas repercutiram a importância da ciência na sociedade e no ambiente, e a importância do uso da tecnologia para o desenvolvimento da ciência, também esta promotora de aprendizagens significativas nos alunos.

Como aspetos positivos das regências realizadas pela professora estagiária, é de referir a interação e o seu à vontade com a turma. Sempre que necessário, circulou pela sala e pelos grupos, de forma a dar apoio individualizado, principalmente, aos alunos com NEE. Esse acompanhamento não foi apenas realizado nas suas aulas, mas também durante as aulas do par pedagógico e da professora cooperante. Nas aulas existiu uma dinâmica positiva, com a articulação fluída de atividades e com recursos muito variados e adequados à faixa etária dos alunos. Um aspeto muito positivo foi o facto de a professora estagiária possibilitar, numa aula com o 5.º ano, numa sala com pouco espaço e sem material de laboratório, a realização de trabalho laboratorial. Para tal, providenciou um laboratório, um microscópio e uma microcâmara, criando, assim, um ambiente mais próximo do desejado.

Como aspetos menos positivos, em algumas aulas foram realizadas atividades em demasia, o que, por vezes, implicou uma consecução acelerada, não tendo sido mais convenientemente exploradas, para que a aprendizagem fosse efetuada com mais sucesso. Em algumas fases das aulas era necessário mais registos por parte dos alunos, mas, como o tempo das aulas era curto, a professora estagiária optou por elaborar recursos de fácil registo, e somente nos momentos essenciais. É de referir que o discurso elaborado pela professora estagiária nem sempre foi o mais indicado para os objetivos que pretendia atingir, utilizando, por vezes, vocabulário de difícil entendimento para os alunos e com abordagem de poucos termos científicos. No entanto, a fluidez do vocabulário irá, certamente, surgir com a prática. Ainda, as limitações impostas pelas salas de aula, e a falta de materiais tecnológicos, não permitiam a exploração de determinados conteúdos com o rigor científico pretendido, contudo, a professora estagiária poderia ter criado formas de

combater essas faltas. Na aula de classificação das sementes, com o 2.º ano, poderia ter ligado o telemóvel ou uma microcâmara ao computador com as classificações das sementes, de modo a que todos os alunos visualizassem de imediato as classificações elaboradas por cada grupo, transformando, assim, a partilha num momento mais significativo.

Importa ainda refletir sobre as ferramentas de ajuda à mediação do professor de Ciências. Em cada planificação havia uma secção respeitante ao campo concetual do conteúdo programático a ser desenvolvido. A delineação do campo concetual é fundamental para o professor e, conseqüentemente, para os estudantes, visto aí se encontrarem os conceitos centrais, os modelos teóricos, as propriedades e as ferramentas utilizadas (Lopes, 2004).

As ferramentas têm como finalidade auxiliar o professor na fase da planificação, da execução e da autoavaliação, contribuindo para a melhoria da sua mediação e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Uma das ferramentas mais utilizadas pela professora estagiária foi a terceira, respeitante à utilização de contextos científicos e tecnológicos. As aulas partiram de um contexto C&T, que consistia numa situação relativa ao quotidiano dos alunos, acontecimentos ou objetos, a partir da qual os alunos indagavam e exploravam de forma a desenvolver novas competências e conhecimentos.

De um modo geral, para a professora estagiária, o trabalho realizado nas aulas de Ciências torna-se significativo se for centrado no aluno e não na figura do professor. Foram os alunos os condutores do processo de ensino e de aprendizagem propiciado em cada aula, enriquecido sempre pela partilha das experiências individuais de cada um, aliadas ao conhecimento científico propriamente dito. Todas as aulas possibilitaram a atribuição do papel central aos alunos, a exploração das conceções prévias de cada um sobre os vários conteúdos programáticos, as quais serviram de mote para o cumprimento dos objetivos traçados e para a elaboração de conclusões fulcrais. Contudo, este processo de índole construtivista acarreta algumas inseguranças, como a falta de eficácia para contornar o erro. Porém, o erro deve ser tomado em conta e trabalhado para favorecer a evolução do pensamento dos alunos (Astolfi, *et al.*, 2002). O erro pode e deve ser utilizado para que se resolva o novo problema.

Para terminar, a professora estagiária acredita ter evidenciado nas suas aulas, e no percurso desenvolvido na prática educativa, um conjunto de

aprendizagens e de linhas condutoras que fizeram parte do seu ciclo de estudos, quer nas áreas curriculares de Ciências da Natureza, quer na respetiva Didática. Um percurso marcado sem dúvida pela elaboração de planos de aula, pela seleção de diversas metodologias de trabalho, por uma panóplia de estratégias e de recursos e por uma infinidade de sentimentos impossíveis de serem resumidos neste conjunto de páginas.

#### 4.2.4. Ciências Sociais e Humanas (História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio): O saber do passado - viver o presente - perspetivar o futuro.

Mas Portugal, o menino  
que se fizera rapaz,  
(...) agora era capaz de entender os versos  
que um poeta atormentado em sua raiva escrevera:  
«Não hei-de morrer sem saber  
qual a cor da liberdade» (Mésseder, 2010, p. 20).

Ser profissional de educação da área História e Geografia de Portugal é um desafio bastante complexo. Se por um lado, é preciso cumprir os conteúdos programáticos centrados em acontecimentos passados, por outro, é preciso ensinar esses conteúdos com a preocupação de inculcar nos mais jovens atitudes, valores e o desenvolvimento de capacidades. Pretende-se que os alunos se tornem cidadãos capazes de analisar e refletir sobre as situações sociais, interessados pela intervenção no meio em que vivem e que aprendam a viver em sociedade de acordo com “a cor da liberdade”.

O ensino da História perspectiva, nos alunos, a compreensão do presente analisando o passado e o que dele subsiste, pelo que deve servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado. Como afirma Félix (1998), a História “é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis” (p. 17). Ainda, no presente ano, celebraram-se 40 anos do 25 de abril de 1974. A professora estagiária, juntamente com os professores estagiários, elaborou a atividade *Olimpíadas de abril*<sup>18</sup>, de forma a celebrar

---

<sup>18</sup> Consultar o subcapítulo 4.4.1. sobre os projetos e atividades realizadas no ambiente educativo.

junto dos alunos do ensino básico um dia que culminou na transformação do país a vários níveis, o que possibilitou aos alunos a realidade em que vivem.

Trata-se, pois, de encarar a História como uma área ancorada a multiplicidade de objetivos e finalidades intrínsecos ao desenvolvimento dos alunos enquanto futuros cidadãos conscientes e responsáveis pelo amanhã. O ensino da História assente numa perspetiva construtivista, visa o crescimento pessoal do aluno e o desenvolvimento de capacidades e competências, que apela ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e sentido de cooperação, ao contrário do ensino tradicional da História (Proença, 1991).

O ensino da História evoluiu da transmissão de um conjunto de conhecimentos, de uma lógica que não se preocupava com que o aluno aprendia, para uma lógica de privilegiar o processo de ensino e de aprendizagem do estudante. Numa conceção piagetiana de aprendizagem, surge um novo ensino da História, centrado no aluno, de forma ativa, servindo o conhecimento histórico para compreender melhor a realidade que o rodeia. Para Félix (1998), o papel do professor e do aluno complementam-se, sendo o professor aquele que “possui o conhecimento que o aluno reelaborará por meio de propostas didáticas que o professor lhe proponha” (p. 43).

O ensino da História, contudo, continua condicionado, entre outros fatores, pelo nível etário e intelectual dos alunos<sup>19</sup>. Como nos ensina Piaget, o

---

<sup>19</sup> O estudo “Educação histórica: uma nova área de investigação” desenvolvido por Isabel Barca contraria a conceção piagetiana, distanciando o conhecimento histórico de um critério generalista e de categorização do pensamento em níveis abstratos e concretos. Os investigadores iniciaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e as estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos, partindo do conhecimento histórico e das ideias que os sujeitos manifestam em e acerca de História, através de tarefas concretas. Uma metodologia que seja, de facto, uma forma de compreender melhor o mundo, não apenas numa perspetiva sincrónica, mas diacrónica, que seja mais do que o simples ressurgir do passado. De acordo com este estudo, os fatores que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem são: as ideias de alunos, em diversos anos de escolaridade, sobre a História (conceitos de segunda ordem) e em História (conceitos substantivos); as ideias de professores, de diversos graus de ensino, sobre a História e o Ensino da História; e as conceções de História e Educação Histórica subjacentes às propostas curriculares e aos manuais de História.

Disponível para consulta em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>

pensamento dos alunos passa por fases muito distintas, entre os 7 e os 11 anos num período de operações concretas e a partir dos 11 anos num período de operações lógico-formais. Na primeira fase é relevante que os alunos contactem com a realidade concreta, e, por isso, as aulas elaboradas pela professora estagiária no 2.º ano estiveram muito relacionadas com o meio local dos alunos. Já na segunda fase, o pensamento dos alunos é de carácter mais científico. É o momento em que o ensino da História deve servir para interpretar a vida atual a partir do conhecimento do passado. O aluno tem de começar a compreender que o estado da sociedade em que vive é o resultado da ação coletiva das gerações passadas. (Fabregat & Fabregat, 1991). Como tal, não é exigido aos alunos nos primeiros anos do Ensino Básico o mesmo nível de tratamento das fontes que se pode esperar dos alunos do nível básico e secundário. Trata-se de levar os alunos a fazerem inferências e de (re)elaborar e dar sentido aos dados históricos. Existe, portanto, uma articulação vertical entre os Programas de ensino, apresentando a História como um *continuum*, desde o ensino básico até ao ensino secundário (Félix, 1998).

As crianças e os jovens já não olham para a escola e para os manuais escolares como a única abertura para um mundo mais vasto. Existe a televisão, as máquinas de jogos informatizados, a internet... Que fazer então com a História na escola? Os desafios a enfrentar serão: “Formar para a cidadania, numa sociedade dinâmica, pluralista e complexa” e “motivar para uma abordagem mais racional e sistemática do real, em competição com múltiplos focos de informação/desinformação” (Barca, Bastos & Carvalho, 1998, p. 4).

Das finalidades, objetivos e orientações metodológicas dos novos Programas resulta a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que estimulem a construção do conhecimento por parte dos alunos, e de utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que desenvolvam neles a autonomia pessoal e intelectual e que contribuam para a formação da consciência cívica, conducente a uma intervenção responsável na vida coletiva por parte dos cidadãos em formação (Manique & Proença, 1994). Desta forma, o docente de História deverá contemplar nas suas aulas momentos que desenvolvam o espírito crítico, a criatividade, as capacidades de expressão, um conjunto de atitudes e valores que possibilitem a integração dos alunos numa sociedade democrática (Programa de História e Geografia de Portugal). Desta forma, a

professora estagiária, procurou realizar práticas refletidas, baseadas em perspectivas válidas para um ensino centrado nos alunos.

A consecução das aulas, quer no 1.º quer no 2.º ciclo, possibilitaram a transposição do que a mestrandia aprendeu durante a licenciatura e o primeiro ano de mestrado para o contexto real. Tudo o que aprendeu durante estes anos, sobretudo nas unidades curriculares de Desenvolvimento Curricular, de História e Geografia e Portugal, de Estudos Locais e de Didática da História e Geografia de Portugal, serviram de base para a elaboração das planificações e para a tomada de decisões. As aulas assumiram o construtivismo como modelo pedagógico, uma teoria pedagógica muito trabalhada nas aulas de didática, a qual defende que os alunos participem ativamente na construção do próprio conhecimento, para que o ensino seja realizado com sucesso. A aprendizagem, independentemente da área curricular, é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do pretendido. O professor é o mediador entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não os outros - a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Roldão, 2009).

Atribuir significado à realidade histórica passa por utilizar e reutilizar uma panóplia de instrumentos que provoque o espírito crítico nos alunos, que contribua para o desenvolvimento da criatividade, entre outras finalidades (Proença, 1992). A criação de recursos adequados à faixa etária e de fácil manuseamento também foram aspetos trabalhados nas aulas de didática da História e na realização da prática pedagógica. Alguns dos recursos construídos nas aulas foram utilizados durante a prática educativa, como uma maquete sobre o 25 de abril de 74.

E, porque ligadas às aulas de História estão sempre os documentos, um dos recursos preferenciais de concretizar o ensino da História, a professora estagiária teve em atenção o uso deste recurso nas suas intervenções (“O cenário português no século XV”, “A Conquista de Ceuta” e “A lenda da

Madeira”, no 2.º ciclo)<sup>20</sup>. As explicações dos acontecimentos históricos nos documentos chamam a atenção do aluno, já que para eles a História consiste em histórias de personagens, de locais... (Fabregat & Fabregat, 1991). Para além do documento escrito, também o documento iconográfico potencializa o ensino da História, como a imagem, a qual desempenha um papel muito importante, desde que analisada de forma a fornecer e a sistematizar conhecimentos (Proença, 1991). Principalmente no 2.º ciclo, a professora estagiária recorreu a documentos iconográficos, como: imagem de um planisfério, imagens dos navegadores que participaram na expansão marítima e imagens das culturas que foram introduzidas após a expansão marítima (2.º ciclo). No 1.º ciclo, foram utilizadas imagens que representavam profissões, instituições e serviços do meio local dos alunos. A utilização deste tipo de recurso permitiu a realização de leituras críticas pelos alunos e a elaboração das aprendizagens desejadas em torno do mesmo e, por isso, foram selecionados tendo em atenção os objetivos a cumprir. O uso de mapas de Portugal Continental e das ilhas constituíram recursos essenciais na abordagem à descoberta da ilha da Madeira, no 2.º ciclo. Outro recurso utilizado na prática pedagógica foi o vídeo, que constitui num momento interativo e de interesse para os alunos. A professora estagiária utilizou um vídeo sobre as características naturais da ilha da Madeira, o qual continha somente as informações relevantes e de fácil compreensão para os alunos. Todos os recursos mencionados quando precedidos de abordagens significativas, constituem elementos motivadores para os alunos.

Para a consecução das aulas no 1.º e no 2.º ciclos, a professora estagiária teve em atenção as características dos grupos e das salas de aula. A partir da observação e das atividades levadas a cabo em momentos de cooperação, a professora estagiária teve a oportunidade de compreender as qualidades e a fragilidades de cada grupo. Os alunos do 2.º ano, na maioria, tinham a área curricular disciplinar de Estudo do Meio como uma das suas prediletas. Este facto fez com que a elaboração das planificações das aulas fosse um constante desafio, já que tinham de ser aulas interessantes, criativas, dinâmicas e ricas

---

<sup>20</sup> Cf. Anexos 9 e 10.

em aprendizagens significativas, para que os alunos não perdessem o entusiasmo pela área. No 2.º ciclo, à medida que conheceu os alunos do 5.º ano, a mestranda deparou-se com alunos fascinados pela área da História e Geografia de Portugal. Alunos muito participativos, com vontade de saber mais e mais. É certo que, também, alguns alunos não partilhavam o mesmo interesse e motivação pela História.

A consecução de aulas muito centradas nos alunos e com o uso de recursos inovadores, como a visualização de vídeos e a construção de maquetes, os quais não estavam muito presentes nas aulas, foram algumas das estratégias utilizadas pela professora estagiária. Para a professora foi importante fazer com que os alunos percebessem que o ensino da História não é uma memorização dos factos, mas, sim, que sem ela “não é possível compreender o mundo em que vivemos” (Mattoso, 2006, p. 13).

Quanto às salas, no 1.º ciclo foi possível modificar a disposição das mesas, de acordo com os objetivos pretendidos, uma sala muito arejada e com material tecnológico diversificado. Pelo contrário, a sala do 5.º ano tinha um espaço muito reduzido, que não permitia mudanças quanto à disposição das mesas, uma sala com temperaturas muito irregulares, muito quente/muito fria, e pouco material tecnológico. Como as condições de uma sala de aula são determinantes para desenvolvimento processo de ensino-aprendizagem, a professora estagiária procurou colmatar aparentes problemas, como: levar um tecido branco e de grandes dimensões para afixar ao lado do quadro para projetar, permitindo o espaço do quadro somente para registo, levou uma extensão elétrica para que o projetor ficasse num local mais apropriado e utilizou *power points* como um material de apoio às suas aulas, para que todos os alunos visualizassem (imagens, vídeos, mapas e informações essenciais), já que a sala não permitia deslocações da professora e dos alunos.

As aulas lecionadas pela professora foram devidamente planificadas, tendo por base dois documentos oficiais do Ministério da Educação que orientaram a prática educativa, sendo eles o Programa de Estudo do Meio, no 1.º ciclo ou o

Programa de História e Geografia de Portugal, no 2.º ciclo, e as Metas de Aprendizagem<sup>21</sup> de ambos os ciclos. Ainda, para a consecução das planificações, a professora estagiária teve em atenção as fases de uma aula de História: motivação, desenvolvimento e consolidação. A motivação predispõe os alunos para a aprendizagem, é um momento de curta duração e determinante para a consecução de uma aula de sucesso. O desenvolvimento engloba um conjunto de atividades com o objetivo de trabalhar os conteúdos programáticos. A consolidação é um espaço reservado para a sistematização das ideias construídas ao longo da aula, com o objetivo de reforçar conceitos e esclarecer eventuais dúvidas. As aulas foram planificadas com o objetivo de cumprir conteúdos programáticos, os quais foram sempre sugeridos pelas professoras cooperantes, de modo a não comprometer o percurso já determinado por cada uma delas. Ainda, na planificação, constavam os recursos, que eram selecionados e construídos de acordo com a faixa etária dos alunos e relevantes para o trabalho em aula.

No 1.º Ciclo, uma das aulas incidiu sobre o bloco 2: *À descoberta dos outros e das instituições*, no subtema: *Instituições e serviços existentes na comunidade* (cf. Anexo 9). Para que a abordagem a este conteúdo se tornasse o mais significativa possível para os alunos, toda a aula foi construída em torno dos serviços existentes no meio local dos alunos. Para isso, antes da aula, a professora estagiária averiguou se todos os alunos viviam e conheciam a localidade em torno da escola. Como todos os alunos eram de Valongo, e a maior parte deles fazia o mesmo percurso para ir para a escola, os serviços lecionados estavam localizados nesse mesmo percurso.

Como afirma Félix (1998), “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta” (p. 101). É muito importante que os alunos, ainda em idades precoces, se envolvam com o seu meio local, de forma a reforçarem a sua

---

<sup>21</sup> Devido à inexistência de Metas Curriculares desta área, as Metas de Aprendizagem foram utilizadas como documento orientador na delimitação de objetivos para todas as aulas.

identidade pessoal e até social, uma vez que vivem em sociedade, num meio habitado por muitas pessoas e com serviços utilizados por todos. O Estudo do Meio é uma área para a qual convergem os contributos de várias disciplinas, pois trata-se de um espaço vital onde se interligam diversas realidades e se estabelece uma série de relações entre os diferentes fenómenos que caracterizam as sociedades humanas.

A primeira parte da aula (quarenta e cinco minutos) foi lecionada pelo par pedagógico, o qual realizou um conjunto de atividades que exploravam as profissões e os objetos característicos dessas profissões, a partir de, imagens e as instituições às quais essas profissões fazem parte. Estas correspondências foram realizadas numa tabela em papel de cenário, em grandes dimensões, a qual também foi utilizada pela professora estagiária (cf. Anexo 9.1.2.). Como a tabela era de grandes dimensões e o registo na mesma ia ser realizado pelos alunos, os professores estagiários modificaram a disposição das mesas. As mesas da sala foram colocadas estrategicamente, em formato de U, para que o papel de cenário fosse colocado no centro da sala, de modo a ficar ao alcance de todos os alunos. Como todos os alunos participaram no registo da informação no papel de cenário, todos o viram de perto e exploraram-no.

A abordagem utilizada pela professora estagiária durante toda a aula foi o questionamento, a partir de questões orientadoras, de modo a envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem e na construção dos conceitos. Assim, privilegiou-se a linguagem como meio de comunicação, no qual a professora e os alunos utilizaram o mesmo código linguístico, em torno de novas palavras e conceitos (Proença, 1991).

Como elemento motivador a professora estagiária distribuiu pelos alunos folhetos de alguns serviços, para que eles concluíssem que as instituições fazem parte de serviços diferentes (ex.: centro de saúde é um serviço de saúde). Utilizou um recurso do dia-a-dia dos alunos, facilmente reconhecido por estes, o que resultou positivamente. Os alunos exploraram os folhetos até conseguirem inferir os serviços propriamente ditos, como, por exemplo, que a farmácia era um serviço de saúde, uma vez que o próprio folheto fazia referência a este termo. Contudo, a mestrandia deveria ter despendido mais

tempo, nesta fase da aula, para os alunos pensassem, já que, por vezes, induziu algumas respostas.

Na fase de desenvolvimento, em grande grupo, a professora criou um diálogo com os alunos, levando a que eles criassem ligações entre as profissões e as instituições já abordadas, pelo professor estagiário, com os quatro grupos de serviços: saúde, segurança, públicos e coletividades. Os nomes dos serviços já estavam escritos no mesmo papel de cenário. A elaboração de toda a informação no mesmo suporte facilitou a visualização dos conteúdos já trabalhados e os que ainda faltavam concluir. À medida que os alunos descobriam as instituições que fazem parte de determinado grupo de serviços anotavam-nas nos respetivos lugares (cf. Anexo 9.2.). Uma vez que os significados dos serviços só foram explicados oralmente, a professora estagiária deveria ter proporcionado mais tempo para a sua exploração e dos seus significados, e até criar um momento de registo. Outra solução para combater esta dificuldade poderia passar por abordar só dois serviços, de maneira a não utilizar tantos conceitos abstratos para as crianças.

Na fase da consolidação, foi apresentado uma maquete de uma zona de Valongo com alguns edifícios que serviam de pontos de referência como a Escola Básica do Valado (a escola dos alunos), a Câmara Municipal de Valongo e o Centro Comercial Vallis longus, as estradas principais e rotundas. Quando não é possível levar os alunos a explorarem o meio, através de uma visita de estudo, por exemplo, o professor pode levar o meio para dentro da sala de aula, privilegiando, assim, as potencialidades do meio local (Proença, 1989).

Junto da maquete, estava uma caixa com as imagens utilizadas no início da aula pelo professor estagiário, mas em formato mais pequeno, e prontas a serem anexadas à mesma. Pretendeu-se que os alunos colocassem as imagens referentes a instituições na maquete do modo mais preciso e adequado à realidade (cf. Anexo 9.1.3.). Praticamente todos os alunos reconheceram as imagens e conseguiram lembrar-se de onde esses edifícios se encaixavam na maquete. Esta atividade é um exemplo claro da pedagogia atual do ensino da História, na qual o professor abandona a postura de um simples transmissor para um mediador de aprendizagens, contribuindo assim para a “construção, progressiva e durável, de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência ativa” (Proença, 1989, p. 96).

Relativamente aos recursos, optou-se por utilizar poucos mas funcionais. Por estar consciente de que a manipulação dos materiais permite a aquisição de saberes, a professora estagiária pediu que estes fossem construídos, quase na totalidade, pelos alunos. No caso da tabela em papel de cenário, só colocou o nome dos serviços, tendo sido os alunos a registarem as diversas instituições em cada serviço. Optou pelo registo da informação numa tabela em papel de cenário de forma a motivar os alunos e a permitir outra forma de registo para além do quadro. Essa mesma tabela foi entregue aos alunos, em formato pequeno numa folha, no fim da aula, como forma de registo (cf. Anexo 9.1.4.).

A aula decorreu de acordo com a planificação e o tempo foi suficiente para todas as tarefas. Os recursos não foram excessivos e foram adequados, o que terá facilitado a concretização da aula. Durante a aula, a professora estagiária conseguiu ter o controlo da turma, todos os alunos participaram, e, de um modo geral, estavam muito motivados. É de reforçar que apesar de todas as tarefas terem sido exploradas, na aula seguinte a professora consolidou, novamente, o conteúdo dos serviços, para que alunos ficassem esclarecidos.

De uma aula focada no meio local dos alunos, no 1.º ciclo, passa-se para uma aula de um local distante, para a Madeira, no 2.º ciclo. A aula incidiu sobre o tema *Portugal no passado*, no subtema *Portugal nos séculos XV e XVI* e no conteúdo *O arquipélago da Madeira: as características naturais e a colonização* (cf. Anexo 10).

À semelhança do que sucedeu no primeiro ciclo, a estrutura da aula manteve-se. A aula iniciou com a atividade *Para motivar numa lenda vais acreditar!*. Esta atividade abordava a leitura e a exploração de uma lenda da obra *Lendas e Romances da ilha da Madeira* de José Viale Moutinho, intitulada “Lenda sobre o descobrimento da ilha da Madeira”. Após a leitura, a professora estagiária procedeu à construção de um diálogo, que promovia a participação de toda a turma. Através da colocação de algumas questões, foi possível remeter para a data da descoberta da ilha, levando os alunos a contextualizar no tempo a descoberta da Madeira. A lenda remetia essa descoberta para o ano de 1414, ainda antes do início da expansão marítima. Confrontados com este equívoco, os alunos compreenderam que as lendas contam alguns factos irreais e que, como já tinham aprendido numa aula

anterior, a ilha foi descoberta em 1419. Para além da data, a lenda evidenciava dois navegadores, Tristão Vaz Teixeira e João Gonçalves Zarco, os responsáveis pela descoberta cujos nomes os alunos reconheceram de aulas anteriores. Outros assuntos foram explorados, como o facto histórico a que remonta a lenda e algumas frases que possibilitaram partir para as características naturais da Madeira, como a frase “Na límpida manhã daquele dia, os olhos dos navegadores deslumbraram-se perante o espectáculo que a terra constituía.”.

Na fase do desenvolvimento, visualizou-se um vídeo sobre o relevo, o clima e a floresta Laurissilva da Madeira, e uma apresentação de um *power point* sobre os colonos, as capitánias e as culturas da Madeira. O vídeo era de curta duração e continha somente informação essencial e relevante para o estudo. Durante a exibição do vídeo, a professora estagiária realizou algumas paragens, de modo a sistematizar a informação, colocando questões orientadoras. O *power point* foi utilizado de forma faseada, permitindo-lhe retroceder na informação sempre que necessário, e era composto por imagens e pouco texto. As imagens foram analisadas pelos alunos, os quais retiravam informações essenciais a partir delas, e o texto surgia, somente, para complementar. Como se percebe, os meios de comunicação e as novas tecnologias da informação e comunicação não podem deixar de integrar os materiais didáticos para o ensino da História (Félix, 1998).

A apresentação do *power point* incluía um mapa do arquipélago da Madeira, um mapa de Portugal continental e dos arquipélagos, imagens dos três capitães e imagens dos produtos cultivados. Em diálogo aberto, os alunos concluíram que as ilhas não poderiam ter ficado sob a responsabilidade de uma só pessoa, pois o processo de povoamento seria mais lento, sendo, portanto, dividido. Mediante esta conclusão dos alunos, a professora estagiária apresentou as definições de capitánias, de capitães e de colonos, para que os alunos compreendessem como estavam relacionadas, no processo de colonização da ilha. Os colonos foram referidos mediante animações no *power point*, para que os alunos visualizassem de onde eram originários, bem como as culturas introduzidas por eles.

E, naquele que é o momento final da aula, no qual converge para a consolidação dos conteúdos, a professora estagiária optou por entregar, a cada aluno, uma sopa de letras, intitulada “A Sopa da madeira”. Bastante simples,

esta atividade revelou-se, contudo, bastante eficaz para sistematizar uma aula de noventa minutos, a nível de conceitos e aspetos com maior relevância (capitania, capitães, colonos, Laurissilva e agricultura). Como durante a aula não foi possível ter momentos de registo frequentes, a estratégia adotada foi entregar a sopa de letras já com as definições e os alunos tiveram de registar os conceitos e procurá-los. A sopa de letras não foi realizada na totalidade na aula, devido à falta de tempo, mas ficou para trabalho de casa e foi corrigida no dia seguinte.

Para que, em todas as aulas, a professora estagiária tomasse conhecimento dos saberes construídos, teve em conta a avaliação. A avaliação tem, entre outras, a finalidade de permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz, as suas práticas. A avaliação é um instrumento também importante para os alunos, para que avaliem o que fazem, se os meios escolhidos são adequados aos fins a atingir, se é preciso orientar os esforços noutra direção... (Proença, 1989). A professora estagiária realizou grelhas de avaliação, propondo parâmetros como: participação, comportamento, atitudes, conhecimento, entre outros. Estes foram os parâmetros determinados porque como as aulas tinham uma duração muito curta e a professora estagiária não acompanhou os alunos durante um longo período de tempo, apenas se pode cingir às informações que estavam presentes nas aulas, observadas no momento. No fim de todas as aulas, classificava qualitativamente os alunos, nos diferentes parâmetros.

Após as aulas, existiram momentos de reflexão, juntamente com o par pedagógico, orientadora cooperante e supervisora institucional, de modo a averiguar o que decorreu de positivo e de menos positivo. Principalmente as aulas do 1.º ciclo, a mestrandia deveria ter utilizado vocabulário mais diversificado e adequado à faixa etária, de forma a facilitar a interpretação dos alunos, para assim, autonomamente, chegarem às respostas pretendidas. Por vezes, a mestrandia induziu as respostas, o que pode ser justificável pela gestão do tempo realizada em cada aula, mas, também, pela falta de prática no terreno. Estas e outras críticas construtivas permitiram que a professora estagiária tomasse consciência desses aspetos menos positivos, a qual tentou

de aula para aula colmatar, e demonstrar a sua postura flexível e responsável enquanto pessoa mas também enquanto professora de Ciências Sociais e Humanas.

#### 4.3. ARTICULAR SABERES

Perspetivar um ensino baseado no construtivismo e na elaboração de aprendizagens significativas para os alunos é assumir a importância da articulação de saberes nas diferentes áreas (Pereira, 2012). Esta articulação é um critério fundamental para a existência de um currículo que contempla “o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integrante”, isto é, interdisciplinaridade (Guará, 2009, p. 70).

Durante a prática pedagógica, a professora estagiária evidenciou a importância da interdisciplinaridade dentro e fora do contexto de sala de aula, a qual consiste na interação entre duas ou várias áreas, que pode ir da simples comunicação de ideias até à integração mútua de conceitos (Reis & Adragão, 1992). Desde a realização de atividades, de projetos, até à conceção de aulas, foi evidente a presença desse diálogo interdisciplinar, que possibilitou o desenvolvimento de processo de ensino e de aprendizagem de forma desejada.

A articulação disciplinar pode resultar na motivação dos alunos e envolvê-los, principalmente, com as áreas que menos apreciam, a partir da integração de uma área do seu agrado. Esta mesma articulação pode facilitar o cumprimento de extensos programas pelo professor, já que é possível, numa aula, articular conteúdos de áreas diferentes. Exemplo desta afirmação é uma aula lecionada pela professora estagiária e pelo par pedagógico, em que estiveram presentes as seguintes áreas: Português, Expressão Plástica, TIC e Ciências Naturais.

No 1.º ciclo, numa das aulas de Matemática, a professora estagiária, abordou o tema OTD, a partir da realização de um ato eleitoral. Os alunos tiveram de votar na sobremesa preferida, em cartões de voto, colocados em

urnas, para que, posteriormente fosse efetuada a contagem. A partir de um conteúdo matemático, os alunos abordaram um importante direito cívico: direito de votar. Deste modo, é clara a capacidade construtivista deste tipo de interações onde a criança poderá construir o seu conhecimento não só nas suas ações individuais como também, e principalmente, nas ações sociais.

Outro exemplo decorrido no 1.º Ciclo foi a aula realizada pela professora estagiária e pelo par pedagógico, promovendo uma articulação entre as áreas: Português, Ciências Naturais, Expressão Plástica e TIC. Inicialmente, como elemento motivador, foi projetado uma imagem criada num programa que permite a escrita criativa, isto é, a colocação de palavras de modo harmonioso e atrativo numa figura selecionada que, neste caso, era um hipopótamo<sup>22</sup> ..... que continha o nome de animais de porte pequeno: traça, mosquito, escaravelho, libelinha, grilo, etc. Os nomes destes animais estavam relacionados com a obra que iria ser abordada: *Histórias pequenas de bichos pequenos* de António Torrado. Como nessa obra surgia um animal diferente de todos os outros, porque era de porte grande, a imagem produzida tinha esse aspeto. Durante a exploração da imagem foram colocadas algumas questões relativas ao nome, à figura e ao porte dos animais. Foi, ainda, questionada a forma da figura que incluía todos os nomes dos animais. Os alunos partilharam várias sugestões, desde o nome de animais, objetos e até sentimentos. A dúvida ficou no ar, para ser desvendada mais tarde, e, assim, os alunos ficaram curiosos e motivados para as atividades seguintes.

Após a motivação, seguiu-se a atividade: *Vamos ler... Em 3,2,1!* Para tal, a professora estagiária utilizou um *avatar* com forma humana, feminina, sendo que este assumiu a personagem de “Teresa”, uma jovem menina que adorava estudar os animais. Aproveitou-se esta personagem para apresentar o livro *Histórias pequenas de bichos pequenos* e o autor Álvaro Magalhães, não deixando de fazer recomendações quanto à postura que os alunos deveriam adotar durante a leitura e algumas indicações sobre a leitura modelo do conto “Escaravelho” que foi realizada pela mestranda. É fundamental que os alunos

---

<sup>22</sup> Cf. Anexo 11.1.

ouçam, em primeiro lugar, a professora, para se apropriarem de bons modelos de leitura” (Reis *et al.*, 2009). Após a referida leitura, a “Teresa” pediu a alguns alunos para lerem o conto Os alunos ficaram fascinados com o *avatar* “Teresa”, que captou-lhes por completo a atenção, principalmente quando disse o nome de alguns alunos, o que mostra a importância da emoção na aprendizagem, sendo que se constatou que aumenta o desempenho dos alunos na sala de aula.

Um dos alunos perguntou: “Professora, como é que ela sabe o meu nome? Foste tu que lhe disseste?”. Estes momentos são o reflexo do uso de práticas inovadoras mas, ao mesmo tempo, motivadoras e eficazes no processo de ensino e de aprendizagem. Acresce que Flores, Escola & Peres (2011) mostram que efetivamente as TIC têm potencial para melhorar a qualidade da educação, permitindo um maior envolvimento de todos os alunos numa aprendizagem centrada na compreensão e na participação, melhorando os resultados escolares e fomentando o trabalho colaborativo.

Num momento posterior, foi realizada a atividade *Todos os animais e mais um!*. À medida que os alunos sugeriam ideias para uma possível história em torno das duas personagens – escaravelho e hipopótamo –, a professora estagiária registava-as no quadro, enquadrando-as e auxiliando os alunos a formar uma narrativa coesa e coerente. Os alunos participaram na construção da narrativa, tinham muitas ideias, e, por vezes, foi necessário pedir aos alunos para votarem na ideia de que mais gostavam, de forma a avançar e a enquadrar outras ideias possíveis. Após o registo no quadro da narrativa, os alunos assentaram no caderno e, posteriormente, numas folhas em cartão. A primeira folha foi para os alunos registarem o título e o seu nome; a segunda e terceira para afixarem as imagens do escaravelho e do hipopótamo, em formato pequeno, entregues anteriormente, e as estruturas referentes a cada personagem, que foram completadas pelos alunos; a quarta e a quinta para registarem e ilustrarem a história; e a última folha era a contracapa. Todas as folhas foram unidas com um fio e cada aluno ficou com um livro da história “O “F” da amizade”<sup>23</sup> elaborada pela turma.

---

<sup>23</sup> Cf. Anexo 11.2.

Nessa aula foi, ainda, desvendado o nome do animal que estava na imagem inicial. Para tal, a mestranda projetou a capa do livro (que ainda não tinha sido exposta propositadamente), que apresentava o hipopótamo. Os alunos ficaram tão surpreendidos, que um deles disse: “Eu estava mesmo convencido de que era um coração!”.

No 2.º ciclo, a mestranda e os professores estagiários da Escola Básica Vallis Longus, realizaram o projeto *Olimpíadas de Abril*<sup>24</sup>. Este projeto promoveu a articulação das áreas: Português, Matemática, Ciências Naturais, Expressão Musical e História e Geografia de Portugal, em torno da comemoração dos 40 anos do 25 de abril de 74.

Para além do projeto mencionado, a professora estagiária e o par pedagógico orientaram os alunos para a participação no concurso “Ler é uma festa”<sup>25</sup>. A partir desta temática, os alunos destacaram a importância da leitura a partir de dramatizações, do desenho e da pintura, da preparação de receitas e uso de meios de comunicação, como o telemóvel.

Numa aula de História e Geografia de Portugal, a mestranda utilizou como elemento motivador a exploração de uma lenda sobre o descobrimento da Madeira. A exploração da lenda, um conteúdo programático da área de Português, permitiu a abordagem a vários conteúdos históricos envolvidos na descoberta da ilha, como o ano da descoberta, o trajeto realizado pelos navegadores até chegarem à ilha e nome dos navegadores.

Em todas as aulas de Matemática, a Expressão Plástica foi uma área que sempre esteve presente – na abordagem às áreas de figuras geométricas, na construção de triângulos quanto à medida dos comprimentos dos lados e da amplitude dos ângulos, e na construção de triângulos a partir dos critérios de construção. A manipulação dos materiais facilita a integração do aluno na construção do conhecimento, permitindo uma aprendizagem mais rápida e eficaz dos conteúdos.

---

<sup>24</sup> Consultar o anexo 12.2.

<sup>25</sup> Consultar o capítulo 4.4.1.

De forma geral, a realização de aulas, de pequenas atividades e de projetos que promoveram a interdisciplinaridade, constituem aspetos positivos na formação da mestranda. É exequível que a articulação entre as áreas permita às crianças aumentarem as suas competências ao nível da metacognição, da autonomia, da criatividade e, ainda, de competências sociais e de autorregulação das suas aprendizagens. Assim, os alunos são os construtores dos seus conhecimentos, resultando daí aprendizagens significativas. Cabe ao profissional de educação ter em mente a importância desta articulação das diferentes áreas e conseguir demonstrar, nas suas aulas, a mesma. Para a mestranda, a interdisciplinaridade surge com mais facilidade no 1.º ciclo do que no 2.º ciclo. Como no 1.º ciclo, apenas um professor está responsável pelas diversas áreas, automaticamente faz a articulação entre elas. Já no 2.º ciclo, como há um professor para cada área, a interdisciplinaridade implica um trabalho de cooperação entre os professores envolvidos (Pombo, Guimarães & Levi, 1994).

Com os exemplos expostos, decorridos na prática pedagógica, as experiências e os saberes de várias áreas integraram a elaboração do mesmo conhecimento, que culminou numa nova descoberta.

#### 4.4. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E EM DINÂMICAS NO SEIO DA VIDA ESCOLAR

##### 4.4.1. Projetos e outras atividades realizadas no ambiente educativo

Durante a prática pedagógica, a professora estagiária participou, em par e em duplo par pedagógico, nas atividades das escolas e na elaboração de projetos, uns já existentes e outros criados de raiz, por iniciativas próprias.

De forma a implementar um projeto, no âmbito da Educação Literária, na Escola Básica Valado, e fomentar o seu projeto individual – *As lendas*

*lendárias da minha terra!* – a professora estagiária participou na planificação e realização do encontro com o escritor João Pedro Mésseder.

Como já era habitual a realização de encontros com escritores na escola, a professora estagiária propôs a realização desse encontro junto da coordenadora, a qual aceitou de imediato. De seguida, convidou o Escritor que, desde logo, aceitou o convite. A mestranda aproveitou a ocasião para promover hábitos de leitura junto dos alunos e organizou, para o efeito, um espaço onde pudessem estar disponíveis as obras do Autor, incentivando, assim, à aquisição de livros. A professora estagiária falou então com o responsável pela papelaria/livraria da Escola Superior de Educação do Porto que prontamente forneceu os livros para a feira. Os primeiros contactos já estavam estabelecidos e era necessário, com algum tempo de antecedência, agendar as datas, seleccionar os grupos que iriam participar nas sessões, determinar as obras a serem trabalhadas com os alunos antes da visita do Escritor, e a realização de alguns trabalhos em torno da vida e das obras literárias do mesmo.

Depois de algumas conversas com o escritor, ficou decidido que seria realizada uma sessão com o 2.º ano (turma com a qual a professora estagiária estava a desenvolver a prática pedagógica) e outra com o 4.º ano (turma com a qual outro par pedagógico estava a estagiar). Como existem duas turmas de 4.º ano, poder-se-iam juntar no encontro. Esta segunda sessão ficou a cargo do par pedagógico que estava a acompanhar o 4.º ano.

Outro passo importante foi a decisão das datas da venda dos livros e do encontro com o Escritor na escola. Acordou-se então o dia 17 de dezembro, por ser o último dia do 1.º período e a festa de Natal – altura em que os alunos não teriam aulas. Como o Escritor tinha disponibilidade para esse dia, ficou agendada a primeira sessão com o 2.º ano às 10:00 e com os 4.º anos às 11:30.

Como fazia sentido a feira do livro ser antes do encontro, a professora estagiária decidiu realizá-la no dia 16 de dezembro, entre as 08:30 e as 16:30. Para isso, foi necessário pedir autorização à coordenadora da escola, a qual teve de solicitar autorização ao agrupamento. O agrupamento autorizou, contudo, requereu que a feira de livros estivesse ao dispor de toda a comunidade escolar. Na semana anterior ao dia 16 de dezembro foi então

colocado um cartaz na porta da escola para que todos tomassem conhecimento do evento, com a data, as horas, imagens de alguns livros e uma fotografia do Escritor – as informações essenciais.

Antes da visita do Escritor era necessário dar a conhecer aos alunos a vida e a obra dele para que ficassem motivados com o encontro e se envolvessem nas atividades que iriam ser criadas ao longo desse dia. Em algumas regências, o par pedagógico aproveitou para criar com os alunos pequenas atividades para o projeto. Sendo assim, o par pedagógico aproveitou uma aula em que trabalharia o convite como tipologia textual, elaborando o convite para João Pedro Mésseder. A versão final desse convite foi redigida por uma aluna e outra ilustrou o envelope, tendo por base a ilustração do livro *Gente?* do escritor. O convite foi entregue em mãos ao escritor, pelo par pedagógico. O Escritor, gentilmente, redigiu uma resposta ao convite, que foi entregue aos alunos.

Em outra regência, o par pedagógico deu a conhecer a vida e a obra do Escritor, apresentou alguns livros e realizou a leitura da obra *Gente?*. Após a leitura e exploração da obra, o par pedagógico desafiou os alunos a elaborarem o livro “Gente do 2.º ano”. Sendo assim, foi atribuída a cada aluno uma designação, por exemplo “Menina livro”, “Menino bola”, “Menino castor”; e cada aluno escreveu três linhas sobre si próprio, como estava no livro *Gente?*. Numa outra altura, foi distribuída a cada aluno uma folha para escreverem os seus textos e fazerem as ilustrações. Depois de todos realizarem as tarefas, compôs-se o livro “Gente do 2.º ano” para oferecer ao Escritor (cf. Anexo 12.1.3.).

No dia de 16 de dezembro, a professora estagiária levou os livros para a escola e, logo na entrada, colocou duas mesas e expôs os livros de João Pedro Mésseder (cf. Anexo 12.1.1). As vendas correram muito bem e estenderam-se até ao dia 17 ao meio-dia.

No dia dezassete dezembro, o encontro decorreu como planeado: o Escritor esteve com o 2.º ano em primeiro lugar, sucedeu-se uma pausa para o lanche, e depois reuniu-se com os 4.º anos, na biblioteca da escola (cf. Anexo 12.1.2.). Para receber o Autor, na sala do 2.º ano, o par pedagógico colocou uma mesa no centro com uma toalha, com um copo e uma garrafa de água, alguns livros do Escritor e umas flores. O Escritor começou por se apresentar, os alunos mostraram o livro que tinham feito e ofereceram-lho. O Escritor leu a sua obra

*O Pai Natal e o Maiúsculo Menino* e o conto “A galinha negra” da obra *Contos e lendas de Portugal e do Mundo*. Durante o encontro, o Escritor conversou com os alunos, colocou-lhes algumas questões e os alunos também o questionaram. No fim, autografou os livros dos alunos. Depois, Escritor, professores e professores estagiários foram lanchar. É de salientar que os intervenientes no projeto contribuíram para o lanche, levando algumas iguarias e doces de Valongo. Após o lanche, o Escritor dirigiu-se para a biblioteca para realizar a segunda sessão.

No fim das sessões, sentiu-se que os alunos gostaram do encontro, do Escritor, das suas obras, o que motivou os alunos a adquirirem outros livros. Um dos objetivos dos professores estagiários com este projeto era que os alunos, ainda em idades precoces, conhecessem livros, livros de qualidade, e conhecessem um dos escritores para a infância, ouvissem as suas histórias, o que ele pensa, o que o leva a escrever, tudo o que acontece até se “formarem livros”.

Com o aproximar do encontro os alunos do 4.º ano, com os quais a professora estagiária estava a implementar o projeto *As lendas lendárias da minha Terra!*, ficaram a conhecer lendas de Portugal reescritas pelo Escritor. Sendo assim, a sua visita acabou por ir ao encontro do projeto da professora estagiária, e uma das partes que estava programada ficou concluída.

A organização deste encontro, por um lado, permitiu aos professores estagiários agradecer à Escola Básica do Valado por os terem recebido de braços abertos, e, por outro, fortalecer os laços com a escola e com a turma.

Para além da realização do encontro, os professores estagiários participaram na elaboração da festa de S. Martinho, na feira de outono e no desfile de Carnaval.

Ao nível do 2.º ciclo, as experiências foram igualmente enriquecedoras. O par pedagógico aceitou o desafio lançado pela diretora de turma para concorrer com a turma no concurso, a nível nacional, em que o tema era “Ler é uma festa”. Para abordar o tema “Ler é uma festa”, o par pedagógico decidiu dividir a turma em sete grupos, cada um com um subtema. Os subtemas determinados foram: “Ler é viajar num só segundo”, “Ler é ter um amigo

sempre disponível”, “Ler é matar saudades”, “Ler é delicioso”, “Ler é conhecer o mundo que nos rodeia”, “Ler é pintar o céu de todas as cores” e “Ler é criar”.

Numa primeira etapa, formaram-se os grupos e atribuíram-se os subtemas de forma aleatória, para que, durante duas semanas, os alunos se reunissem e definissem o que gostariam de fazer dentro do seu subtema. Como os trabalhos iriam ser filmados, ficaram determinadas com os grupos duas datas para as gravações. Uns dias antes das gravações, os alunos apresentaram as suas ideias e realizaram-se as mudanças que os professores estagiários acharam necessárias. Para as gravações, os alunos e os professores estagiários tiveram de trazer objetos relacionados com as temáticas dos grupos e elementos para as caracterizações.

Depois de os sete trabalhos estarem filmados, houve um tratamento dos vídeos, realizado pelos professores estagiários e a seleção das partes mais pertinentes. De forma a juntar os sete vídeos de cada subtema num só vídeo um aluno do curso de fotografia realizou-o, com as transições necessárias, para que o vídeo ficasse uniformizado e com uma boa apresentação.

Outro projeto realizado, mas agora em duplo par pedagógico, foi o projeto *Olimpíadas de abril*, com o objetivo de celebrar os 40 anos do 25 de abril. Como no dia 25 a escola iria estar encerrada, o projeto foi concretizado no dia 24 de abril na biblioteca.

De forma a usufruir do contributo das várias áreas disciplinares (Português, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Musical e História e Geografia de Portugal), os professores estagiários decidiram aliá-las à celebração do 25 de abril e demonstrar as suas potencialidades. Sendo assim, formaram quatro sessões na biblioteca, cada uma com atividades correspondentes às áreas acima referidas, ficando cada professor estagiário responsável por uma delas (cf. Anexo 12.2.).

A atividade foi destinada aos alunos dos 5.º e 6.º anos, e de forma a selecionar as turmas, uma vez que o tempo era curto, participaram as turmas que tinham História e Geografia de Portugal nesse dia. Como forma de organização, quando os alunos entravam na biblioteca, eram divididos em quatro grupos e circulavam pelas quatro áreas, de forma linear.

Para que os alunos se sentissem desafiados e motivados para participar no projeto, os professores estagiários decidiram, em todas as áreas, distribuir pontos, consoante os resultados obtidos pelos alunos nos vários jogos. Os

pontos eram registados num cartão que acompanhava cada grupo durante a passagem pelas áreas e aí se registava também a identificação da turma e o nome do grupo (o nome do grupo era escolhido pelos alunos, com a condição de estar relacionado com a temática do 25 de abril de 74). Após a participação de cada turma, era-lhes entregue um certificado de participação, elaborado pelos professores estagiários. No fim do dia procedeu-se à contagem dos pontos para posterior afixação no átrio da escola.

Quanto às áreas, na área do Português procedeu-se à apresentação da obra *Romance do 25 de Abril* de João Pedro Mésseder, à leitura de algumas partes da obra, à exploração dessas partes com os alunos e à realização de acrósticos.

Para que os alunos acompanhassem a leitura, criaram-se marcadores de livros que incluíam as três partes selecionadas da obra. Estes marcadores ficaram também como recordação do projeto.

Como as turmas do 5.º ano ainda não conheciam a história do 25 de abril e o que se viveu antes da revolução, elaborou-se uma maquete com imagens alusivas a factos ocorridos antes do 25 de abril e outras relativas aos pós 25 de abril. Algumas explicações a partir da maquete ajudaram na exploração do texto com os alunos e ao reconhecimento da importância do tema.

Para terminar, os alunos tinham de realizar acrósticos relacionados com a temática das Olimpíadas. Se os grupos realizassem três acrósticos obtinham dez pontos, dois acrósticos equivalia a cinco pontos e um acróstico a um ponto. Durante a realização dos acrósticos era selecionado um aluno (pelo menos um aluno por turma) para escrever uma mensagem que respondesse à questão “*Achas que a Revolução de 25 de abril foi importante?*”.

Na área de História e Geografia de Portugal procedeu-se à visualização de um vídeo que reunia informação relativa ao antes, durante e pós 25 de abril. Através desta visualização, os alunos assistiram a situações relativas às motivações que levaram à revolução, o que aconteceu nesse dia e que consequências é que essa revolução trouxe ao nosso País. A narração foi efetuada pelo professor estagiário responsável por essa área, o que motivou e prendeu a atenção dos alunos para os aspetos essenciais do vídeo.

Ainda nesta área, os alunos, a partir do jogo “*Quem quer ser milionário?*” respondiam a uma série de questões relacionadas com esta época histórica e

com situações espelhadas no vídeo. O jogo referido anteriormente continha dez questões e por cada resposta correta era atribuído um ponto.

Relativamente à área de Ciências da Natureza, optou-se por ligá-la à da Música com o objetivo de demonstrar o que antes do 25 de abril acontecia, ou seja, a transmissão de opiniões, sem que a PIDE pudesse interferir completamente nisso, através das letras, cheias de segundos sentidos, das músicas. Deste modo, os alunos iniciavam estas áreas com a audição de uma das músicas características da época, muitas vezes desconhecidas deste público, especialmente porque a maioria só reconhece *Grândola Vila Morena* de José Afonso. Nesta fase, utilizaram-se assim as músicas de José Afonso – “Vampiros”, “Grândola Vila Morena”; de Simone de Oliveira – “Desfolhada”; de Fernando Tordo – “Tourada”; de Sérgio Godinho – “Que força é essa” e de Ermelinda Duarte – “Somos Livres”. Posto isto, metade do grupo tinha de realizar uma atividade experimental em que escreviam uma mensagem secreta (o nome de um cantor ou o de uma música) para os restantes elementos do grupo a descobrirem. A atividade tornou-se cativante porque grande parte destes alunos não estão familiarizados com algumas músicas do 25 de abril ou até mesmo com atividades experimentais. Aquando das explicações de como iria ser o procedimento final da experiência, não acreditavam que fosse possível que uma vela fizesse aparecer uma mensagem que estava invisível e isso causou o efeito surpresa nos alunos. Para finalizar, tinham que tentar adivinhar a quem correspondia a música ou quem era o cantor, identificando-os através das imagens existentes na caixa.

Por último, a área da Matemática, denominada “*Jogo do 25*”, consistia na realização de um jogo matemático, em que, a partir de operações dos números apresentados nos cartões, os alunos tinham de obter o resultado “25”. Este jogo foi uma adaptação do “*Jogo do 24*”, já conhecido pela maioria dos alunos.

O projeto *Olimpíadas de abril* decorreu como idealizado, proporcionando um estado de total satisfação aos professores estagiários, pela sua consecução. Mediante as respostas dos alunos, registadas num bloco de mensagens, as atividades verificaram-se do seu agrado. Na perspetiva da professora estagiária, a exploração de factos e conceitos referentes a uma época passada, e que para as crianças pouco significam, importa, pois que continuem a ser lembrados e trabalhados.

Todo este trabalho cooperativo, realizado no 1.º e no 2.º ciclos, permitiu à professora estagiária tomar consciência da complexidade vivida nos estabelecimentos de ensino e da importância do trabalho em equipa.

#### 4.4.2. Reuniões

Estar integrado numa escola e numa turma passa, inevitavelmente, pela experiência de uma série de ações. Sendo assim, a presença da professora estagiária não limitou ao contexto da sala de aula, tendo podido também observar e participar num conjunto de reuniões.

No 1.º ciclo participou na reunião de elaboração da prova de Português, na qual foram discutidas, em grande grupo, as questões que estavam na prova, a sua adequação, e os critérios de correção. Esta reunião possibilitou conhecer o funcionamento de elaboração das provas, as quais são construídas por professores selecionados, mas que têm de ser aprovadas por todos os professores do agrupamento. Os professores, para além de terem de acompanhar os programas das áreas, também têm de trabalhar em sintonia com os restantes professores do agrupamento para que as provas possam ser aplicadas em todas as turmas.

No 2.º ciclo, a professora estagiária, participou na reunião do departamento de História, em que todos os professores do 2.º e 3.º ciclos estiveram presentes. Num primeiro momento apenas assistiu a tudo o que era dito no âmbito da História – atividades desenvolvidas pelos professores, conteúdos que já abordaram, sendo depois convidada a falar sobre o projeto *Olimpíadas de abril* que estava a preparar com os outros professores estagiários. Nessa reunião, o projeto foi aprovado pela responsável do departamento.

Perto do fim do 2.º período, a professora estagiária esteve presente na reunião de avaliação do período, em que todos os professores da turma se reuniram e discutiram as notas individuais dos alunos. Também foram ressaltados alguns aspetos que era necessário ter em conta no 3.º período e verificaram a situação de alguns alunos que estavam em risco de não transitar

de ano, com o objetivo de encontrar soluções para esses casos. Posteriormente, esteve presente na reunião de entrega da avaliação com os encarregados de educação. Durante essa reunião, a participação da professora estagiária foi muitas vezes solicitada, quer pela diretora de turma quer pelos encarregados de educação, que quiseram ouvir a sua opinião sobre o comportamento dos seus educandos.



## **5. PROJETO: AS LENDAS LENDÁRIAS DA MINHA TERRA!**

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação foi solicitada a concretização de um Projeto de Investigação. A elaboração do projeto tinha como condição a escolha de uma das cinco áreas científicas, servindo essa de base para todo o seu desenvolvimento. A escolha da mestranda tendeu, inevitavelmente, para a área do Português, no campo do Património Literário Oral. Sendo este património muito vasto enveredou pelas lendas, com o intuito de, a partir delas, conhecer e dar a conhecer o nosso país. Assim, surgiu o Projeto *As Lendas Lendárias da minha Terra!*

### **5.1. QUESTÃO - PROBLEMA E OBJETIVOS**

Nas nossas sociedades, a literatura oral de raiz popular tende a desaparecer devido à dinâmica do próprio processo histórico. E hoje assistimos de facto a uma alteração progressiva e contínua das condições materiais de vida, provocada por um desenvolvimento tecnológico cada vez mais sofisticado e acelerado. O tempo das histórias contadas à noite, que reuniam as populações para ouvirem os contadores de histórias tradicionais, está a acabar.

Para promover a literatura popular e dar a conhecê-la é motivador e produtivo poder desenvolver um conjunto de atividades junto de crianças, numa escola, pois é este o local responsável pela educação e formação de futuros jovens e adultos. A escola deve procurar estabelecer relações constantes com o meio, pois a formação integral do aluno não passa pela simples instrução dos conteúdos académicos, mas sim pela educação interdisciplinar.

Este projeto partiu de um desejo pessoal, e são os desejos os primeiros motores que põem em ação um projeto, já que a mestranda tinha fortes vínculos com a literatura tradicional oral, mas também devido às características

do meio no qual está a desenvolver a prática profissional. Assim, nasceu a questão – problema: *De que forma as lendas permitem a apreensão da cultura local e nacional?* Para responder a esta pergunta foi essencial determinar os objetivos por forma a possibilitar resultados que respondam à questão-problema. Foram então definidos os seguintes objetivos: Comprovar que as lendas possibilitam uma melhor apreensão da cultura local e nacional e levar a que os alunos compreendam a importância do Património Literário Oral na sua formação pessoal, social e cultural.

## 5.2. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo a lei n.º 13/85, de 6 de julho, artigo 1.º, “o património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo”. Do património imaterial faz parte a literatura popular oral, a qual deve ser preservada, na medida em que constitui a memória coletiva e a manifestação da identidade do povo. Como matéria tradicional põe-nos diante tantas vivências de um passado distante que se repetem no presente (Guerreiro, 1982).

A literatura popular tem de ser concebida como um conjunto de géneros, de discursos e de textos, sempre integrada, portanto, no vasto contexto a que chamamos cultura popular (Correia, s/d). É composta por variadas tipologias literárias com características específicas: contos, lendas, anedotas, romances tradicionais, peças de teatro, provérbios, ditos, pregões, canções, quadras, adivinhas, “rimas infantis”, etc. Estas tipologias literárias são “ (...) discursos orais, sem suporte material de fixação, com raízes nas “camadas sociais subalternas, não hegemónicas” da população, situadas sobretudo num espaço rural, longe do mundo da cultura urbana oficialmente reconhecida” (Lopes, 1983, p. 23).

Relativamente à lenda, tipologia utilizada na elaboração do presente projeto, em latim *legenda*, “coisas que devem ser lidas”, designa uma narrativa em que um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular: não se trata, pois de uma reconstituição objetiva e «documental» de um facto ocorrido num passado remoto, mas sim de uma narrativa de carácter ficcional, que foi sendo transmitida de geração em geração (Reis & Lopes, 1998). É aplicada a histórias fantasiosas ligadas a pessoas verdadeiras, acontecimentos ou lugares.

Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais.

### 5.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais pessoas levam a cabo, envolvendo-as num planeamento avançado durante vários dias ou semanas. Um projeto mais pequeno pode estender-se por várias semanas, ao passo que outros podem completar-se numa semana (Katz & Chard, 1997). O desenvolvimento de um projeto compreende diferentes fases: identificação do problema, pesquisa bibliográfica, compilação da informação, definição do problema, escolha do tipo de investigação, elaboração de instrumentos de recolha de dados, desenvolvimento do projeto, análise dos dados, redação das conclusões e elaboração do relatório (*idem, ibidem*).

O presente projeto tem cariz de investigação-ação, podendo “ (...) ser descrit[o] como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho *et al*, 2009). A metodologia da investigação-ação sustenta

uma relação com a educação, mais se próxima do meio educativo, valorizando a prática e refletindo-a.

O presente projeto integrou uma análise qualitativa dos dados que abarcou um conjunto de técnicas de recolha de dados como a observação participante, os questionários, a análise documental e os trabalhos realizados pelos alunos.

A observação participante esteve presente em todos os momentos de desenvolvimento de projeto e foi registada no diário de bordo. Estes registos facilitaram a envolvimento com a turma e a decisão de estratégias a utilizar com os alunos, de forma a ir ao encontro do funcionamento “normal” da turma e a envolve-la nas atividades, que se pretendiam que fossem desafiantes, motivadoras e adequadas à faixa etária (Estrela, 1994).

Outro instrumento utilizado foi um questionário que consiste “em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 2). Qualquer que seja o método selecionado para recolha de informação, o objetivo é obter respostas dos indivíduos às mesmas questões, de modo a que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las (Bell, 2002).

A análise documental tem por objetivo dar forma conveniente à informação contida nos documentos acumulados, e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (Bardin, 2002). Em todas as sessões do desenvolvimento do projeto surgiram momentos de produção por parte dos alunos (cf. Anexo 13.3)\. Essas produções foram analisadas no fim de cada sessão, servindo, muitas vezes, de mote para a seguinte sessão. Os alunos, nas suas produções, projetaram ideias muito férteis e eficazes para o encadeamento da aprendizagem de lendas.

#### 5.4. PÚBLICO-ALVO

Este Projeto contou com a participação de 25 alunos de uma turma do 4.º ano da Escola Básica Valado, do Agrupamento Vallis Longus, situada em

Valongo. A seleção desta turma foi feita a partir de um método de amostra por conveniência, já que foi escolhida pelo fato de se encontrar no local onde estava a realizar a prática pedagógica e, por isso, já conhecia a professora da turma, tornando-se o contacto com os alunos diário e rápido.

## 5.5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO E ANÁLISE DE DADOS

Durante as sete sessões, com a duração de uma hora cada, foram analisadas sete lendas de Portugal, de sete locais diferentes, todos eles cingidos a culturas particulares e especiais. Todas as sessões foram devidamente planificadas seguindo o modelo de planificação adotado para as regências de Português e com a utilização de vários recursos.

As lendas seleccionadas foram escolhidas estrategicamente: uma lenda do interior norte (Bragança), duas lendas do litoral norte (Penafiel e Valongo), uma do sul (Algarve), uma do centro (Sintra) e duas dos Açores (Pico e Terceira). Como não era possível estender a duração do projeto e o tempo para o seu desenvolvimento era curto, foi determinante escolher, em primeiro lugar, as localidades como ponto de referência e depois as respetivas lendas. As obras existentes com lendas sobre Portugal também condicionaram a seleção dos textos, visto que a maior parte delas contêm lendas de difícil compreensão e são extensas, tendo sido necessário efetuar uma adaptação por forma a conciliar o material disponível com os objetivos específicos do trabalho a realizar.

As sessões obedeceram à seguinte estrutura: motivação, registo no mapa das localidades, que estava na sala de aula, apresentação de elementos característicos de cada localidade (exemplos: brasão, bandeira, o nome dos habitantes, fauna, flora, monumentos, curiosidades...), apresentação da lenda, diálogo com os alunos sobre a lenda e consolidação da sessão (realização de pequenos trabalhos escritos).

A estratégia utilizada em todas as sessões foi o questionamento, sendo uma competência básica de ensino/profissional. As questões são a base das interações verbais com os alunos, que permitem estimular o pensamento e a aprendizagem, possibilitam verificar se os alunos compreenderam, para controlar a atividade da sala de aula e para ajudar na gestão da aula (Vieira & Vieira, 2005).

Para iniciar o projeto, foi essencial a implementação de um pré-teste (cf. Anexo 13.1.), de um questionário, que possibilitasse verificar o que os alunos compreendiam sobre o conceito de lenda, as lendas que eventualmente já poderiam conhecer e as suas motivações para a participação no projeto. A partir da análise dos questionários algumas decisões mantiveram-se e outras foram alteradas, de modo a que as sessões criassem uma sequência linear e significativa para os alunos.

Como surgiu, durante o período de estágio no 1.º ciclo, a oportunidade de levar um escritor à Escola Básica do Valado, à turma do 4.ºano, foi convidado o escritor João Pedro Mésseder. Esta escolha prendeu-se com o facto de o Autor ter publicado lendas, muitas delas de Portugal, e de estarem recomendadas nas Metas Curriculares de Português (2012, p. 75). Durante a preparação do encontro com o Escritor, a professora da turma trabalhou com os alunos uma das suas obras, *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*, incidindo, também, sobre o conceito de lenda. Assim, os alunos relembrou algumas lendas, principalmente, as do seu meio local, e conheceram/contactaram de perto com um escritor português.

De modo a proceder-se a uma análise dos dados, objetiva, significativa e conclusiva, a mestranda determinou as seguintes categorias: compreensão do conceito de lenda, conhecimento de lendas e relacionamento das lendas com a cultura/histórica local e nacional. A análise dos dados advém do cruzamento dos instrumentos de recolha de dados utilizados: observação participante, questionários e análise documental.

## Compreensão do conceito de lenda

De modo a perceber se os alunos sabiam o que são lendas e se conheciam algumas, e para proceder à seleção de novas lendas para trabalhar com os alunos, foi elaborado um pré-teste. Como os alunos receberam, na escola, um escritor, também, de lendas de Portugal, a professora explorou com os alunos o conceito de lenda e algumas lendas rescritas pelo escritor, ficando assim os alunos mais familiarizados com os conteúdos que, posteriormente, iria desenvolver com eles.

O pré-teste foi desenvolvido a 16 de dezembro. À primeira questão – “Sabes o que são lendas?” – os vinte e cinco alunos responderam “sim”. Para melhor compreender o alcance desta resposta, foi essencial iniciar o projeto com a exploração do conceito de lenda, num diálogo aberto com os alunos sobre as características das lendas e só depois apresentar uma definição.

Na segunda sessão foi solicitado que os alunos registassem formas de partilhar as lendas, para que não caiam no esquecimento.

“A lenda pode ser transmitida de boca em boca, pela internet, rádio, televisão, livros... Ao falar do castelo de Bragança e da torre da princesa pode-se despertar a curiosidade e as pessoas vão visitar esses locais.” D.A.

“A lenda pode ser dada a conhecer de várias formas: através de representação em teatro, em livros de cultura e livros escolares, divulgação oral e recorrendo às novas tecnologias como a internet.” C.F.

“Pode ser divulgada por nós, porque ao contarmos certas lendas, os ouvintes ficam a conhecê-las e também ficam com mais cultura geral.” C.R.

As respostas foram positivas e demonstraram que conheciam os suportes de transmissão das lendas, desde a utilização das TIC, à utilidade das pessoas na transmissão, como na realização de peças de teatro e na transmissão de boca em boca.

## Conhecimento de lendas

Quanto à segunda questão do pré-teste – “Sabes alguma lenda sobre Valongo?” – dezassete alunos responderam “sim” (cf. Anexo 13.4., Gráfico n.º1). Como tinha determinado, antes de desenvolver o pré-teste, começar pela lenda de Valongo, perante esta resposta, decidi deixá-la para último, visto que a maior parte dos alunos já conheciam, terminando assim o meu projeto com a exploração da cultura local dos alunos.

Relativamente à terceira questão do pré-teste – “Sabes alguma lenda de outro local do país? (Açores, Madeira, Porto...)?” – todos os alunos responderam “sim” e indicaram algumas lendas que conheciam (cf. Anexo 13.4., Gráfico n.º2). Entre as lendas enunciadas pelos alunos, a maior parte integra a obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo* de João Pedro Mésseder, o que se deve ao facto de os alunos terem conhecido o escritor recentemente e de terem explorado as suas obras juntamente com a professora. A lenda que obteve maior número de respostas foi a “Lenda de São Martinho”, o que se explica por fazer parte da cultura local e por os alunos terem estudado a lenda no mês anterior, devido à celebração do dia de S. Martinho. Como a segunda questão questionava os alunos em relação à lenda de Valongo, tendo todos respondido que a conheciam, não voltaram a mencioná-la na terceira questão.

No momento final do desenvolvimento do projeto, a mestranda realizou o pós-teste (cf. Anexo 13.2.) para verificar se os objetivos que tinha delineado para o projeto tinham sido atingidos. Quanto à segunda questão – “Sabes alguma lenda de outro local do país?” – é curioso que muitos alunos não enunciaram as lendas que tinham referido no pré-teste, mas somente a “Lenda de São Martinho”. Nas respostas dos alunos constaram as lendas que fizeram parte do projeto e a de São Martinho. Todos os alunos referiram as lendas: “Lenda das amendoeiras em flor” e “A ilha encantada”; vinte e três alunos referiram as lendas: “O menino do coro” e “A torre da princesa”; vinte e dois a “Lenda de *Pena fiel*”; vinte e um a lenda “A cova encantada”; três a “Lenda de São Martinho” e treze a “Lenda de Valongo”. Pelos resultados obtidos, é curioso que apenas treze alunos registassem a “Lenda de Valongo”, visto ser a

lenda da localidade, e que só repetissem do pré-teste para o pós-teste a “Lenda de São Martinho” (cf. Anexo 13.4., Gráfico n.º 3).

O pós-teste, com o formato muito idêntico ao do pré-teste, permitiu observar se houve evolução nas respostas dos alunos, mais concretamente no caso da questão 3, e se os alunos sabiam mais lendas para além das que indicaram no pré-teste (cf. Anexo 13.4, Tabela n.º1). Analisando as respostas do aluno T.T., no pré-teste disse que conhecia as seguintes lendas: S. Martinho, da Atlântida, Melro Branco e Raposa e o corvo, e no pós-teste: (...) “S. Martinho”, das “Amendoeiras em flor”, da “Torre da princesa”, da “Ilha encantada”, do “Menino do coro”, da “Cova encantada”, de “Pena fiel” e a “Lenda de Valongo”. Esta comparação de respostas à mesma pergunta, mas uma realizada antes do desenvolvimento do projeto e outra realizada depois do desenvolvimento do projeto, permite concluir que existiu evolução no *corpus* de lendas que o aluno conhece. A partir das respostas deste e de outros alunos confirma-se que a quantidade de lendas por eles referidas é superior no pós-teste, o que indica que depois do desenvolvimento do projeto os alunos aumentaram o seu leque de conhecimento sobre lendas. É importante referir que os alunos L.S., E.S. e M.N. mencionaram as localidades das lendas nas respostas, o que reflete que, para além de saberem as lendas, também sabem as suas localizações. O trabalho desenvolvido no mapa em todas as sessões terá contribuído para esta associação Lenda – localidade.

## Relacionamento das lendas com a cultura/história local e nacional

Em todas as sessões, para além de abordar uma lenda, foi abordada a cultura da região a que pertence essa lenda, assim como os monumentos, as tradições, os símbolos dessa região e outras curiosidades. O cruzamento entre as informações sobre as localidades e as lendas foi realizado em diálogo com os alunos, contando com a participação destes na construção do saber e com o apoio de alguns recursos e materiais.

Alguns trabalhos solicitados aos alunos espelham essa aprendizagem da cultura através das lendas, como as frases ou poemas que os alunos elaboraram para promover a região de Sintra. O aluno B. elaborou um poema, no qual menciona a região de Sintra, referindo que nesta localidade há um castelo de mouros e que uma das lendas características desta localidade é a “Lenda da cova encantada”. Foi possível verificar, a partir de pequenos trabalhos dos alunos, que eles compreenderam a cultura das localidades a partir das abordagens das lendas.

Nas sessões em que foram abordadas duas lendas de duas ilhas do Arquipélago dos Açores, os alunos tiveram de elaborar um texto sobre o que mais gostaram de aprender sobre os Açores, tratando os dois textos e outros aspetos que achassem importantes. Analisando os textos elaborados pelos alunos, é possível verificar que não se cingiram só às informações fornecidas pelas lendas, mas atentaram também ao que foi dito sobre as localidades, como as informações relativas ao património cultural, ao clima da localidade, às atividades económicas e a algumas curiosidades:

“ (...) Também gostei de aprender alguns nomes de monumentos tais como: museu dos Baleiros, lagoa do Caiado, furnas do Frei Matias e vinhas, que são da ilha do Pico. Da ilha Terceira aprendi: convento de São Gonçalo, palácio de Bettencourt e muito mais.” D.C.

“ (...) Gostei da ilha Terceira. Ela tem muitos conventos, sés e grutas. As atividades exercidas são a pecuária, a agricultura, mas a mais realizada é o turismo. (...) O convento de São Gonçalo é o maior dos Açores. Angra do Heroísmo é Património Mundial da UNESCO.” D.O.

Os alunos demonstraram que, apesar da maior parte da sessão incidir sobre a lenda, todos os outros aspetos mencionados ajudaram a localizar a região não só no mapa mas também na cultura portuguesa, e que muitos aspetos dessa região explicam a existência dessa lenda. Foi motivador observar que os alunos ficaram com vontade de conhecer as localidades e de querer saber mais para além do que foi dito na sessão, como consta no registo do aluno S.: “ (...)

Com isto tudo fiquei com vontade de ir aos Açores e ver ao vivo os monumentos históricos de lá”.

A última questão do pós-teste – “Escolhe uma das lendas que referiste anteriormente e expõe o que aprendeste sobre a localidade, demonstrando, assim, que a sua aprendizagem foi significativa para a tua formação cultural” – permitiu compreender se os alunos conseguiram relacionar a informação adquirida nas sessões sobre as localidades e as lendas das mesmas.

Da observação do registo dos alunos compreende-se que retiveram destas sessões informações importantes e de cariz cultural, o que era um dos objetivos do projeto comprovar que as lendas possibilitam uma melhor apreensão da cultura local e nacional. Analisando, por exemplo, a citação de B.L.:

““A cova encantada” – conheci o castelo dos mouros, o convento dos Capuchos, o Palácio da Pena, o Palácio de Monserrate, as fontes que há à volta do castelo que julgam que a água é milagrosa, e que se localiza em Sintra.” B. L.

Este aluno, durante a sessão sobre a cidade de Sintra, revelou curiosidade pelo nome dos monumentos e, por isso, realizaram-se algumas pesquisas sobre a onomástica (o caso do convento dos Capuchos e do palácio de Monserrate).

Para além dos nomes dos monumentos da localidade, outros alunos referiram o nome dos habitantes dessa região e os aspetos de que gostaram na lenda, como comprova o registo seguinte:

“Com a lenda da “Cova encantada” aprendi como se chamavam os habitantes de Sintra. Conheci monumentos históricos. Essa lenda despertou-me sentimentos quando Zaida foi buscar água milagrosa para tirar a sede ao cavaleiro português.” C.R.

Em algumas localidades foram mencionadas algumas curiosidades e alguns factos que destacam essa região no panorama nacional:

“Penafiel é a segunda cidade mais antiga de Portugal. O museu de Penafiel, em 2010, foi considerado o melhor museu de Portugal. Antes Penafiel era chamado de Arrifana de Sousa, e ainda existem clínicas com esse nome pelo país.” D.O.

“A lenda da “Ilha Encantada”: aprendi que a lenda é dos Açores (Pico). Fala da maior montanha de Portugal: “Montanha do Pico”. Aprendi o modo de vida das pessoas que vivem nas ilhas e que Angra do Heroísmo, uma cidade muito cultural, cheia de cor, é Património Mundial da UNESCO.” B.G.

Apesar de todos os alunos viverem na região de Valongo, muitos desconheciam alguns locais importantes para a cultura local e ficaram com vontade de os visitar:

“Escolhi a “Lenda de Valongo”. Fiquei a conhecer a serra de Santa Justa, fiquei a conhecer também como se formou o nome “Valongo” e fiquei curiosa para conhecer o museu histórico de Valongo.” A.

Todas as lendas selecionadas recriam cenários que existem e outros que existiram nas localidades. Nas lendas, há referência a locais e a factos que, ainda hoje, marcam a cultura das regiões, e que fomentam o desenvolvimento do turismo local. A lenda “A torre da Princesa” de Bragança, da obra *Lendas de Trás-os-Montes e Alto Douro* de José Viale Moutinho refere, ao longo do texto, aspetos que remetem para o património histórico e cultural da localidade, o que mais uma vez evidencia esta ligação: cultura local – lendas. Logo no início do texto há a referência ao castelo de Bragança, do qual a “(...) torre de menagem é, desde 1936, museu militar”. Mais adiante informa que essa torre é estreita e alta, o que resta, nos dias de hoje, do paço do antigo alcaide. Perante estas indicações, podemos imaginar como terá sido do castelo de Bragança. Esta torre é um marco para a localidade de Bragança, pois conta a lenda que lá viveu uma bela princesa, durante muitos anos, impedida de viver ao lado de quem gostava porque não pertenciam à mesma classe sócio - económica.

Outra lenda que fez parte do projeto foi “A cova encantada” de Sintra, integrada na obra *Lendas de Portugal* de Gentil Marques – livro também sugerido nas Metas Curriculares de Português, para o 5.º ano de escolaridade. Esta lenda inicia - se assim: “Na serra de Sintra, perto do Castelo dos Mouros, (...) existe um rochedo que se ergue altivo (...)”, o que remete logo para a existência de uma serra, da qual faz parte um castelo, na localidade de Sintra. Uma serra, normalmente, inclui muita florestação, animais, rochas, e, por isso, muito para conhecer. Do rochedo que está no Castelo dos Mouros, diz ainda esta lenda etiológica que contém “uma espécie de corte na rocha que – segundo diz a tradição – marca a entrada de uma profunda e escura cova, conhecida como Cova da Moura ou Cova Encantada”. Se a lenda é a “Lenda da cova encantada”, então, conclui-se, desde logo, que a lenda será sobre essa entrada que existe no corte do rochedo, e, por isso, se visitarmos o Castelo dos Mouros iremos encontrá-la. Certamente, quem não conhecer a lenda e visitar a cova irá gostar de saber o que conta a história sobre aquele rochedo. O mesmo aconteceu com os alunos, mas ao contrário, já que conheceram a lenda, mas não o local a que se refere. Há, portanto, uma ligação forte entre o que se vê e aquilo que se conta. Mais adiante, na lenda, refere-se que os mouros dominaram Sintra, e que os cristãos realizaram inúmeras incursões contra eles, ficando assim, registados mais uns dados sobre a cultura de Sintra: o domínio dos Mouros e a resistência dos cristãos.

## 5.6. CONCLUSÕES

Após a elaboração do projeto *As Lendas Lendárias da minha Terra!* Foi importante refletir sobre o seu todo e sobre as muitas situações que foram surgindo durante o seu desenvolvimento.

Como o projeto partiu de um gosto pessoal e estava aliado às circunstâncias do tempo e do espaço da prática profissional do mestrado, e visto que a seleção

do público-alvo foi rápida, todas as condições se reuniram para que o projeto fosse bem conseguido. O desenvolvimento do projeto foi bem planeado e, por isso, decorreu de forma suave, sem pressas, e com sessões muito objetivas e direcionadas para cumprimento dos objetivos delineados.

Durante a revisão da literatura, surgiram algumas dificuldades porque o que existe em Portugal sobre lendas é muito pouco e o que há, por vezes, é contraditório. Por estes motivos, o tempo previsto para a revisão e redação da literatura sobre a temática prolongou-se. Foi necessário o contacto com docentes da área da literatura, que orientaram na pesquisa de fontes fidedignas e direcionadas para o que era então pretendido.

Outro obstáculo, mas que acabou por ser contornado, foi a seleção de lendas para trabalhar com o 4.º ano. Como as lendas tinham que ser sobre factos que caracterizam uma localidade e que fossem adequadas à faixa etária tornou-se difícil encontrá-las e, como foram sete sessões, tinha de ter sete lendas, um número bastante considerável. Uma das soluções encontradas foi encurtar algumas lendas, como as lendas da obra *Lendas de Portugal* de Gentil Marques, e dedicar algum tempo de cada sessão para tirar dúvidas quanto ao vocabulário desconhecido.

Quanto às sessões, não estava planeado realizar sete, mas a motivação dos alunos e os desafios colocados levaram a que o desenvolvimento do projeto se prolongasse. Em alguns momentos de registo os alunos anotaram que gostavam de conhecer mais lendas e indicavam zonas específicas. Após trabalhar a lenda “A ilha encantada” dos Açores, como os alunos gostaram de conhecer os aspetos culturais e sociais, a lenda e de visualizar um vídeo que mostrava toda a panorâmica do arquipélago (nenhum dos alunos tinha ido aos Açores), na sessão seguinte decidiu-se levar outra lenda, mas de outra ilha.

Em cada sessão era abordada uma localidade, a qual era já conhecida por alguns alunos. Sendo assim, os alunos quiserem partilhar algumas experiências que tiveram nessas localidades, e esse tempo, para participação autónoma, foi cedido. Um dos alunos entregou trabalhos de pesquisa que realizou para saber mais sobre a cidade de Penafiel. Foi uma iniciativa que

motivou outros colegas da turma. A aprendizagem quando parte do próprio aluno deve servir de alavanca para todas as outras, o que só acabou por demonstrar a envolvimento das crianças no projeto. A aprendizagem, ao longo de todo o projeto, foi mútua entre os alunos e a professora estagiária.

É certo que o projeto teve um maior impacto em alguns alunos do que em outros, o que era visível na vontade de participar nas sessões, mas mesmo os alunos que não participavam ou participavam menos, pelos registos que realizavam foi perceptível verificar que também estavam envolvidos. O trabalho realizou-se na base da oralidade e da participação dos alunos, e, por isso, os registos permitem visualizar e concluir o que aconteceu durante o desenvolvimento do projeto.

Neste momento, resta retomar a questão-problema subjacente a todo o projeto *De que forma as lendas possibilitam a apreensão da cultura local e nacional?*. Pelo que foi realizado com os alunos e por tudo o que eles proporcionaram (a participação e motivação demonstradas em todas as sessões, a vontade em querer conhecer mais lendas e mais sobre o país, e pela evolução notória do pré para o pós-teste) o resultado foi bastante positivo. Era importante, após as sete sessões, que os alunos evidenciassem conhecer mais lendas do que as que conheciam, o que, pelos resultados, foi atingido, e que a partir das lendas conhecessem aspetos culturais das mesmas localidades, o que, pelos trabalhos realizados pelos alunos, também foi alcançado.

Apesar de a literatura popular fazer parte dos conteúdos programáticos, é importante que os alunos se relacionem não só com ela a partir do que ouvem na escola, mas também a partir do meio local e das pessoas que gostam de contar mas que nem sempre têm quem as ouça. Ficou a mensagem para que os alunos continuem a procurar mais lendas, com os pais ou com avós, e que as anexem no *dossier* que lhes foi oferecido, ficando, assim, junto deles, um elemento motivador para a busca da identidade do povo português, que é a identidade deles.

A literatura popular incute valores sociais e culturais nos jovens de hoje que serão o futuro do amanhã. Esta foi uma das mensagens que a professora estagiária tentou passar aos alunos.

Para terminar, uma das mensagens de um aluno:

“Não sabia que as lendas eram assim tão importantes! Quando chegar a casa vou contar à minha prima e vou dizer-lhe para contar à sua prima Joana, porque se ninguém contar como vão saber os filhos delas?”. C.R.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas na profissão, além de amar tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer.

Rubem Alves

Concordando com as palavras de Rubem Alves, para se ser profissional – profissional de educação –, é preciso gostar do que se faz e saber fazer. Mas esse saber não nasce de um dia para o outro, precisa de tempo para crescer e amadurecer. Há sempre aspetos que, quando refletidos, podem ganhar nova forma e produzir efeitos mais próximos do desejado, há sempre problemas novos surgem e a que é preciso dar novas respostas e há também a necessidade de desenvolver pedagogias relacionadas com os contextos sócio-afetivos das crianças. Ser professor impõe um redimensionamento constante das esferas de ação pedagógica e educacional e uma flexibilidade por parte do professor que favoreça a integração da criança/jovem na escola, ajudando-o a criar vínculos entre si e os outros, e entre si e o conhecimento – tão necessários para uma educação humana.

Convicta pois de que um ciclo, o da prática pedagógica, se está a fechar, mas de que tantos outros ainda estão para começar, a professora estagiária perspetiva o seu futuro como um processo de aprendizagens pessoais e interpessoais, de construção e de desconstrução (do saber e do ser), de atribuição de novos significados a uma realidade sempre nova e diferente, mas que muitos tendem a vê-la como cristalizada.

A elaboração deste Relatório possibilitou à professora estagiária, de uma forma que é já nostálgica, reviver a prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico. Uma prática marcada pela descoberta de dois contextos educativos e de dois grupos de alunos diferentes, acompanhada pelas orientadoras cooperantes, pelos supervisores institucionais, pelo par pedagógico e por todos aqueles que de uma forma ou de outra fizeram parte desta longa jornada.

A realização da prática pedagógica teve por base todas as aprendizagens desenvolvidas nas aulas teórico-práticas, desde a licenciatura até ao mestrado, entre as didáticas e outras unidades curriculares de carácter mais científico.

Foi essencial, antes de partir para o terreno, aprender a observar, a planificar, a refletir e a avaliar. Essas capacidades ganharam mais veracidade quando foram realizadas e sentidas, permitindo a formação de uma profissional da educação que reflete antes, durante e após a ação; e de uma professora - investigadora que procura, constantemente, melhorar as suas práticas de ensino através de uma busca do conhecimento, nem sempre facilitado pelos imperativos legais e por uma escola compulsivamente burocrática.

Começou a prática pedagógica com ideias muito ambiciosas, querendo fazer na ação mais do que o tempo permitia. Há medida que conheceu os alunos, as essas ideias foram sendo mais controladas e focadas nas características de cada um deles. Foi um processo gradual que possibilitou, através das suas ações, chegar perto dos alunos com confiança para lecionar com firmeza, segurança e rigor científico.

Durante um ano a mestranda viajou por vários lugares, pelo mundo cor-de-rosa do elefante, pelas lendas de Portugal e até pela Nabolândia, pela divisão de frações, pelos doces e pela “Bolacha-Maria”, pelas metades e dobros de chocolates, pela ótica do microscópio, pelas *Olimpíadas de abril*, pela expansão marítima, navegando pelos mares numa caravela... Um ano desafiante e agradável, que possibilitou o crescimento da professora estagiária a nível pessoal, social e profissional.

Em prol desse crescimento, a professora estagiária passou por uma encruzilhada de estados de espírito: alegria, que, por vezes, deu o lugar à tristeza, a momentos de frustração, de medo, de coragem e de esperança. E, ainda, acompanhado pela sua forma de ser: perfeccionista, exigente, responsável, empenhada e determinada. Um conjunto de características que, para a mestranda, foram essenciais no desenvolvimento de autocríticas e na aceitação de críticas, ou seja, de um autoconhecimento que ajudou a mudar ações e atitudes, permitindo o desenvolvimento pleno e eficaz da prática pedagógica e educativa.

Esta fase termina convicta de que novos desafios irão surgir, podendo acontecer o que é realmente desejado – ser professora e levar os seus alunos a conhecer o passado, a ler, a escrever, a saber-fazer, a conhecer o mundo através das suas mãos, a saber ser.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- Alaiz, V., Campos, C., Conceição, J. M., et al. (1994), *Observe! Vai ver que encontra*. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de formação de professores, (1)*, 21-30. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> em junho 2, 2014.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2004). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lousã: MC-Graw-Hill Portugal.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2002) Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Curso, C. R. (2011). *Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico*. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores-os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores-os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Gerewek, B., . . . Nanzhao, Z. (1989). *Educação - Um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições ASA.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e) portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor*. (Tese de Doutoramento) Universidade de Vigo.
- Gouveia, João (2008). *Saber Avaliar*. Texto policopiado.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Pedago.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, R., & Roldão, M. (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico - Reflexão participada*. Porto: Porto Editora.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor - A chave do problema*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico - Perfil e Formação*. Porto: Horizontes Pedagógicos.

- Quadros, F. P., Escola, J. ); & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas? . In Paulo Dias e António Osório (Org.). *VII Conferência Internacional de TIC na educação - Challenges*. (pp. 401 – 410). Braga: Universidade do Minho.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino-O saber agir e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólio Reflexivo: Estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. (1995). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## PORTUGUÊS

- Amor, E. (2006). *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Textos Editores.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, J., A. (1999). *O ensino da escrita – da teoria à prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I., Santos, A., Vilela, G., Duarte, I., M., et al. (1994) *Pedagogia da escrita – perspectivas*. Porto : Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.

- Marina, J. A., & Válgoma, M. D. L (2005). *A Magia de ler*. Lisboa: Ambar.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., in Carvalho, A. D. (org.) (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos na aula de português*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos.

## MATEMÁTICA

- Boavida, A. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Caraça, B. J. (2010). *Conceitos fundamentais da Matemática (7ª Ed.)*. Lisboa: Gradiva – Publicações Lda.
- Duarte, T. (2004). *A Estatística no 1º ciclo: uma abordagem no 3º ano de escolaridade*. Associação de Professores de Matemática.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- NCTM – The National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Gabinete de edição da APM.
- Martins, M.; Loura, L., & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados. Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Ministério da Educação: Lisboa;
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lousã: LIDEL.

- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos – Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Ponte, J. P. da & Boavida, A. M. (1997). *Didáctica da Matemática: ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. da & Serrazina, M. de L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade aberta.

## CIÊNCIAS NATURAIS

- Astolfi, J. P., et al. (2002). *As palavras-chave da didáctica das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chagas, I. (2000). *Literacia científica. O grande desafio para a escola*. In Actas do 1º encontro nacional de investigação e formação, globalização e desenvolvimento profissional do professor. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Charpak, J. (1997). *As ciências na escola primária*. Sintra: Editorial Inquérito.
- Chaves, R. Y., & Pinto, C. (2005). *Actividades de trabalho experimental no ensino das Ciências: um plano de intervenção com alunos do ensino básico*.
- Lopes, J. B. (2004). *Aprender a ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, I. P., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: DGIDC.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pujol, R. M. (2003) *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos, M. da C. (2002). *Trabalho experimental no ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Reis, P. (2006). *Ciência e Educação: Que relação?* Escola Superior de Educação do Instituto de Politécnico de Santarém, Centro de

investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Reis, P. Rodrigues, S., & Santos, F. (2006). *Concepções sobre os cientistas em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico: “Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas”*. Escola Superior de Educação do Instituto de Politécnico de Santarém, Centro de investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

## CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Barca, Isabel., Bastos, M. C., & Carvalho, J. B. (1998). *Formar uma opinião na aula de História – Uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*. Lisboa: Associação de Professores de História.

Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H (1991). *Como preparar uma aula de História*. Porto: Edições ASA.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Manique, A. P., & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História – Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

Mattoso, J. (2006). *A função social da História no mundo de hoje*. Lisboa: APH.

Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História: Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1991). *Didáctica da História: Aplicações à prática lectiva*. Lisboa: Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e agir do professor*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Complemento Regulamentar Específico de Curso.* (2011). Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, Diário da República, 1.ª Série B, n.º 4 - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, dos setores públicos, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série, n.º 38 – Formação de Professores.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República, Série A, n.º 50 - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República, Série A, n.º 201 - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República, Série A, n.º 50 - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, 1.ª série, n.º 79 - Regime de gestão escolar e legislação complementar.
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, Diário da República, Série A, n.º 60 – Graus e Diplomas do Ensino Superior.
- Organização das Nações Unidas (1989). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Lisboa: Unicef Portugal.

## DOCUMENTOS OFICIAIS REGULADORES

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Buescu, H. et al. (2012). *Metas curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo)*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º ciclo*. Lisboa: DEB.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

## OBRAS LITERÁRIAS

- Dacosta, L. (2012). *O elefante Cor-de-Rosa*. Alfragide: Edições ASA.
- Magalhães, Á. (2001). *Histórias pequenas de bichos pequenos*. Alfragide: Edições ASA.
- Many, E. (2012). *Hipólito, o Filantropo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mésseder, J. P. (2010). *Romance do 25 de Abril*. Alfragide: Caminho.
- Torrado, A. (2008). *Trinta por uma linha*. Porto: Civilização.

# **ANEXOS**

# Anexo 1 - Guião de Observação do 1.º ciclo

**Instituição:** Agrupamento Vallis Longus - Escola Básica Valado

**Orientadora Cooperante:** Iolanda Castro

**Observadora:** Ana Isabel Moreira

**Turma:** 2.º AV

**N.º de alunos:** 25

**Sala:** 12

**Objetivo da observação:** caracterizar o ambiente educativo de uma sala do 1.º ciclo do Ensino Básico.

**Indicadores de observação:**

1. Organização do grupo de crianças:

- Regras de sala de aula (Autoria);
- Critérios de distribuição dos alunos pela sala;
- Critérios de organização do grupo (autónomo/dirigido, rígido/flexível).

2. Plano de Turma:

- Caracterização do grupo de alunos;
- Projetos e atividades em curso.

3. Organização do tempo e rotinas:

- Rotinas (entrada, lanche, saída);
- Horário da turma e da orientadora cooperante;
- Recursos disponíveis e utilizados;
- Atividades.

4. Organização do espaço:

- Qualidade do ar: ventilação, aquecimento, luz natural /artificial;
- Disposição das mesas;
- Mobiliário.

5. Recursos didáticos:

- Identificação;
- Autoria;
- Sentido estético;
- Tipo (estruturados, semiestruturados, não estruturados e ecológicos).

6. Interações entre os diversos intervenientes do contexto educativo:

- Professor/ Aluno;
- Aluno/Aluno;

- Professor/Professor,
- Professor/Auxiliar;
- Aluno /Auxiliar;
- Professor/ Encarregado de Educação.

## Anexo 2 - Grelha de observação do 2.º ciclo

**Instituição:** Agrupamento Vallis Longus - Escola Básica Vallis Longus

**Orientadoras Cooperantes:** Paula Vieira, Lélia Carneiro, Glória Santos e Teresa Silva

**Observadora:** Ana Isabel Moreira

**Turma:** 5.ºF

**N.º de alunos:** 25

**Sala:** D2

	Caracterização da turma
Registos de observação	<p>A turma do 5.º F é constituída por 25 estudantes, sendo dez raparigas e quinze rapazes.</p> <p>As idades oscilam entre os dez e os treze anos.</p> <p>Na turma há dois alunos com N.E.E. que integram a rede de educação especial do agrupamento, numa pedagogia diferenciada com adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação (fichas de avaliação adaptadas).</p> <p>Há 3 alunos com retenção no 5.º ano e dois alunos com duas retenções (no pré-escolar e outra no 2.º ano/ 2.º ano e 5.º ano).</p>
	Recursos humanos da turma

Registos de observação	<p>Diretora de turma – Paula Vieira;</p> <p>Professora de Português – Diretora de turma;</p> <p>Professora de Matemática – Lélia Carneiro;</p> <p>Professora de Ciências Naturais – Teresa Silva;</p> <p>Professora de História e Geografia de Portugal – Glória Santos;</p> <p>Professora de Inglês – Diretora de turma;</p> <p>Professora de Educação Visual – Leontina Martins;</p> <p>Professora de Educação Tecnológica – Leontina Martins;</p> <p>Professora de Educação Musical – Iva Sousa;</p> <p>Professora de Educação Física – Daniela Martins;</p> <p>Professor de Educação Moral e Religiosa – Hugo Barbosa;</p> <p>Professora de Formação Cívica – Diretora de turma;</p> <p>Professora de Educação Especial – Isabel Ferreira.</p>
<b>Caracterização do espaço da sala de aula</b>	
Mobiliário/ Materiais	<p>A sala possui:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro branco;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador (só para uso do professor);</li> <li>- A mesa para o professor;</li> </ul>

Registos de observação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 Mesas para os alunos;</li> <li>- 28 Cadeiras;</li> <li>- Dois Armários de arrumação;</li> <li>- Um Caixote do lixo.</li> </ul>
	Disposição das mesmas	As mesas dos alunos estão dispostas em três fileiras verticais.
	Aquecimento/ Ventilação/ Iluminação	A sala apresenta condições climatéricas instáveis, ora está muito frio, ora está muito calor. Apesar de existir um aparelho de ar condicionado, não é muito utilizado pelos professores. Possui duas janelas, que, quando está calor, estão abertas, mas as persianas encontram-se normalmente fechadas e a luz artificial sempre ligada.
	Normas de segurança	A sala de aula não apresenta extintor e as tomadas não se encontram protegidas. Os alunos realizaram planos de evacuação, em caso de emergência.
<b>Caracterização das Rotinas da sala de aula</b>		
Registos de observação	<p>Os alunos entram na sala depois de o professor entrar.</p> <p>Normalmente, o registo do sumário é realizado no início da aula.</p> <p>O professor controla a realização dos trabalhos de casa.</p> <p>O professor recorre às cadernetas dos alunos para comunicar com os encarregados de educação.</p> <p>A gestão dos lugares nas mesas é realizada pelo professor.</p>	

Anexo 3 - Português:  
Ler, escrever, saber-fazer.  
(1.º ciclo)

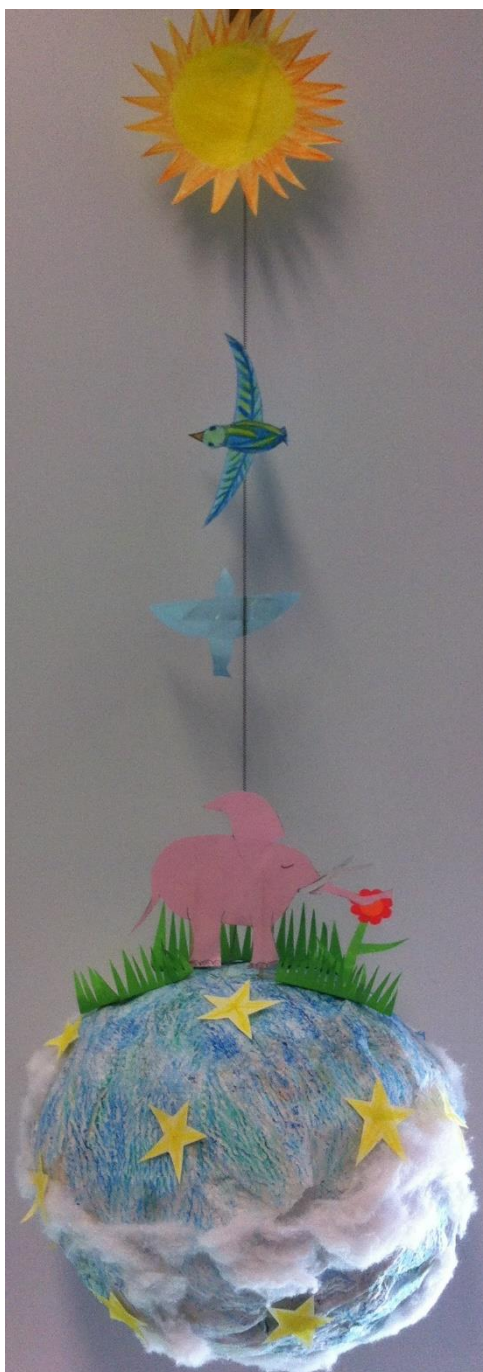




<p>- Ler pequenos textos narrativos (...); Subdomínio: Organizar a informação de um texto lido; <b>Descritor (es):</b> - Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos (...); - Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa.</p>	<p>2 min</p>	<p>sequencial e algumas pistas. Este exercício poderá ajudar os alunos a realizar o processo de escrita numa folha <i>Dar asas à caneta!</i> com dez linhas e espaço para realizarem a ilustração.  Para terminar a aula será entregue uma sopa de letras <i>Procurar os elementos paratextuais é demais!</i> para trabalho de casa.</p>	<p>- 24 Folhas <i>Procurar os elementos paratextuais é demais!</i> (cf. Anexo 3.1.5.);</p>	
--	--------------	--	--	--

Nota: Todos os trabalhos realizados sobre a obra *O elefante cor-de-rosa* serão, posteriormente, anexados nos *dossiers* individuais.

### Anexo 3.1.1



Anexo 3.1.2.

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

1. Legenda com os seguintes constituintes: **Autora, Ilustrador, Ilustração, Editora, Título, Contracapa, Capa e Lombada.**

The diagram shows a book cover and spine with several empty boxes and arrows pointing to specific parts. The book cover is titled "O Elefante Cor-de-Rosa" and is part of the "OBRAS COMPLETAS DE LUIZA DACOSTA PARA A INFÂNCIA" collection. The author is "LUIZA DACOSTA" and the illustrator is "ARMANDO ALVES". The publisher is "ASA". The spine is red and has the title "O Elefante Cor-de-Rosa" written vertically. The cover illustration shows two pink elephants in a landscape with a large white moon and a blue pond with yellow flowers.

Labels and arrows point to the following parts:

- Top box: Points to the top of the cover.
- Right box: Points to the title "O Elefante Cor-de-Rosa".
- Left box: Points to the author "LUIZA DACOSTA".
- Bottom-left box: Points to the publisher "ASA".
- Bottom-right box: Points to the spine.
- Bottom-most box: Points to the bottom of the cover.

Below the main cover, there are two smaller images:

- A smaller version of the cover illustration.
- A vertical red strip representing the spine, with the title "O Elefante Cor-de-Rosa" written vertically on it.

### Anexo 3.1.3.

Era uma vez um elefante cor-de-rosa... Mas não existem elefantes cor-de-rosa! Não é inteiramente verdade, a verdade é outra: não existem na Terra elefantes cor-de-rosa, o que é muito diferente. Mas noutra planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa. Viviam em florestas dum verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera.

Moviam-se graciosamente, naquele mundo amável, um pouco como balões soprados, porque a gravidade não os prendia demasiado ao solo.

E dançavam grandes rodas, dando-se as trombas, até altas horas de muitas luas, porque não havia sofrimento e por isso o tempo não podia medir-se.

Quantas brincadeiras!

Quantos risos!

As folhas agitavam contentamento, as flores brancas, as flores eram todas brancas de tanto luar, pareciam rir e os pássaros prolongavam, no seu canto, o eco de tanta felicidade.

Todos os dias, sempre, havia festa.

Todos os dias em águas límpidas os elefantezinhos bebiam o arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede.

Todos os dias dançavam ao luar de três luas.

Todos os dias a vida era alegre e companheira.

Um dia, porém, o elefantezinho cor-de-rosa, o nosso elefantezinho, sentiu uma esquisita sensação, quando viu que uma flor branca murchava, sob os seus olhos fixos de espanto.

A flor ia morrer!

Aflito...

Luísa Dacosta (2012), *O Elefante Cor-de-Rosa*, ASA



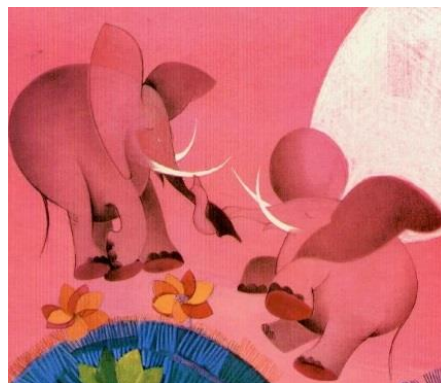
Anexo 3.1.5.

*Procurar os elementos paratextuais é demais!*

T	D	C	C	F	Q	A	L	H	K	A	T	S	E	I	V	S	L
E	E	A	N	K	E	S	I	P	I	R	M	L	Ç	A	C	I	U
Y	R	P	S	S	Z	A	L	B	M	M	C	B	Z	C	O	P	I
O	I	A	Z	F	A	N	T	E	A	A	O	A	Q	O	A	J	S
F	S	Q	U	S	B	Ç	P	Z	M	N	N	Z	A	N	J	O	A
A	A	A	R	F	H	O	P	A	D	D	T	L	Q	T	R	I	D
O	E	L	E	F	A	N	T	E	C	O	R	D	E	R	O	S	A
T	A	W	R	E	J	Ç	C	X	A	A	A	M	Ç	A	O	P	C
E	L	P	B	Y	I	N	M	J	L	L	C	Z	U	C	L	C	O
B	L	O	P	Z	Q	W	T	I	V	V	A	P	N	A	E	R	S
O	D	A	O	B	S	T	A	U	E	E	P	B	Z	P	Q	Z	T
L	O	M	B	A	D	A	C	A	S	I	A	P	U	A	Q	C	A

1) Pinta os elementos paratextuais da obra estudada:

- 1.1) Verde – Luísa Dacosta
- 1.2) Vermelho – ASA
- 1.3) Azul claro – Armando Alves
- 1.4) Amarelo – O elefante cor-de-rosa
- 1.5) Castanho – Contracapa
- 1.6) Cor-de-rosa – Capa
- 1.7) Cor de laranja - Lombada



### Anexo 3.1.7.

<u>ALUNO</u>	Atenção	Comportamento	Autonomia	Iniciativa de participar	Realização de propostas de trabalho
Alexandre					
Ana Costa					
Ana Isabel					
Bárbara					
Beatriz					
Carolina					
Catarina					
David					
Eduarda					
Gonçalo O.					
Gonçalo S.					
João					
Lara					
Luana					
Maria					
Mariana C.					
Mariana M.					
Matilde					
Miguel					
Nuno					
Rodrigo					
Tomás S.					
Tomás E.					

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

Anexo 3.2. Plano da aula sobre a obra literária *O elefante Cor-de-Rosa* de Luísa Dacosta

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professora estagiária:</b> Ana Isabel Moreira	<b>Turma:</b> 2.º ano - <b>Sala:</b> 12	<b>Data:</b> 10 de dezembro de 2013 <b>Hora:</b> 09:00 – 10h30	
<b>Domínio (s):</b> Leitura e escrita				
<b>Conteúdo (s):</b> Leitura orientada; Texto narrativo, título, Introdução, desenvolvimento e conclusão, Personagem, espaço, tempo, ação; Textualização.				
<b>Objetivo (s):</b> Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos; Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto.				
<b>Metas Curriculares</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Domínio:</b> Oralidade <b>Subdomínio:</b> Produzir um discurso oral com correção; <b>Descritor (es):</b> - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados;  <b>Domínio:</b> Iniciação à Educação Literária	5 min          5 min	A professora estagiária pede a um aluno para abrir a lição no quadro e os alunos registam no caderno da escola.  Observação do livro “O elefante cor-de-rosa”. Registo no quadro de ideias que os alunos ainda retêm sobre a obra, para que eles compreendam o último excerto da obra que irá ser lido.  Algumas questões orientadoras: - Quem é o elefante cor-de-rosa?	- Quadro; - Giz; - Cadernos da escola; - Canetas;  - Quadro; - Giz;	<b>Indicadores de avaliação</b> <b>Formativa:</b> Atenção, Autonomia, Comportamento, Iniciativa de participar, Realização das propostas de trabalho (cf. Anexo 3.2.6.).



<p>corretas (...);</p> <p><b>Subdomínio:</b> Ler textos diversos;</p> <p><b>Descritor (es):</b></p> <p>- Ler pequenos textos narrativos (...);</p> <p>Subdomínio: Organizar a informação de um texto lido;</p> <p><b>Descritor (es):</b></p> <p>- Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos (...);</p> <p>- Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimento (...).</p>	15 min	<p>elefantezinho?</p> <p>- O que acharam os meninos do elefantezinho?</p> <p>Abordagem ao conteúdo “Os nomes”. A professora solicitará aos alunos que lhe digam nomes presentes no excerto. Os nomes serão escritos no quadro para que, oralmente, sejam discutidos.</p>	- 24 Folhas de registo (cf. Anexo 3.2.2.);	
	20 min	<p>Entrega do mesmo excerto mas com algumas lacunas. Os alunos têm de preencher os espaços com outros nomes. Correção em grande grupo.</p>	- 24 Folhas de registo (cf. Anexo 3.2.3.);	
	15 min	<p>Entrega de uma folha de registo a cada aluno com questões sobre a obra na íntegra. Correção da folha de registo em grande grupo (utilização de uns cartões para correção, em grande grupo, do último exercício).</p>	- 6 Cartões (cf. Anexo 3.2.4.)	
	10 min	<p>Entrega de uma folha para ser ilustrada pelos alunos e anexada na parte da frente do <i>dossier</i> da obra <i>O elefante cor-de-rosa</i>.</p>	- 24 Folhas para serem ilustradas (cf. Anexo 3.2.5.);	

### Anexo 3.2.1.

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

#### *O Elefante Cor-de-Rosa*

(...)

Há talvez outra e melhor solução...

- Qual é? Qual é? Diz depressa! Está-me a voltar a tristeza...

- Vou deixar-te na Terra, mas não entre os homens. Descerás na imaginação duma criança. Assim não morrerás nunca e terás companheiros.

- Excelente ideia, cometazinha!... Mas quem me garante que as crianças me aceitarão? Lembra-te que nunca ninguém viu um elefante cor-de-rosa...

- Isso não tem importância para as crianças e além disso a tua cor é exatamente igual à dos sonhos que elas respiram. Entre as crianças serás bem recebido.

- Estou-te muito grato... quando for a altura de saltar, avisa-me!

- Estamos quase a entrar na órbita da Terra... Vês aquele berlinde azul, além?...

Prepara-te!

E foi assim que o elefantezinho cor-de-rosa, vindo do planeta feliz na cauda dum cometa cansado, aterrou na imaginação de um menino.

- Sabem – comunicou ele, numa manhã a um bando de companheiros - Tenho um segredo: vi – um – elefante – cor – de – rosa!

- Ah! E como é ele? Como é ele? – insistiram os outros.

- Shiu! – fez o menino.

E no meio dum silêncio, ansioso, descreveu o elefantezinho com as suas orelhas de pétala de rosa gigante, a torcidinha do rabo, a tromba cor de bolo de aniversário, o seu andar gracioso de balãozinho soprado, a sua pança de bola-de-sabão.

- Ah! Como é lindo!

E todos viram o elefantezinho cor-de-rosa, que passou a habitar a Terra e a unir uma roda de meninos.

Luísa Dacosta (2012), *O Elefante Cor-de-Rosa*, ASA

## Anexo 3.2.2.

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

Completa os \_\_\_\_\_ com outros nomes.

*O \_\_\_\_\_ Cor-de-Rosa*

(...)

Há talvez outra e melhor solução...

- Qual é? Qual é? Diz depressa! Está-me a voltar a tristeza...

- Vou deixar-te na \_\_\_\_\_, mas não entre os \_\_\_\_\_. Descerás na imaginação duma \_\_\_\_\_. Assim não morrerás nunca e terás companheiros.

- Excelente ideia, \_\_\_\_\_!... Mas quem me garante que as \_\_\_\_\_ me aceitarão?

Lembra-te que nunca ninguém viu um \_\_\_\_\_ cor-de-rosa...

- Isso não tem importância para as \_\_\_\_\_ e além disso a tua cor é exatamente igual à dos sonhos que elas respiram. Entre as \_\_\_\_\_ serás bem recebido.

- Estou-te muito grato... quando for a altura de saltar, avisa-me!

- Estamos quase a entrar na órbita da \_\_\_\_\_... Vês aquele \_\_\_\_\_ azul, além?...

Prepara-te!

E foi assim que o \_\_\_\_\_ cor-de-rosa, vindo do \_\_\_\_\_ feliz na cauda dum \_\_\_\_\_ cansado, aterrou na imaginação de um \_\_\_\_\_.

- Sabem – comunicou ele, numa manhã a um bando de companheiros - Tenho um segredo: vi – um – \_\_\_\_\_ – cor – de – rosa!

- Ah! E como é ele? Como é ele? – insistiram os outros.

- Shiu! – fez o \_\_\_\_\_.

E no meio dum silêncio, ansioso, descreveu o \_\_\_\_\_ com as suas \_\_\_\_\_ de pétala de rosa gigante, a torcidinha do rabo, a \_\_\_\_\_ cor de bolo de aniversário, o seu andar gracioso de balãozinho soprado, a sua pança de bola-de-sabão.

- Ah! Como é lindo!

E todos viram o \_\_\_\_\_ cor-de-rosa, que passou a habitar a \_\_\_\_\_ e a unir uma roda de meninos.

### Anexo 3.2.3.

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

1. Atento(a) na seguinte expressão do texto: *Era uma vez um elefante cor-de-rosa...Mas não existem elefantes cor-de-rosa!*

1.1. Achas que existem elefantes cor-de-rosa? Porquê?

---

---

2. Selecciona com um X as características da galáxia onde vivia o elefantinho:

Mundo pequenino

Forjado no bafo de outras estrelas

Florestas cinzentas e escuras

Mundo quadrado

Florestas dum verde muito verde

Havia elefantes cor de laranja

3. Organiza por ordem sequencial as frases sobre a história da obra *O elefante cor-de-rosa* (de 1 a 6).

\_\_\_\_\_ “A flor ia morrer!”

\_\_\_\_\_ “Todos os dias, em águas lípidas os elefantinhos bebiam o arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede.”

\_\_\_\_\_ “Era uma cavalgada de cometas, que emigravam para outra galáxia.”

\_\_\_\_\_ “Descerás na imaginação de uma criança.”

\_\_\_\_\_ “E todos viram o elefantinho cor-de-rosa, que passou a habitar a Terra e a unir uma roda de meninos.”

\_\_\_\_\_ “O elefantinho deu pela primeira vez conta de que tinha coração e que nele havia um espinho.”

#### Anexo 3.2.4

“A flor ia morrer!”

“Todos os dias, em águas límpidas os elefantinhos bebiam o arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede.”

“O elefantinho deu pela primeira vez conta de que tinha coração e que nele havia um espinho.”

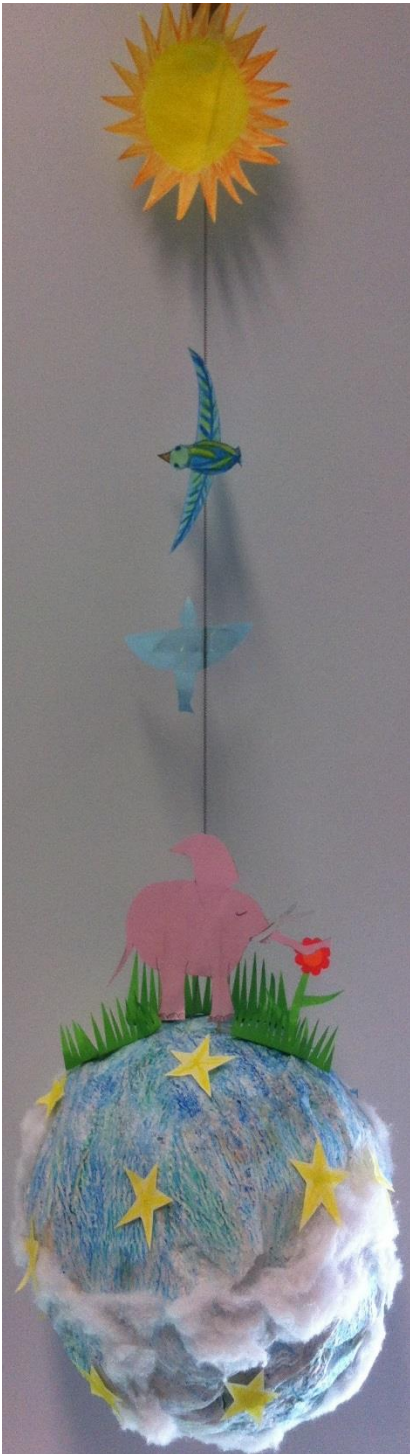
“Era uma cavalgada de cometas, que emigravam para outra galáxia.”

“Descerás na imaginação de uma criança.”

“E todos viram o elefantinho cor-de-rosa, que passou a habitar a Terra e a unir uma roda de meninos.”

Anexo 3.2.5.

# “O Elefante Cor-de-Rosa”



Trabalho realizado por:

---

2.ºAno Turma AV  
Escola Básica Valado – Ana Letivo 2013/2014

### Anexo 3.2.6.

<u>ALUNO</u>	Atenção	Comportamento	Autonomia	Iniciativa de participar	Realização de propostas de trabalho
Alexandre					
Ana Costa					
Ana Isabel					
Bárbara					
Beatriz					
Carolina					
Catarina					
David					
Eduarda					
Gonçalo O.					
Gonçalo S.					
João					
Lara					
Luana					
Maria					
Mariana C.					
Mariana M.					
Matilde					
Miguel					
Nuno					
Rodrigo					
Tomás S.					
Tomás E.					

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

### Anexo 3.3. Trabalhos realizados pelos alunos



Portfólios dos alunos com os trabalhos realizados sobre a obra *O elefante Cor-de-Rosa*.

Anexo 3.4. Plano da aula de Português

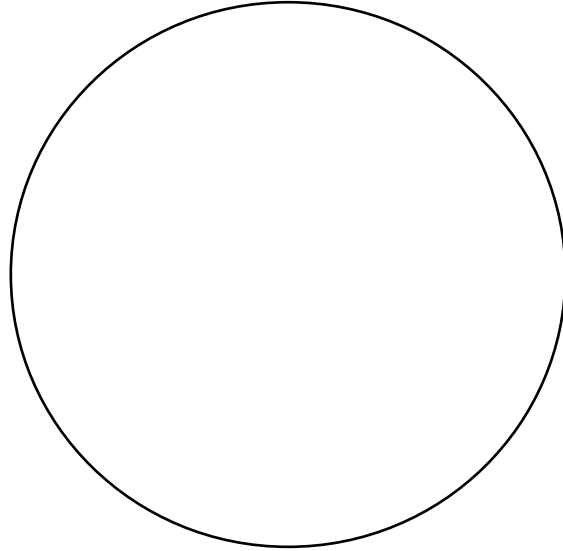
<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professora estagiária:</b> Ana Isabel Moreira	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Data:</b> 9 de janeiro de 2014 <b>Hora:</b> 09:00 – 09:45
<b>Conteúdos:</b> Assunto: ideia principal; Leitura orientada.			

<b>Domínios</b>	<b>Objetivos e descritores</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Oralidade</b>	Objetivo: Produzir um discurso oral com correção; Descritor: Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.	<b>Atividade 1: <i>Aprender com o provérbio é certo e sábio.</i></b> Apresentação e exploração do provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”. Contextualizar com o quotidiano dos alunos. Os alunos dão exemplos do dia-a-dia nos quais se pode aplicar este provérbio.	2 minutos	- Quadro; - Giz; - Cadernos da escola; - Canetas;	- Modalidade: Formativa (cf. Anexo 3.4.7.).
<b>Leitura e escrita</b>	Objetivo: Organizar a informação de um texto lido.	<b>Atividade 2: <i>Redonda só a bolachinha!</i></b> Previsão da personagem principal do conto “Bolacha Maria” a partir de um círculo. Revelação e demonstração da personagem principal e a sua afixação no quadro.	2 minutos  8 minutos	-Círculo em Cartolina (cf. Anexo 3.4.1); -Imagem de uma bolacha Maria (cf. Anexo 3.4.2.); - Quadro;	

<b>Educação Literária</b>	<p>Descritor: Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa.</p>	<p>Questões: De que modo podemos relacionar a personagem “bolacha Maria” com o provérbio? O que poderia querer a bolacha? O que poderá ter perdido? Registo no quadro, e nas folhas de registo, do preenchimento de uma tabela com duas colunas: “Quer” e “Perde”.</p>	5 minutos	<p>-Giz; - Patafix; - Folhas de registo <i>Redonda só a bolachinha!</i> (cf. Anexo 3.4.3.);</p>
	<p>Domínio: Iniciação à Educação Literária Subdomínio: Ouvir e ler textos literários Descritor (es): Ouvir e ler obras de literatura para a infância;</p>	<p><b>Atividade 3: <i>Ler com olhos de comer!</i></b> Leitura da professora do conto “Bolacha Maria” de António Torrado. Leitura dos alunos.</p> <p><b>Atividade 4: <i>A bolacha, as bolachinhas e o Bobi.</i></b> Exploração do texto. Questões: - Por que nome a “bolacha Maria” queria ser tratada pelas outras bolachas? Porquê? - Como reagiram as outras bolachas do pacote às exigências da Maria?</p>		6 minutos

		<p>- Qual a razão de “ficou em último lugar no pacote”?</p> <p>- Se a “bolacha Maria” não tivesse sido orgulhosa e exigente para com as outras bolachas, poderia ter tido um final diferente?</p> <p><b>Atividade 5: O provérbio e a Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha</b></p> <p>Comparação do que aconteceu à “bolacha Maria” com o que os alunos escreveram na tabela “quer/perde”.</p> <p>Entrega a cada aluno de uma “bolacha Maria” em cartão. Elaboração de uma frase que relacione o provérbio com a bolacha Maria, em grupos. Em primeiro lugar, a professora dará um exemplo e depois, dará o modelo para a escrita da frase.</p> <p>Leitura das frases e registo na “bolacha Maria” de cartão.</p>	15 minutos	<p>- Modelo de escrita (cf. Anexo 3.4.5.).</p> <p>- “Bolachas Maria” em cartão (cf. Anexo 3.4.6.)</p>	
--	--	--	------------	---	--

Anexo 3.4.1



Círculo em Cartolina.

Anexo 3.4.2.



Imagem de uma bolacha Maria.

Anexo 3.4.3.

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

*Redonda só a bolachinha!*



<b>“Quem tudo quer, tudo perde.”</b>	
<b>“Quer”</b>	<b>“Perde”</b>

#### Anexo 3.4.4.

##### “Bolacha Maria”

Era uma vez uma bolacha Maria que disse que Maria, só Maria, não chegava.

Queria ser, ao menos, Maria Emília. Bolacha Dona Maria Emília, com todo o respeito. As outras companheiras do pacote fizeram-lhe a vontade. Mas, quando uma bolacha Maria começa com exigências, oh! oh! Nunca mais pára...

– Pensando melhor, não dispenso os apelidos. Quero passar a ser tratada por Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha.

Um nome tão comprido e retorcido não é fácil de decorar. Algumas das simplesmente Maria chamavam-na de Maria de Trigo Melo e Sousa não sei quê Farinha.

Outras, de Maria Reboredo Farinha de Melo Trigo de Sousa Emília. E as mais esquecidas, apenas de Maria Farinha de Trigo, o que a punha fula.

– Distingam-me. Separem-me. Marquem a diferença. Eu sou uma bolacha especial. Uma bolacha Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha.

– Tá bem – diziam as outras, que não eram de despiques. Alguém abriu o pacote e começou a provar daquelas bolachas torradinhas e saborosas. Elas não se importavam. Sabiam para o que estavam destinadas e davam-se por contentes. Proporcionar um pouco de prazer ao paladar era a vocação delas.

A Maria que não ia com a outras, por sinal a última do pacote, não seguiu o caminho das demais. Ficou a aguardar novo acesso de apetite de quem, daquela vez, já estava de barriga cheia. Ficou sozinha. Ficou esquecida.

Amoleceu.

Quando, passado dias, deram por ela disseram:

– Esta bolacha já está mole. Não presta.

E chamaram:

– Bobi, anda cá. Toma.

O Bobi, de rabinho a abanar, muito saracoteante e salivante, veio, tomou e foi assim que a excelentíssima bolacha Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha acabou na boca do cão. Esta história é pequenina e sabe a pouco? Pois é. O Bobi também achou o mesmo.

António Torrado (2008), *Trinta por Uma Linha*, Civilização

Anexo 3.4.5.

A Maria que queria ser a melhor de todas as bolachas, por ser tão exigente e resmungona no pacote ficou sozinha.

Frase de exemplo para a atividade de escrita.

Anexo 3.4.6.



“Bolacha Maria” em cartão (parte da frente).

A Maria que queria

---

---

\_\_\_\_\_no  
pacote ficou sozinha.

A Maria que queria

---

---

\_\_\_\_\_acabaria na boca de um cão.

Propostas - modelo para a atividade de escrita (parte de trás da “Bolacha Maria”).

### Anexo 3.4.7.

<u>ALUNO</u>	Respeita a opinião dos outros	Exploração do texto “Bolacha Maria”	Relação do provérbio com a imagem da “bolacha Maria”	Trabalho em grupo	Participação
Alexandre					
Ana Costa					
Ana Isabel					
Bárbara					
Beatriz					
Carolina					
Catarina					
David					
Eduarda					
Gonçalo O.					
Gonçalo S.					
João					
Lara					
Luana					
Maria					
Mariana C.					
Mariana M.					
Matilde					
Miguel					
Nuno					
Rodrigo					
Tomás S.					
Tomás E.					

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

Anexo 4 - Português:  
Ler, escrever e saber-  
fazer. (2.º ciclo)





		<p>Realização do 2.º exercício da folha <i>O texto publicitário</i>.</p> <p><b>Atividade 5: <i>A criatividade faz parte da publicidade!</i></b></p> <p>Elaboração de três slogans para três produtos diferentes.</p>	20 min	- 25 Anúncios (cf. Anexo 4.1.8.).	
--	--	--	--------	-----------------------------------	--

### Anexo 4.1.1.



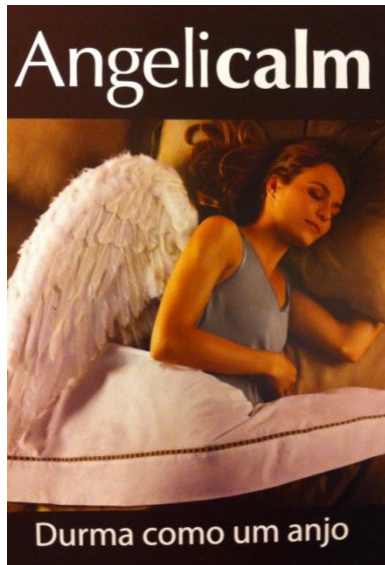
Conjunto de anúncios publicitários que serão expostos no quadro.

### Anexo 4.1.2.



Publicidade em 3D

### Anexo 4.1.3.



**Angelicalm**

Durma como um anjo

O sono é uma necessidade fisiológica que nos permite restaurar o organismo e conservar energia, permitindo o restabelecimento do nosso equilíbrio físico e emocional. A nossa saúde física e psicológica está associada à qualidade do sono.

**Angelicalm é um produto natural** que permite um sono reparador devido ao efeito combinado dos seus constituintes: **Valeriana, Passiflora e Melatonina**.

A Melatonina é naturalmente produzida pelo nosso organismo. Fatores como a idade e o stress, entre outros, podem alterar os seus níveis de produção normal originando perturbações dos ritmos circadianos. A importância da Melatonina no sono levou a que tenha sido avaliada como uma solução para uma ampla gama de problemas.

**30 Comprimidos**  
Apresentação: Embalagem de 30 Comprimidos  
Composição (por toma diária): Melatonina 1,9 mg, Passiflora 100 mg e Valeriana 150 mg.  
Modo de usar: 1 comprimido antes de deitar.

**Spray 30ml de ação rápida**  
Apresentação: Spray de 30 ml  
Composição por 5 pulverizações (toma diária): Melatonina 1,9 mg, Passiflora 20 mg e Valeriana 30 mg.  
Modo de usar: Fazer 5 pulverizações na boca, de preferência na zona sublingual, antes de deitar.

www.angelicalm.com

The image displays the product packaging for Angelicalm, including a box of 30 tablets and a 30ml spray bottle. The packaging is dark with the brand name and logo. The text below provides detailed information about the product's benefits, ingredients, and usage instructions.

### Folheto publicitário

## Anexo 4.1.4.

### Publicidade por toda a parte!

- 1) Preenche os espaços com as respetivas características do texto publicitário: **marca, slogan, texto icónico e texto argumentativo.**

The image displays two advertisements for Angelicalm. The left advertisement features a woman with large white angel wings, sitting on a bed, with the brand name 'Angelicalm' at the top and the slogan 'Durma como um anjo' at the bottom. To its left are two empty rectangular boxes. The right advertisement shows the product packaging, including a box and a spray bottle, with the brand name 'Angelicalm' and the slogan 'Durma como um anjo'. Below the product images is a block of text in Portuguese. To its right is one empty rectangular box.

**Angelicalm**

Durma como um anjo

**Angelicalm**

Durma como um anjo

O sono é uma necessidade fisiológica que nos permite restaurar o organismo e conservar energia, permitindo o restabelecimento do nosso equilíbrio físico e emocional. A nossa saúde física e psicológica está associada à qualidade do sono.

Angelicalm é um produto natural que permite um sono reparador devido ao efeito combinado dos seus componentes: Valeriana, Passiflora e Melatonina.

A Melatonina é naturalmente produzida pelo nosso organismo. Torna-nos mais alertas e o cérebro mais ativo, ajudando a regular o nosso sistema de produção normal evitando perturbações dos ritmos circadianos. A importância da Melatonina no sono breve e que tenha sido provada como uma solução para uma ampla gama de problemas.

**30 Comprimidos**  
Apresentação: Embalagem de 30 Comprimidos  
Composição por tableta: Valeriana 10 mg, Passiflora 100 mg e Valeriana 100 mg  
Modo de usar: 1 comprimido antes de dormir.

**Spray 30ml de ação rápida**  
Apresentação: Spray (de 30 ml)  
Composição por 5 pulverizações: Valeriana 10 mg, Passiflora 20 mg e Valeriana 30 mg  
Modo de usar: 5 pulverizações na boca, de preferência na zona sublingual, antes de dormir.

www.angelicalm.com

- 2) Preenche os espaços com as palavras: **televisão, bem-estar, rádio, produtos, comerciais, não comerciais, jornais, ideias, características.**

A publicidade está por toda a parte! Podemos, facilmente, ter acesso a textos publicitários em revistas, \_\_\_\_\_, na \_\_\_\_\_ e na \_\_\_\_\_ ... A publicidade é uma forma de comunicação, que obedece à presença de um conjunto de \_\_\_\_\_ e com finalidades diferentes.

Existem dois tipos de textos publicitários. Os textos publicitários \_\_\_\_\_ que pretendem levar os consumidores a adquirirem os \_\_\_\_\_ e/ou os serviços. Os textos publicitários institucionais ou \_\_\_\_\_ pretendem divulgar \_\_\_\_\_, levar a ações que promovam o \_\_\_\_\_ da comunidade (campanhas de solidariedade, de prevenção de acidentes ou doenças...)

## Anexo 4.1.5.

**Texto icónico  
e  
Público-alvo**

Farto que a Caspa reapareça?

SAIBA COMO eliminar eficazmente o Fungo que causa a caspa.

**Nizoral** Nº1

**Oral-B** PRO-EXPERT

**LIMPEZA** SUPERIOR CLINICAMENTE COMPROVADA

ORAL-B PRO-EXPERT COM CÍRCULO DE FLUÍDEO DE ESPUMA, MICRO-PISTAS E TUA RÓDICA DA PLACA BACTÉRIANA. PREVENIR O ACUMULO PARA UM SONO MAIS TRANQUILIZANTE E SAUDÁVEL.

**Slimexpress** ATIVADOR DE EMAGRECIMENTO

CARÉ VERDE MANGA AFRICANA

GRÁTIS CONSULTA ONLINE

"PERCA PESO DE FORMA RÁPIDA E SAUDÁVEL!"

Dra. Carla Mendes, Nutricionista

APENAS 39,90€

LIGUE JÁ 210 935 935

**L'ÉQUIPE**

**Portugal**

**Tudo para a tua Equipa!**

SEMANAS DO FUTEBOL A PARTIR DE 22 DE MAIO

**ÁGUA COM VIDA!**

*power point*

Anexo 4.1.6.

*O texto Publicitário*

- 1) Após analisares alguns textos publicitários, regista o que concluíste quanto ao:

Público-alvo: \_\_\_\_\_

Texto icónico (imagem): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 2) Analisando cada slogan, regista as características do slogan do texto publicitário.

*Diga “adeus” à Tosse seca e irritativa*

*Há mais internet em nós*

*Vamos proteger quem nos protege*

Slogan: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Anexo 4.1.7.



Anúncio para elaborar o slogan.

Anexo 4.1.8.

**NISSAN**  
Innovation that excites

**MACH3**  
BARBEADO APURADO  
SEM VERMELHIDÃO  
GARANTIDO

**Gillette**  
O MELHOR PARA O HOMEM™

**NOVO NISSAN NOTE**  
TÃO INOVADOR E SEGURO  
QUE FOI ELEITO O CITADINO DO ANO 2014  
POR 12.500 €\*  
Acabam de nomear-lo cidadão do ano, mas na realidade  
podemos estar cidadãos do ano, do mês, do dia, da semana e do  
segundo. Porque o Novo Nissan Note com espaço de proteção  
inteligente, câmara de vózes 360°, NissanConnect e outros  
equipamentos é o carro perfeito para a cidade em qualquer momento.

Água das Pedras é uma combinação única de sais minerais e gás 100%  
natural nas doses certas, que chega desde a fonte até si, sem qualquer  
alteração. Criada e trazida até si pela Natureza. Intocada pelo Homem.

[www.pedrasagadadas.pt](http://www.pedrasagadadas.pt)

Anúncios para serem elaborados os slogans.

Anexo 4.1.9.

<u>ALUNO</u>	Participação	Consegue distinguir as partes de um texto publicitário	Revela sucesso na elaboração de um slogan
Ana			
Beatriz			
Bernardo			
Carolina			
Cátia			
David			
Diogo			
Fábio C.			
Fábio M.			
Filipe			
Flávia			
Gonçalo S.			
Gonçalo P.			
Hélder			
Hugo B.			
Hugo S.			
Inês			
João			
Rafael			
Rafaela			
Raquel			
Sérgio			
Sofia O.			
Sofia A.			
Tomás			

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

# Anexo 5 - Matemática: A arte de saber ao saber-fazer. (1.º ciclo)

Anexo 5.1. Plano da aula de Matemática

<b>Tema:</b> OTD <b>Tópico:</b> Representação e Interpretação de dados <b>Subtópico:</b> Leitura e Interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos; Tabelas de frequências absolutas (...)		<b>Instituição:</b> Escola Básica Valado <b>Prof. Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Prof. Estagiária:</b> Ana Isabel Moreira <b>Ano:</b> 2ºano <b>Nº de alunos:</b> 24 <b>Duração:</b> 45 min <b>Data:</b> 09/12/2013
<b>Capacidades Transversais:</b> Comunicação matemática e raciocínio matemático		
<b>Objetivos específicos:</b> Ler, explorar e interpretar informação (...) respondendo a questões e formulando novas questões; Organizar dados em tabelas de frequências absolutas (...); e formular questões e recolher dados registando-os através de esquemas de contagem gráfica e em gráficos ( <i>block chart</i> e de barras).		
<b>Recursos:</b> - Computador; - Projetor; - Imagens de gráficos (cf. Anexo 5.1.1); - Quadro; - Giz; - Régua; - Cartões da mesma cor para formar o gráfico ( <i>Block Chart</i> ) (cf. Anexo 5.1.2); - Patafix; - 48 Estruturas de gráficos (cf. Anexos 5.1.3 e 5.1.4.); - Cadernos da escola; - 24 Folhas de exercícios (cf. Anexo 5.1.5); - Lápis.		<b>Metas curriculares:</b> <b>Domínio:</b> OTD2 <b>Subdomínio:</b> Representação de dados <b>Objetivo geral:</b> Recolher e representar conjuntos de dados/ / Interpretar representações de conjuntos de dados <b>Descritores de desempenho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados utilizando esquemas de contagem e representá-los em tabelas de frequências absolutas;</li> <li>• Retirar informação de esquemas de contagem (...);</li> <li>• Construir e interpretar gráficos de barras.</li> </ul>
<b>Tempo</b>	<b>Tarefas</b>	<b>Percurso da aula</b>
3 min	<b>Motivação/Problematização</b>  176	A professora estagiária iniciará a sua intervenção continuando o diálogo do professor estagiário Marcelo. (O professor Marcelo, ao fazer a sistematização da sua aula, questionará os alunos sobre os métodos que apreenderam para saber os resultados de uma votação. Depois de os alunos dizerem tabela de contagem e tabela de frequência absoluta, a professor estagiária irá acrescentar, à

15 min	<p><b>Tarefa 3</b> – “As sobremesas do 2.ºano”</p>	<p>resposta dos alunos, “gráficos”.) De seguida, irá projetar imagens de alguns gráficos, de forma a motivar os alunos, e a prepará-los para novas aprendizagens.</p> <p>O primeiro gráfico a ser abordado será o <i>Block Chart</i>, no quadro, com a informação da tabela de frequência absoluta. O <i>Block Chart</i> será elaborado mediante a observação de um gráfico projetado e através de questões orientadoras, de modo a que os alunos participem na construção do gráfico e compreendam a sua construção.</p> <p>Algumas questões orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Olhando para o gráfico que está projetado vamos desenhar uma reta na horizontal. O que vamos lá colocar?</li> <li>2) Podemos escrever os nomes das sobremesas todos juntos ou deixamos o mesmo espaço entre eles?</li> <li>3) Se escrevemos os nomes das sobremesas na reta, que nome podemos dar à reta?</li> <li>4) Se repararem eu tenho um conjunto de cartões todos da mesma cor. O que irei fazer com eles?</li> <li>5) Cada cartão representa o voto de um dos meninos. Analisando, na tabela de frequência absoluta, a primeira sobremesa (kiwi) quantos alunos votaram como sendo a sua preferida? Então quantos cartões vou usar? (O mesmo processo será repetido para todas as sobremesas)</li> </ol> <p>Com a ajuda da tabela de frequências elaborada pelo professor estagiário Marcelo, que ainda estará no quadro, o <i>Block Chart</i> irá ser formado. Quando o gráfico estiver concluído será solicitado aos alunos um título para o mesmo, e serão colocadas questões de exploração:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Olhando para o gráfico, qual foi a sobremesa preferida pelos alunos?</li> <li>2) Se houver empates nos resultados poderá ser questionado: Quais as sobremesas que têm o mesmo resultado?</li> </ol>
--------	--	---

15 min	<b>Tarefa 4</b> – “Barras saborosas”	<p>3) Qual foi a sobremesa que teve menos votos?</p> <p>A professora estagiária explicará o nome do tipo de gráfico que construíram (<i>Block Chart</i> – gráfico de blocos). De seguida, os alunos abrem o caderno e preenchem o gráfico (a professora solicita a participação de um aluno para distribuir a estrutura do gráfico).</p> <p>Para que os alunos conheçam outro tipo de gráfico, o gráfico de barras, a professora estagiária irá colocar algumas questões:</p> <p>1) No nosso <i>Block Chart</i>, na sobremesa kiwi quantos cartões usámos? Ou seja, x meninos preferiram o kiwi. Então, podemos desenhar uma reta na vertical e marcar o número de meninos, não é?</p> <p>A professora estagiária desenha uma linha na horizontal com o nome das sobremesas e acrescenta uma linha na vertical. Marca o número de alunos da primeira sobremesa, e a partir daí, com questões, marca o número de alunos que preferiram as outras sobremesas. Os números, na linha vertical, serão anotados com o mesmo espaço entre eles.</p> <p>Depois de todos os números estarem marcados na reta vertical, a professora questiona:</p> <p>1) Como vos disse, <i>Block Chart</i> significa gráfico de blocos porque é formado por blocos, separados por linhas. Se apagássemos estas linhas que separam os cartões, o que teríamos? (Diálogo com os alunos sobre o que aconteceria)</p> <p>2) Como kiwi teve x votos, podemos ir a este novo gráfico e desenhar uma linha vertical até ao número de votos que teve, depois para a direita e para baixo. O que desenhei foi uma barra. Não esta igual no <i>Block chart</i>? Não tem o mesmo número de votos?</p> <p>A questão anterior será realizada para todas as sobremesas.</p>
--------	--------------------------------------	---

		<p>Quando o gráfico estiver concluído, a professora coloca as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Qual é a sobremesa preferida pela turma?</li> <li>2) Se houver empates nos resultados poderá ser questionado: Quais as sobremesas que têm o mesmo resultado?</li> <li>3) Se a variável X tivesse sido preferida por mais Y alunos, a fruta B continuava a ser a mais preferida? (Este tipo de questões serão elaboradas mediante os resultados apresentados no gráfico)</li> <li>4) Qual foi o primeiro gráfico que fizemos? Como se chamará o segundo gráfico? Se o primeiro é formado por blocos e chama-se gráfico de blocos, o segundo que é formado por barras, será?</li> </ol> <p>Quando a abordagem ao gráfico de barras estiver concluída, os alunos abrem, novamente, o caderno e preenchem a segunda estrutura do gráfico. Entretanto, uma funcionária da cantina virá à sala ver qual é a sobremesa preferida dos alunos.</p>
2 min	<b>Sistematização</b>	<p>De modo a sistematizar o que foi abordado pela professora e pelo professor, já que as duas aulas se complementaram e seguiram uma sequência, a professora questiona:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quais foram os gráficos que trabalhamos?</li> <li>2) Quais as diferenças entre os gráficos?</li> <li>3) Após qualquer votação o que fazemos?</li> <li>4) Quais são as formas de trabalhar os resultados de uma votação?</li> </ol>
10 min	<b>Avaliação</b>	<p>Se ainda houver tempo, a professora entregará uma folha com exercícios, a cada aluno, que será utilizada como instrumento de avaliação.</p>

Anexo 5.1.1.

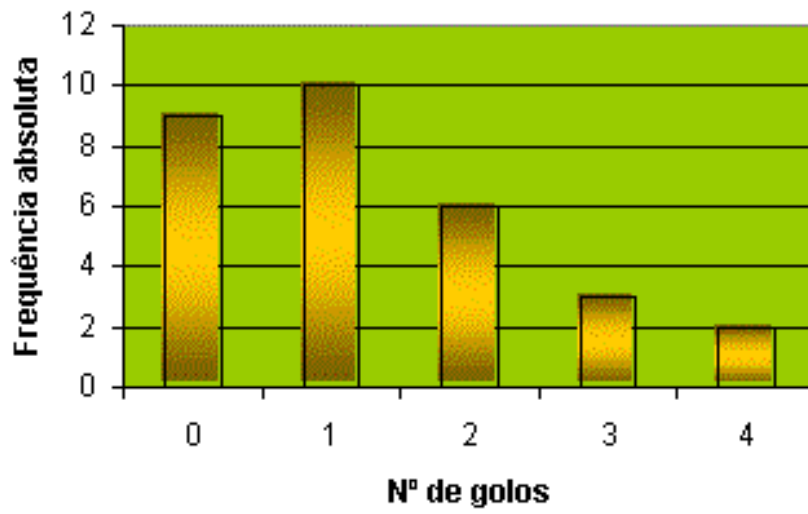
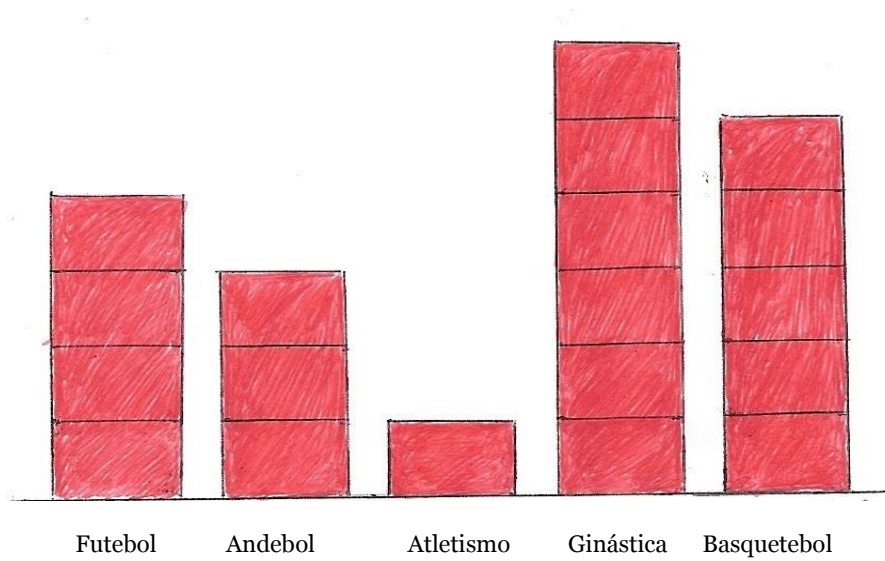
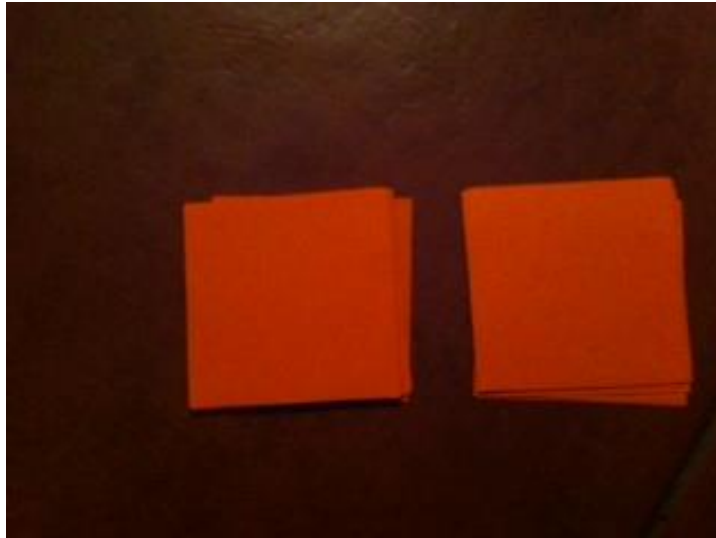


Gráfico de barras – Nº de golos marcados pelos jogadores de uma equipa de futebol.



*Block Chart* – Desportos preferidos de uma turma com 19 alunos.

### Anexo 5.1.2.



24 Cartões cor de laranja para o *Block Chart*

### Anexo 5.1.3.

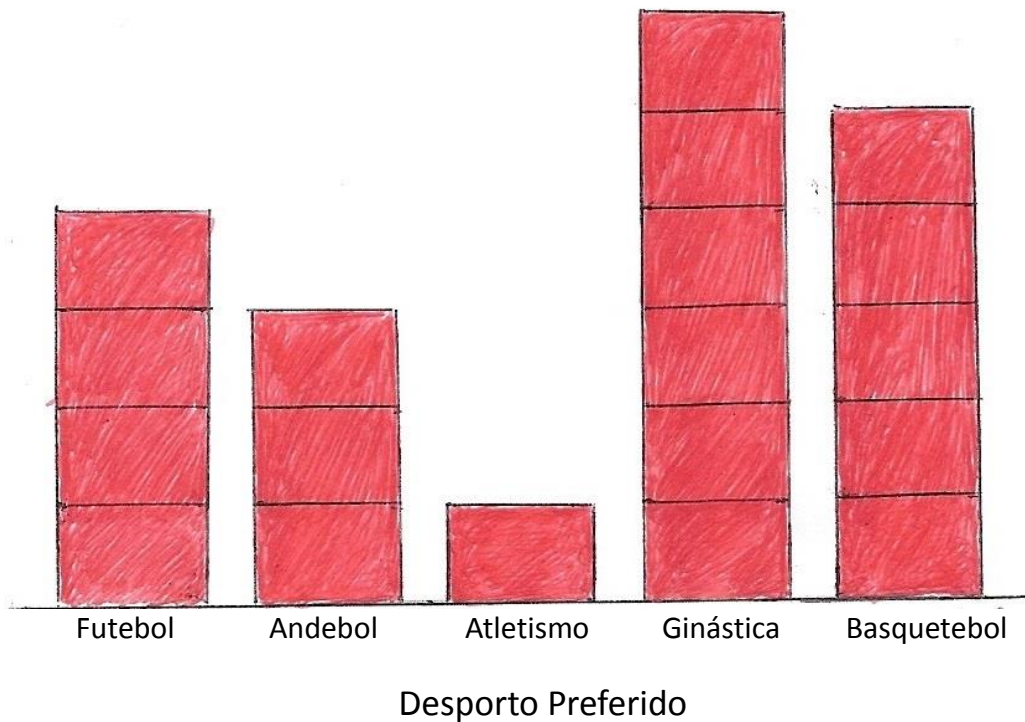
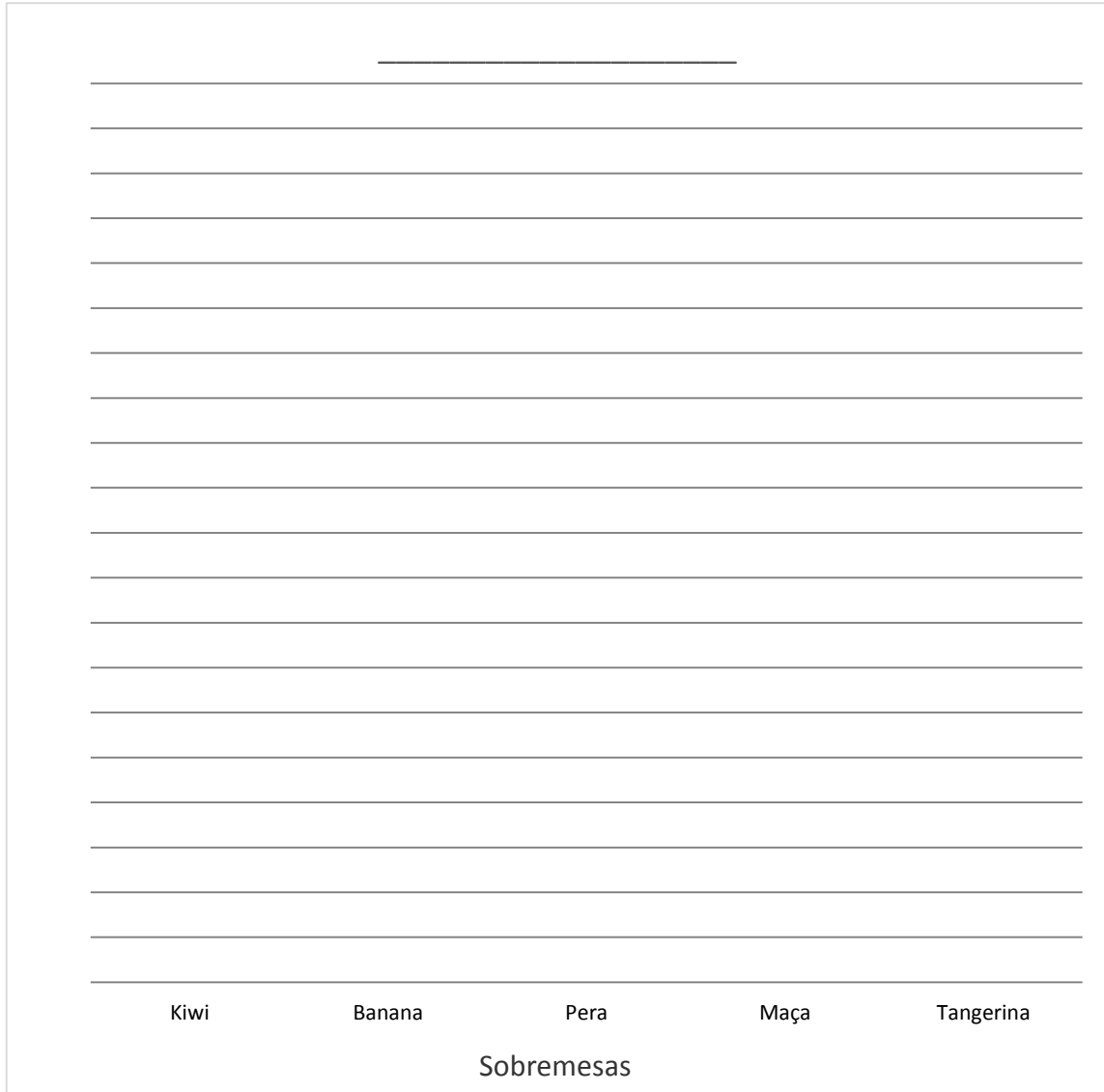


Gráfico que será projetado como referência para a construção do *Block Chart*

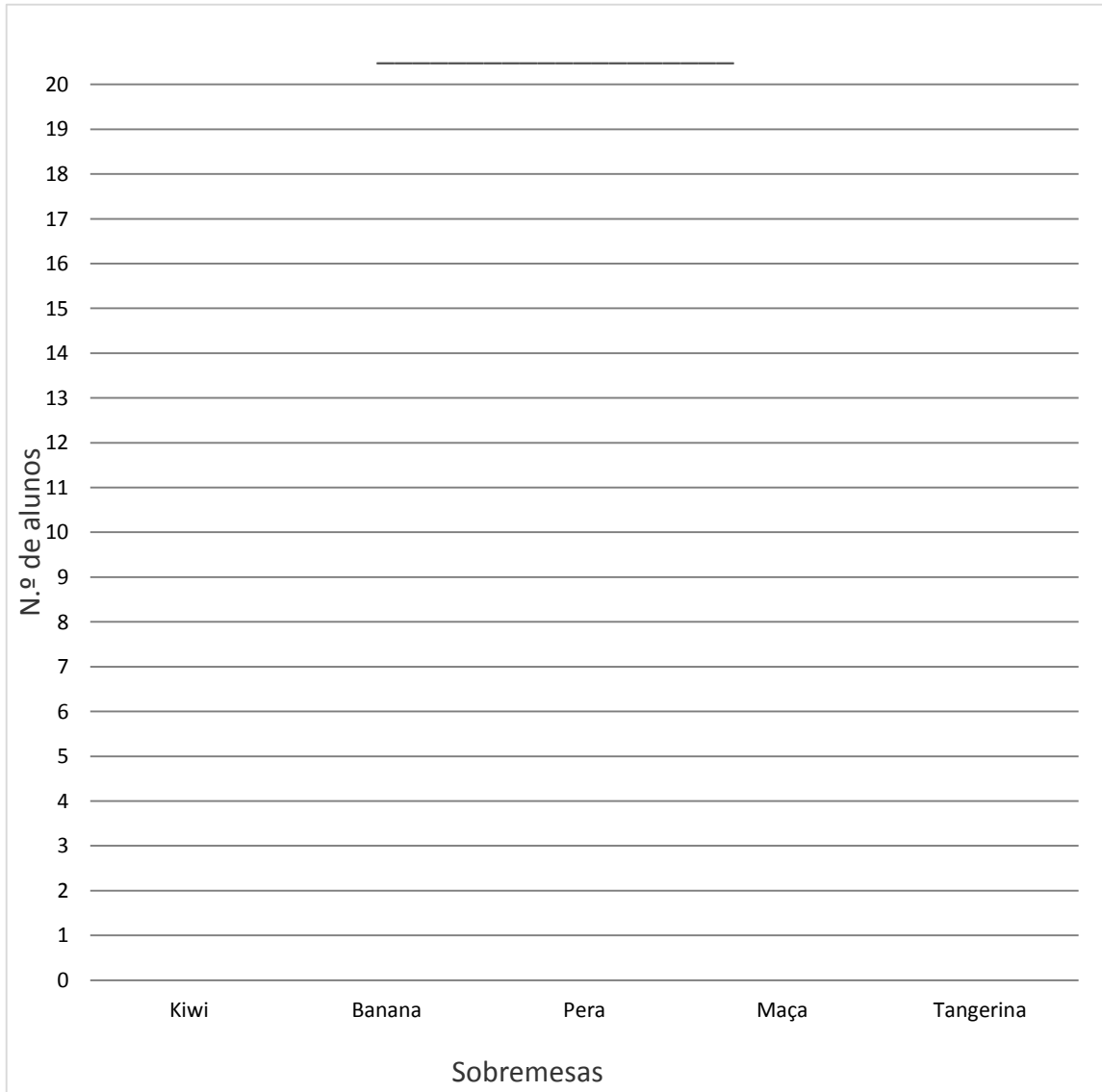
## Anexo 5.1.4.

### *Block Chart*



Anexo 5.1.5.

Gráfico de Barras



### Anexo 5.1.6.

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

1. O grupo da Inês recolheu dados sobre a cor dos olhos dos alunos da turma e registou-os na tabela de contagens que se segue:

Cor dos olhos	Azuis	Pretos	Castanhos	Verdes
Contagem	IIII II	IIII	IIII IIII	IIII

- 1.1. Constrói uma tabela de frequências absolutas a partir da tabela anterior.

Cor dos olhos	Nº de alunos
Total	

- 1.1.1. Por quantos alunos era formada a turma da Inês?

\_\_\_\_\_

- 1.1.2. Quantos alunos têm os olhos castanhos e azuis?

\_\_\_\_\_

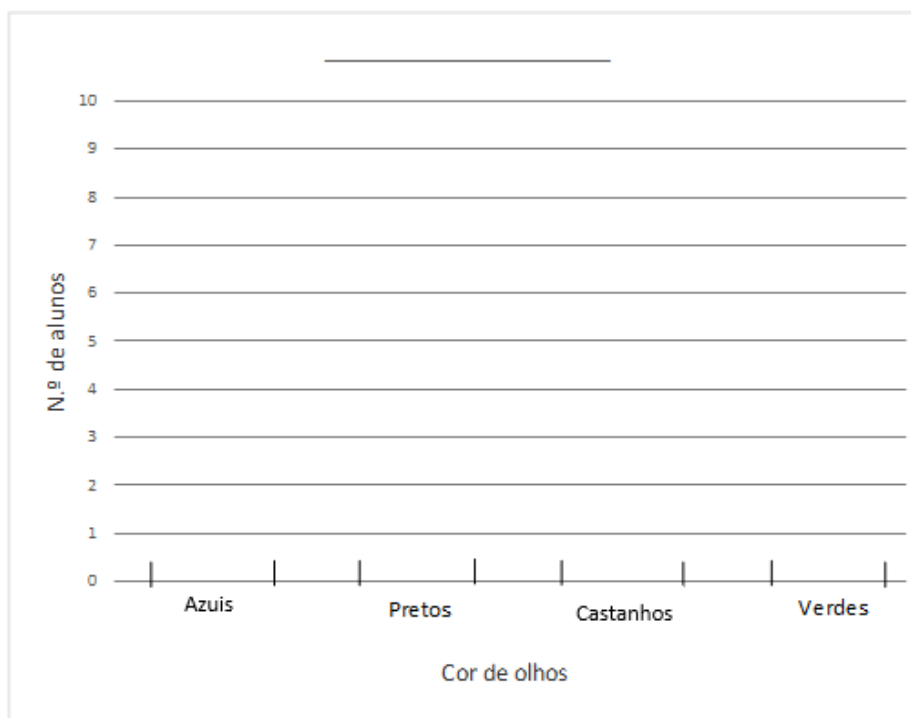
- 1.1.3. Qual o total de alunos que não têm os olhos castanhos?

\_\_\_\_\_

- 1.1.4. Qual a diferença entre o nº de alunos que têm os olhos castanhos e os que têm olhos verdes?

\_\_\_\_\_

2.2 Constrói o gráfico de barras, tendo em contas os dados da tabela de frequências absolutas. Dá um título ao gráfico.



2.2.1. Qual é a cor de olhos que existe em maior quantidade?

---

2.2.2. Qual a cor de olhos que existe em menor quantidade?

---

2.2.3. Se acrescentássemos quatro alunos com olhos azuis, qual seria a cor dos olhos que havia mais na turma?

---

2.2.4. Existem 5 meninos da turma da Inês que têm a mesma cor de olhos. Qual será essa cor?

---

2.2.5. Para além do gráfico de barras que outros tipos de gráficos conheces?

---

# Anexo 6 - Matemática: A arte do saber ao saber-fazer. (2.º ciclo)

Anexo 6.1. Plano de aula de Matemática

<p><b>Turma:</b> 5.º F  <b>Duração:</b> 45 min  <b>Data:</b> 20/05/2014  <b>Prof. Cooperante:</b> Lélia Carneiro  <b>Prof. Estagiária:</b> Ana Isabel Moreira  <b>Instituição:</b> Escola Básica Vallis Longus  <b>Nº de alunos:</b> 25</p>	<p><b>Domínio:</b> Números e Operações  <b>Conteúdos:</b> Propriedades geométricas  <b>Objetivos:</b> Classificação de triângulos acutângulos, obtusângulos e retângulos (...); Critérios LLL, LAL, ALA; Construção de triângulos dados os comprimentos de lados e/ou as amplitudes de ângulos internos.</p>	
<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro;</li> <li>- Caneta;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Cadernos de matemática;</li> <li>- Imagem de motivação (cf. Anexo 6.1.1);</li> <li>- Tábua e elásticos (cf. Anexo 6.1.2.);</li> <li>- <i>power point</i> (cf. anexo 6.1.3.);</li> <li>- 25 Folhas de registo sobre a classificação dos lados do triângulo (cf. Anexo 6.1.4.);</li> <li>- 25 Folhas de registo sobre a classificação dos triângulos quanto à amplitude dos ângulos (cf. Anexo 6.1.5.);</li> <li>- 25 Folhas de exercícios (cf. Anexo 6.1.6.).</li> </ul>	<p><b><u>Metas curriculares:</u></b></p> <p><b>Domínio:</b> Geometria e Medida  <b>Subdomínio:</b> Propriedades geométricas  <b>Objetivo geral:</b> Reconhecer propriedades de triângulos.  <b>Descritores de desempenho:</b> Utilizar corretamente os termos “triângulo retângulo”, “triângulo acutângulo” e “triângulo obtusângulo”; Construir triângulos dados os comprimentos dos lados (...) os comprimentos de dois lados e a amplitude do ângulo por eles formado (...) e dado o comprimento de um lado e as amplitudes dos ângulos adjacentes a esse lado (...).</p>	
<p><b>Tempo</b></p>	<p><b>Tarefas</b></p>	<p><b>Percurso da aula</b></p>
<p><b>5 min</b></p>	<p><b>Motivação/Problematização:</b>  <i>Os triângulos do dia-a-dia!</i></p>	<p>Abertura da lição.          Projeção de um conjunto de imagens do quotidiano com o formato de triângulo.          Questões orientadoras:          - Olhando para as imagens o que encontram de comum entre elas?          - Há alguma forma semelhante entre elas?              -A orientação dessa figura geométrica é igual em todas as imagens? E no entanto, são triângulos na mesma?          Utilização de uma tábua em madeira e de</p>

<p><b>10 min</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Desenvolvimento:</b></p> <p><b>Tarefa 1 – Classificar os triângulos quanto ao comprimento dos lados.</b></p>	<p>elásticos (cf. anexo B) para explorar, em grande grupo, várias construções de triângulos.</p> <p>Projeção das três classificações de triângulos quanto aos lados: equilátero, isósceles e escaleno. Um exemplo de cada construção e a respectiva definição será entregue numa folha a cada aluno para ser afixada no caderno de matemática.</p> <p>Exploração da classificação dos triângulos quanto à medida da amplitude dos ângulos na tábua de madeira.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este triângulo tem um ângulo reto. Qual é a sua amplitude?</li> <li>- Se mover o lado do ângulo reto e cruzar com o outro lado do triângulo, a amplitude aumentou ou diminuiu? (Serão realizadas transformações a partir do triângulo retângulo para que os alunos visualizem como se obtêm um ângulo agudo e obtuso.)</li> </ul>
<p><b>10 min</b></p>	<p><b>Tarefa 2 – Classificar os triângulos quanto à medida da amplitude dos ângulos.</b></p> <p><b>Tarefa 3 – Construir triângulos!</b></p>	<p>De seguida, serão apresentadas as classificações dos triângulos quanto à amplitude dos ângulos no <i>power point</i>. As definições serão entregues numa folha aos alunos, para afixarem no caderno de matemática.</p>
<p><b>20 min</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Consolidação:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Avaliar para verificar!</b></p>	<p>Resolução de exercícios de construção de triângulos, mediante a apresentação dos critérios LLL, LAL, ALA. As construções serão realizadas no quadro e nos cadernos diários.</p> <p>No fim da aula, será entregue uma folha de exercícios sobre todos os conteúdos abordados, para</p>

		trabalho de casa. Na próxima aula, as folhas serão corrigidas pelos professores estagiários, de forma a verificar se os alunos conseguiram realizar, autonomamente, os exercícios.
--	--	--

Anexo 6.1.1.



Imagens de objetos do cotidiano com forma triangular.

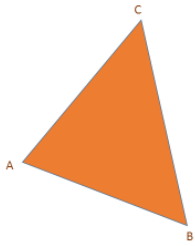
Anexo 6.1.2.



Tábua de madeira e elásticos.

## Anexo 6.1.3.

### Triângulo – O que é?



- Triângulo ABC -  $\triangle[ABC]$
- Os pontos A, B e C são os **vértices** do triângulo.
- Os segmentos de reta [AB], [BC] e [CA] são os **lados** do triângulo.
- $\angle ABC$ ,  $\angle BCA$  e  $\angle CAB$  são os **ângulos internos** do triângulo.

### Classificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados



Triângulo Equilátero

Triângulo Isósceles

Triângulo Escaleno

Os **três lados** têm a **mesma medida** de comprimento.

Tem **dois lados** com a **mesma medida** de comprimento.

**Todos os lados** têm medidas de comprimento **diferentes**.

### Classificação de triângulos quanto à medida da amplitude dos ângulos



Triângulo Acutângulo

Triângulo Retângulo

Triângulo Obtusângulo

Todos os seus ângulos são **agudos** (menores que  $90^\circ$ )

Possui um ângulo **reto** ( $90^\circ$ )

Possui um ângulo **obtuso** (maior que  $90^\circ$ )

### Construção de triângulos

1. Dadas as medidas dos comprimentos dos três lados (LLL).
2. Dadas as medidas dos comprimentos de dois lados e a medida de amplitude do ângulo por eles formado (LAL).
3. Dada a medida do comprimento de um lado e as medidas de amplitude dos ângulos adjacentes a esse lado (ALA).

#### 1. Dadas as medidas de comprimento dos três lados

Para esta construção, vamos utilizar a régua e o compasso.

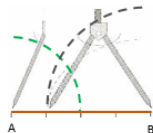
De um triângulo [ABC], sabemos que:

$$\overline{AB} = 4 \text{ cm} \quad \overline{BC} = 3 \text{ cm} \quad \overline{AC} = 2 \text{ cm}$$

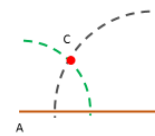
- Com a régua, traça o segmento de reta [AB] com 4 cm de comprimento.
- Marca os pontos A e B.



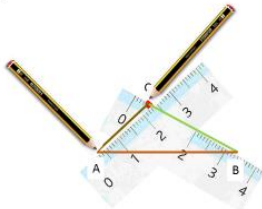
- Fixa o compasso na extremidade B.
- Fixa o compasso na extremidade A.
- Com uma abertura de **3 cm**, traça outro arco de circunferência:
- Com uma abertura de **2 cm**, traça um arco de circunferência:



- Marca o ponto C na interseção dos dois arcos.



- Une o ponto A ao ponto C.
- Une o ponto C ao ponto B.



## 2. Dadas as medidas dos comprimentos de dois lados e a medida de amplitude do ângulo por eles formado

Para esta construção, debes utilizar a régua e o transferidor.

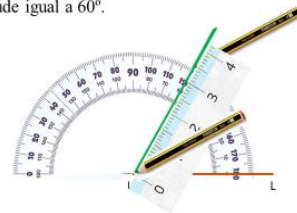
De um triângulo [LUA], sabemos que:

$$\overline{UL} = 4 \text{ cm} \quad \overline{UA} = 3,5 \text{ cm} \quad \hat{L}UA = 60^\circ$$

- Com a régua, traça o segmento de reta [UL] com 4 cm de comprimento.
- Marca os pontos U e L.



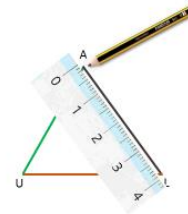
- Com a régua, completa a semirreta com origem em U.
- Com a ajuda do transferidor, traça um ângulo com vértice em U de amplitude igual a 60°.



- Sobre a semirreta traçada, marca o ponto A com uma distância de 3,5 cm do ponto U.



- Une agora o ponto L ao ponto A.



## 3. Dada a medida do comprimento de um lado e as medidas de amplitude dos ângulos adjacentes a esse lado

Para esta construção, debes utilizar a régua e o transferidor.

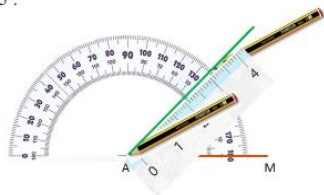
De um triângulo [MAR], sabemos que:

$$\overline{AM} = 4,5 \text{ cm} \quad \hat{M}AR = 45^\circ \quad \hat{A}MR = 30^\circ$$

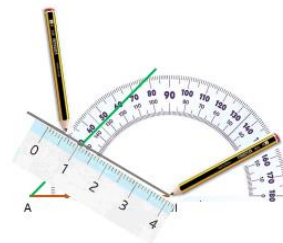
- Com a régua, traça o segmento de reta [AM] com 4,5 cm de comprimento.
- Marca os pontos A e M.



- Com a régua, completa a semirreta com origem em A.
- Com a ajuda do transferidor, traça um ângulo com vértice em A de amplitude igual a  $45^\circ$ .

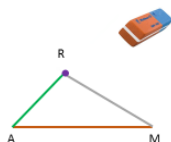


- Com a ajuda do transferidor, traça um ângulo com vértice em M de amplitude igual a  $30^\circ$ .



- Com a régua, completa a semirreta com origem em M.

- Assinala o ponto R na interseção das semirretas traçadas.




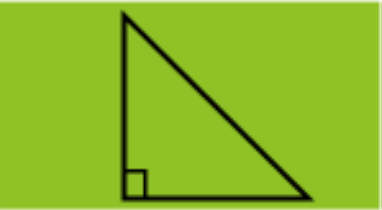
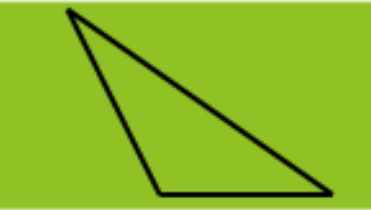
#### Anexo 6.1.4.

### Classificação de triângulos quanto ao comprimento dos lados

		
<b>Triângulo Equilátero</b>	<b>Triângulo Isósceles</b>	<b>Triângulo Escaleno</b>
Os <b>três lados</b> têm a <u>mesma medida</u> de comprimento.	Tem <b>dois lados</b> com a <u>mesma medida</u> de comprimento.	<b>Todos os lados</b> têm medidas de comprimento <u>diferentes</u> .

#### Anexo 6.1.5.

### Classificação de triângulos quanto à medida da amplitude dos ângulos

		
<b>Triângulo Acutângulo</b>	<b>Triângulo Retângulo</b>	<b>Triângulo Obtusângulo</b>
Todos os seus ângulos são <b>agudos</b> (menores que $90^\circ$ )	Possui um ângulo <b>reto</b> ( $90^\circ$ )	Possui um ângulo <b>obtuso</b> (maior que $90^\circ$ )

### Anexo 6.1.6.

1) Desenha um triângulo [ABC] tal que  $\overline{AB} = 5 \text{ cm}$ ,  $\overline{AC} = 4 \text{ cm}$ ,  $\overline{BC} = 6 \text{ cm}$ .

2) Desenha um triângulo [RST] tal que  $\overline{RT} = 6 \text{ cm}$ ,  $\overline{ST} = 4 \text{ cm}$ ,  $\angle RTS = 70^\circ$ .

3) Desenha um triângulo [EFG] tal que  $\overline{EF} = 7 \text{ cm}$ ,  $\angle FEG = 110^\circ$ ,  $\angle EFG = 40^\circ$ .

Anexo 7 - Ciências  
Naturais: A ciência, a  
tecnologia e a sociedade,  
em prol do bem-estar. (1º.  
Ciclo)

Anexo 7.1. Plano de aula de Ciências Naturais

<b>Escola Básica Valado</b>		<b>Prof Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Prof Estagiária:</b> Ana Isabel Moreira		<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12		<b>Data:</b> 20 de janeiro de 2014 <b>Hora:</b> 09:45 – 10:30	
<b>Bloco 3 - À descoberta do ambiente natural.</b>							
<b>Subtema:</b> Os seres vivos do seu ambiente.							
<b>Objetivos:</b> Plantas cultivadas; Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas e frutos (adaptado).							
<b>Conhecimentos prévios:</b> Os alunos devem reconhecer algumas propriedades de certos objetos como a cor, textura, tamanho, peso e forma e deve ser capaz de organizar objetos segundo determinados critérios.							
<b>Observação:</b> A turma é constituída por 25 alunos mas apenas 24 poderão estar presentes porque um dos alunos, durante a parte da manhã, está com uma professora de apoio.							
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Contexto C&amp;T</b>	<b>Problematização</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Estratégias de Mediação</b>		
<b>Domínio:</b> Conhecimen to do Meio Natural e Social;  <b>Subdomínio:</b> Viver Melhor na Terra  <b>Meta Final 22)</b> O aluno caracteriza	- Como podemos distinguir as sementes?	- As sementes são diferentes entre si?	<b>Continuação da aula do par pedagógico:</b> <b>A4 - Questão problema: Como podemos agrupar as sementes?</b> Para último, os alunos terão de testar se as sementes têm peso diferente. O professor coloca em cima de uma mesa uma balança (R6) e pedirá a alguns alunos que pesem sementes diferentes (R7) e que tirem	- R6: Uma balança (cf. Anexo 7.1.1); - R7: Sementes para a pesagem (cf. Anexo 7.1.2.);	M4: O professor deve explicar como se utiliza uma balança e dar orientações precisas durante a pesagem das sementes e no preenchimento da tabela.		

<p>modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida.</p> <p><b>Descritor de desempenho:</b> O aluno distingue a diversidade de sementes em função de algumas das suas características (exemplos: forma, cor, tamanho, textura...).</p>		<p>- Qual a constituição das sementes?</p>	<p>conclusões (M4). Depois de o exercício ser realizado algumas vezes, os alunos fazem o registo nas folhas (R8).</p> <p><b>A5 – Questão- problema: Como são constituídas as sementes?</b></p> <p>Inicialmente, os alunos registam num cartão o que pensam sobre a constituição de uma semente, do que poderá estar no seu interior (R9) (M5).</p> <p>Será colocado em cada mesa uma lupa (R10), para que os alunos analisem um feijão branco (R11) (M6).</p> <p>Verificação da constituição do feijão branco através da projeção (R12, 13 e 14).</p> <p><b>A6 – Apresentação da semente (bolota) (R15) da planta utilizada como motivação (sobreiro). Sistematização das ideias principais. Colocação da questão: as sementes têm características do aspeto da</b></p>	<p>- R8: 24 folhas de registo (cf. Anexo 7.1.3.);</p> <p>- R9: 24 cartões de registo (cf. Anexo 7.1.4.);</p> <p>- R10: lupas (cf. Anexo 7.1.5.);</p> <p>- R11: feijões brancos (cf. Anexo 7.1.6.);</p> <p>- R12: Projetor;</p> <p>- R13: computador;</p> <p>- R14: Constituição do feijão (cf. Anexo 7.1.7.);</p> <p>- R15: bolotas (cf. Anexo 7.1.8.).</p>	<p>M5: O professor deve valorizar as produções dos alunos.</p> <p>M6: O professor deve circular pelos grupos, dando apoio na exploração da semente com a lupa.</p>
---	--	--	---	---	--

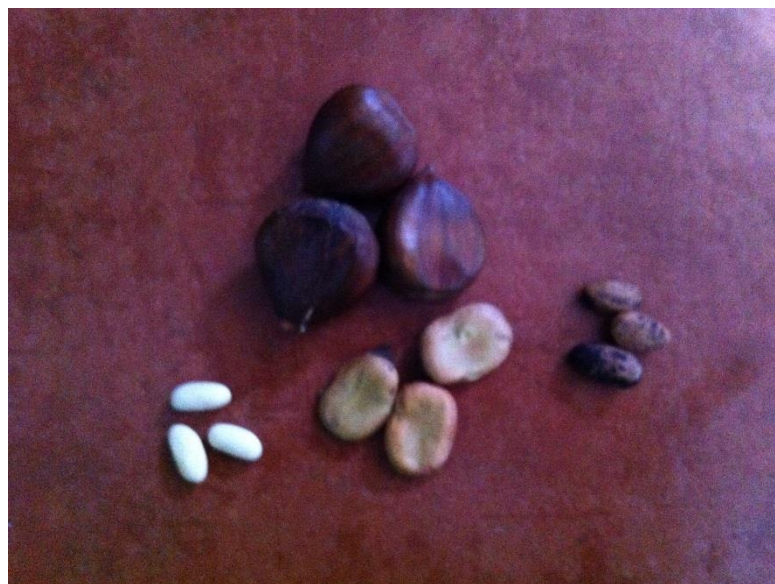
			planta/ fruto que irá dar origem? (servirá de mote para uma próxima aula)		
<b>Avaliação:</b> Observação centrada no interesse, participação e nas capacidades de organizar as sementes e de resposta (cf. Anexo 7.1.9.).					

### Anexo 7.1.1.



Balança para a pesagem das sementes.

### Anexo 7.1.2.



Sementes para a pesagem.

Anexo 7.1.3.



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1) Atento(a) nas seguintes sementes: **castanha, fava, feijão branco e pinheiro bravo.**

Completa os espaços segundo as pesagens efetuadas:

**1) 3 Castanhas e 3 favas:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

**2) 3 Castanhas e 3 feijões brancos:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

**3) 3 Castanhas e 3 sementes de pinheiro bravo:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

**4) 3 Favas e 3 feijões brancos:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

**5) 3 Favas e 3 sementes de pinheiro bravo:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

**6) 3 Feijões brancos e 3 sementes de pinheiro bravo:**

A mais pesada: \_\_\_\_\_

A mais leve: \_\_\_\_\_

1.1 Ordena as sementes por ordem do seu peso: da mais pesada para a mais leve.

1ª: \_\_\_\_\_

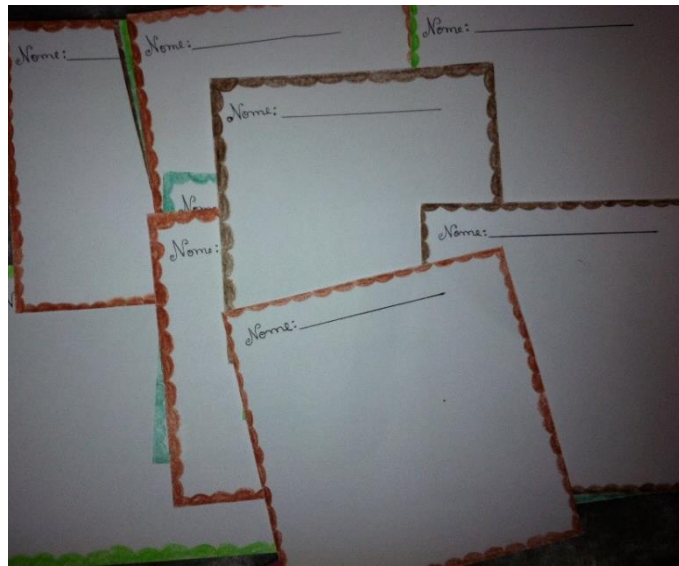
2ª: \_\_\_\_\_

3ª: \_\_\_\_\_

4ª: \_\_\_\_\_

Folha de registo.

#### Anexo 7.1.4.



Cartões de registo.

#### Anexo 7.1.5.



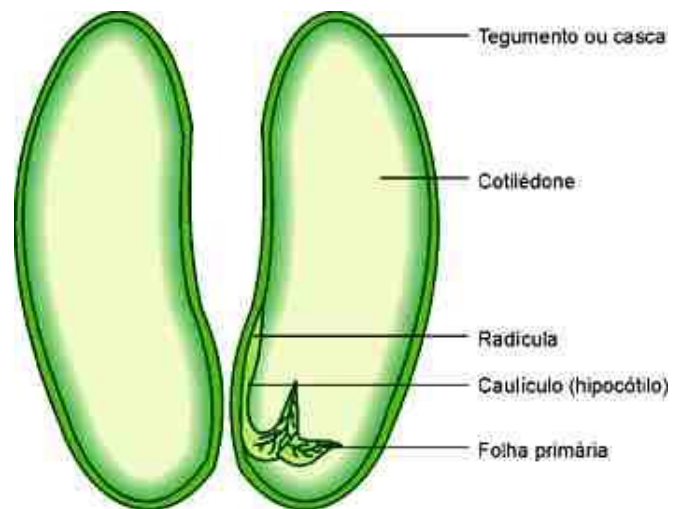
Lupa para analisar a constituição do feijão branco.

#### Anexo 7.1.6.



Feijões brancos.

### Anexo 7.1.7



Constituição da semente.

### Anexo 7.1.8.



Bolotas

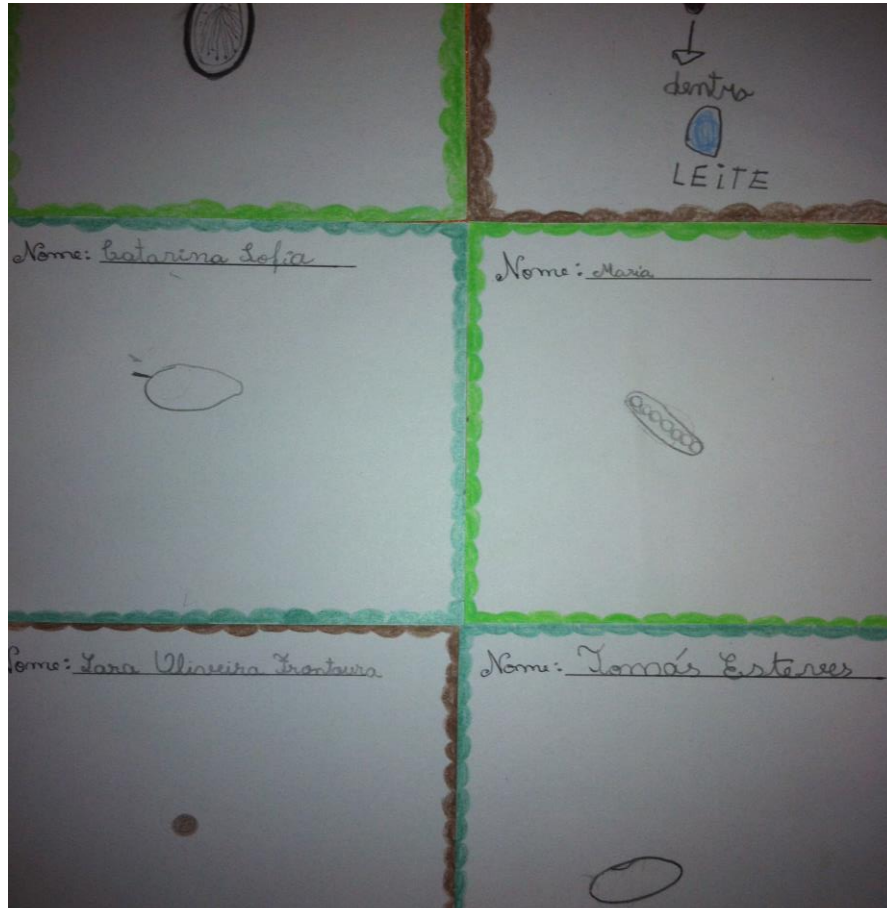
### Anexo 7.1.9.

<u>ALUNO</u>	Interesse	Participação	Capacidade de organizar as sementes	Capacidade de resposta e argumentação às perguntas colocadas	Conhecimento Científico
Alexandre					
Ana Costa					
Ana Isabel					
Bárbara					
Beatriz					
Carolina					
Catarina					
David					
Eduarda					
Gonçalo O.					
Gonçalo S.					
João					
Lara					
Luana					
Maria					
Mariana C.					
Mariana M.					
Matilde					
Miguel					
Nuno					
Rodrigo					
Tomás S.					
Tomás E.					

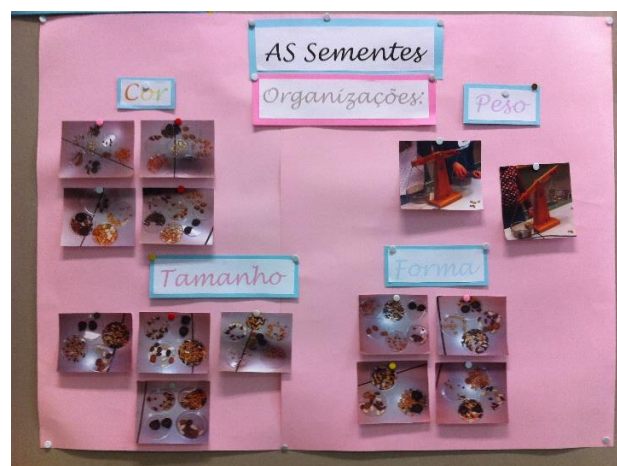
**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

## Anexo 7.2. Trabalhos realizados pelos alunos

### Anexo 7.2.1. Concepções dos alunos sobre a constituição da semente.



## Anexo 7.2.2. Classificações das sementes



Anexo 8 - Ciências  
Naturais: A ciência, a  
tecnologia e a sociedade,  
em prol do bem-estar. (2.º  
ciclo)

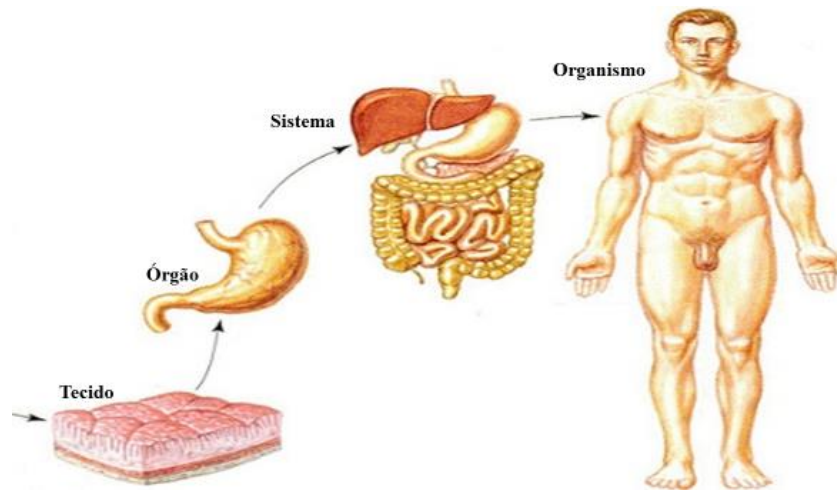
Anexo 8.1. Plano de aula de Ciências Naturais

<b>Prof Cooperante:</b> Teresa Silva <b>Prof. Estagiária:</b> Ana Isabel Moreira		<b>Turma:</b> 5.º F <b>Sala:</b> D2		<b>Data:</b> 23 de maio de 2014 <b>Hora:</b> 08:20 – 09:50	
<b>Tema organizador:</b> Terra – Ambiente de vida					
<b>Subtema:</b> Unidade na diversidade dos seres vivos					
<b>Objetivos:</b> A célula – unidade na constituição dos seres vivos					
<b>Conhecimentos prévios:</b> O que são seres vivos? O que é uma cebola?					
Metas Curriculares	Contexto C&T	Problematização	Atividades	Recursos	Estratégias de Mediação
<p><b>Domínio:</b> Unidade na diversidade de seres vivos;</p> <p><b>Subdomínios:</b> Célula - unidade básica de vida; Diversidade a partir da unidade – níveis de organização hierárquica.</p> <p><b>Meta:</b> Aplicar a</p>	<p>Níveis de organização biológica;</p> <p>Células</p>	<p>Qual é o elemento mais pequeno da constituição dos seres vivos?</p>	<p>Abertura da lição.</p> <p><b>A1:</b> Diálogo com os alunos sobre a composição dos objetos, dos animais, dos vegetais (...) para que eles compreendam que existem elementos, muitos deles não vistos a olho nu, que fazem parte da sua constituição (M1). De seguida, será projetada uma imagem da organização pluricelular, sem a célula (R1).</p> <p>Questões:</p> <p>- Olhando para esta camisola, qual acham que é o elemento mais pequeno da sua constituição? E neste estojo, como será o elemento mais pequeno? (Serão realizadas questões que remetem para objetos concretos, existentes na sala para que os alunos os explorem e partilhem as suas opiniões).</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- R1: Imagem organização pluricelular (cf. Anexo 8.1.1);</p> <p>- R2: <i>power point</i> Registos dos alunos (cf. Anexo 8.1.2.);</p> <p>- R3: 25 Folhas de</p>	<p>M1- A professora deve valorizar as opiniões pessoais dos alunos e mobilizá-las.</p> <p>M2: A professora orientará os alunos durante a análise dos registos, incentivando os alunos na reformulação das suas</p>



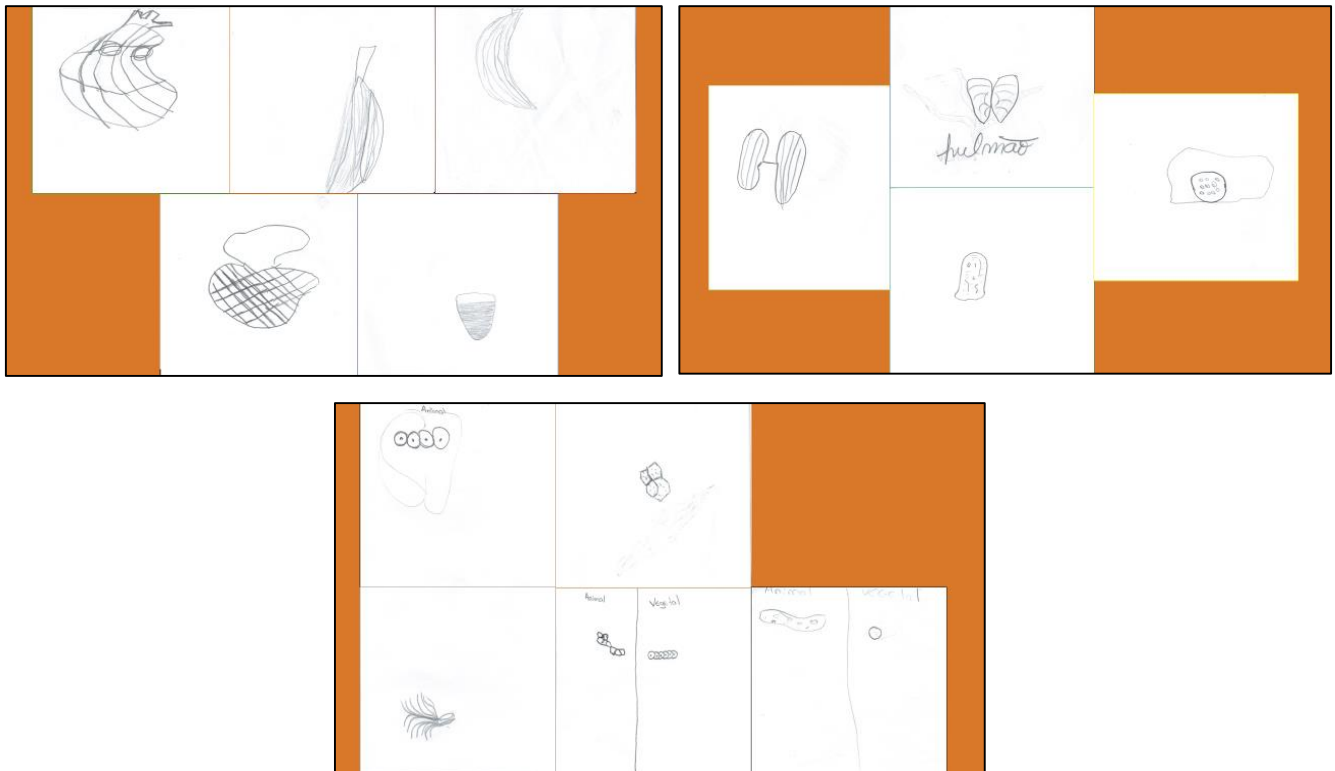
		<p>tão difíceis de analisar a olho nu devido às suas dimensões, o que podemos utilizar para melhorar essa análise?</p>	<p><b>A6:</b> Realização de uma amostra da cebola para ser analisada no microscópio.</p> <p>Questões:</p> <p>Como vimos grande parte das células não é vista a olho nu devido à sua reduzida dimensão. O que é utilizado para as visualizar?</p> <p>- O que é necessário fazer/preparar para colocar a célula no microscópio?</p> <p>Registo das conclusões dos alunos sobre a célula colocada no microscópio (R7).</p> <p><b>A7:</b> Realização de um fluxograma (R8).</p>	<p>- R7: Registo sobre a observação da célula (cf. Anexo 8.1.8);</p> <p>- R8: Fluxograma (cf. Anexo 8.1.9).</p>	
<p><b>Avaliação:</b> Observação centrada na participação, no interesse, na capacidade de resposta e argumentação às questões colocadas e na compreensão da classificação das células (cf. Anexo 8.1.10.).</p>					

### Anexo 8.1.1.



Organização pluricelular

### Anexo 8.1.2.



Registos dos alunos de uma turma do 5.º ano

### Anexo 8.1.3.

1) À descoberta do elemento mais pequeno.

O que já sei...	O que falta saber...

### Anexo 8.1.4.



### Anexo 8.1.5.

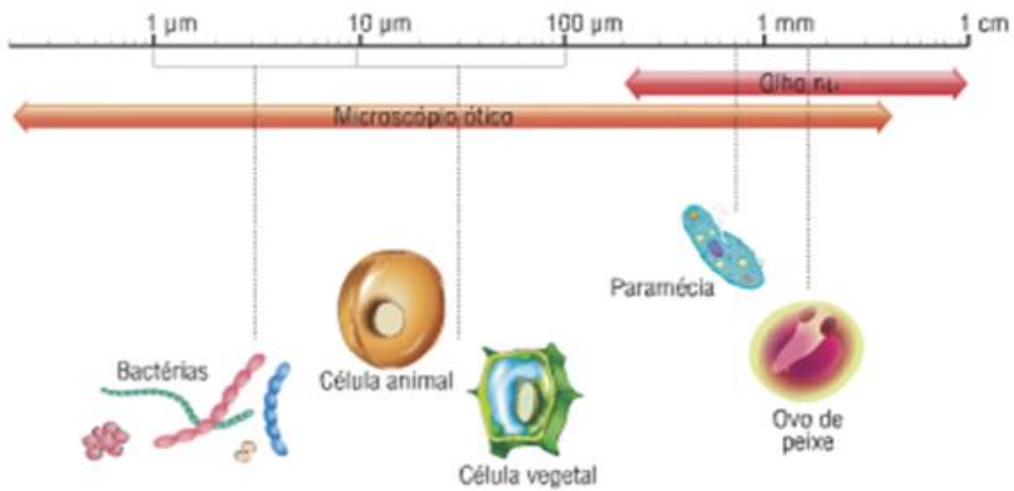
1) Preenche a tabela

Classificações dos elementos	Há diferença	Não há diferença	Conclusões

2) O elemento mais pequeno é \_\_\_\_\_.

Definição: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### Anexo 8.1.6.



Dimensões de diferentes células. A maioria das células tem entre 1 e 100 µm.

## Anexo 8.1.7.

*Vamos observar uma célula vegetal!*

### **Recursos:**

- Microscópio
- Cebola
- Tesoura
- Pinça
- Agulha
- Lâmina
- Lamela
- Conta-gotas
- Corante azul de metileno

### **Procedimentos:**

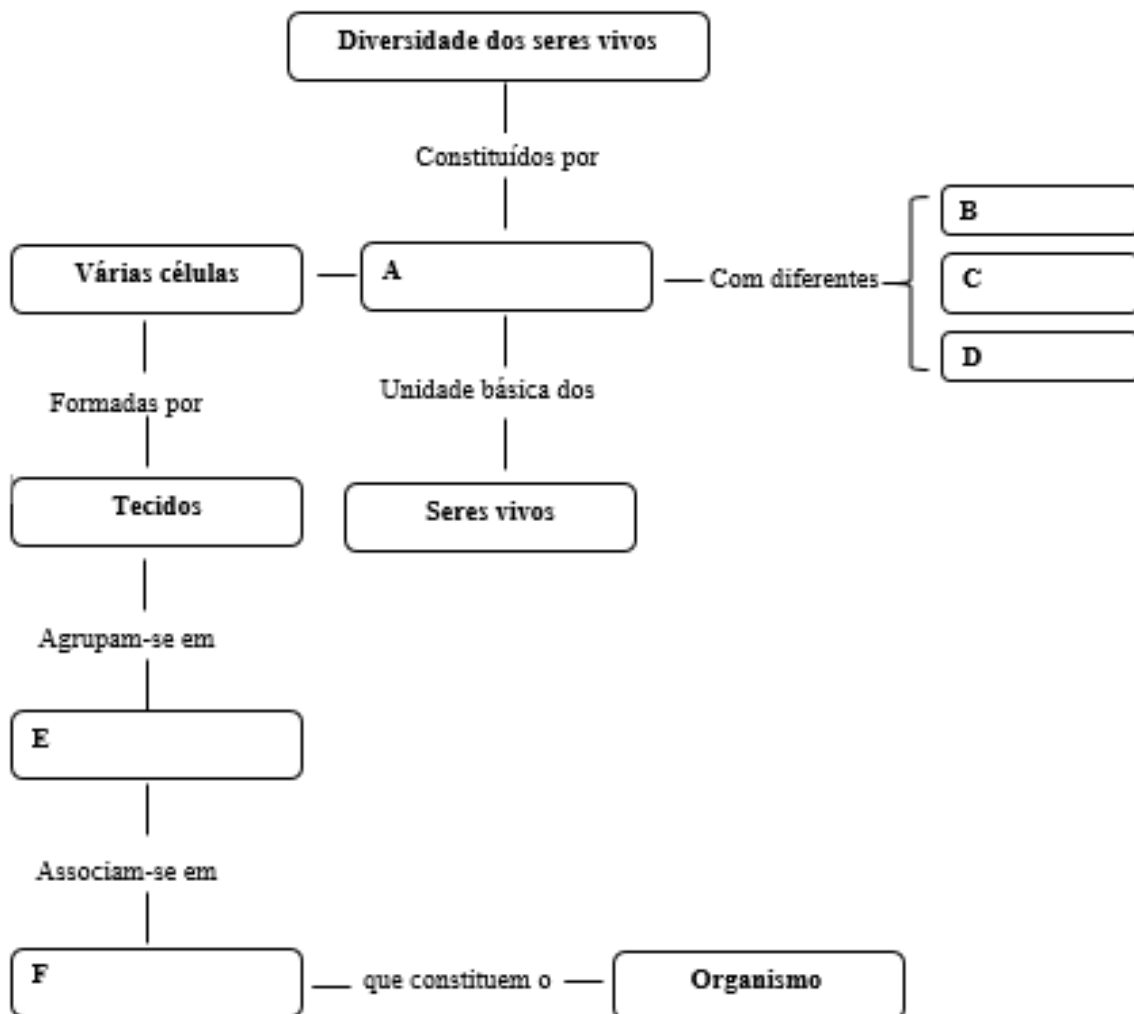
- Coloca uma gota de corante no centro da lâmina.
- Retira, com a pinça, uma fina película da parte interna do bolbo da cebola.
- Monta um pequeno fragmento de película da cebola na gota de corante, com a ajuda da agulha.
- Cobre com a lamela.
- Observa ao microscópio.

## Anexo 8.1.8.

- 1) Após a análise da célula vegetal no microscópio, regista as tuas conclusões.

<i>O que descobri?</i>

Anexo 8.1.9.



### Anexo 8.1.10.

<u>ALUNO</u>	Participação	Interesse	Capacidade de resposta e argumentação às questões colocadas	Compreende as classificações das células
Ana				
Beatriz				
Bernardo				
Carolina				
Cátia				
David				
Diogo				
Fábio C.				
Fábio M.				
Filipe				
Flávia				
Gonçalo S.				
Gonçalo P.				
Hélder				
Hugo B.				
Hugo S.				
Inês				
João				
Rafael				
Rafaela				
Raquel				
Sérgio				
Sofia O.				
Sofia A.				
Tomás				

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).

Anexo 9 - Estudo do  
Meio: O saber do passado  
- viver o presente -  
perspetivar o futuro. (1.º  
ciclo)

Anexo 9.1. Plano de aula de Estudo do Meio

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professores Estagiários:</b> Ana Isabel Moreira	<b>Turma:</b> 2.º ano – 25 alunos <b>Sala:</b> 12	<b>Data:</b> 4 de dezembro de 2013 <b>Hora:</b> 09:45 – 10h30	
<b>Bloco 2:</b> À descoberta dos outros e das instituições				
<b>Subtema:</b> Instituições e Serviços existentes na Comunidade				
<b>Sumário:</b> As Instituições e Serviços da Comunidade.				
<b>Objetivo:</b> Contactar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias...				
<b>Observação:</b> A turma é constituída por 25 alunos mas apenas 24 poderão estar presentes porque um dos alunos, durante a parte da manhã, está com uma professora de apoio.				
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Domínio:</b> Localização no Espaço e no Tempo <b>Subdomínio:</b> Localização/Compreensão	5 min	<b>Motivação:</b> De modo a dar continuação à aula, a professora estagiária irá distribuir alguns folhetos de serviços. Esses folhetos irão ser explorados pelos alunos para	- Folhetos (cf. Anexo 9.1.);	<b>Indicadores de avaliação Formativa:</b> Atenção, Autonomia, Comportamento,

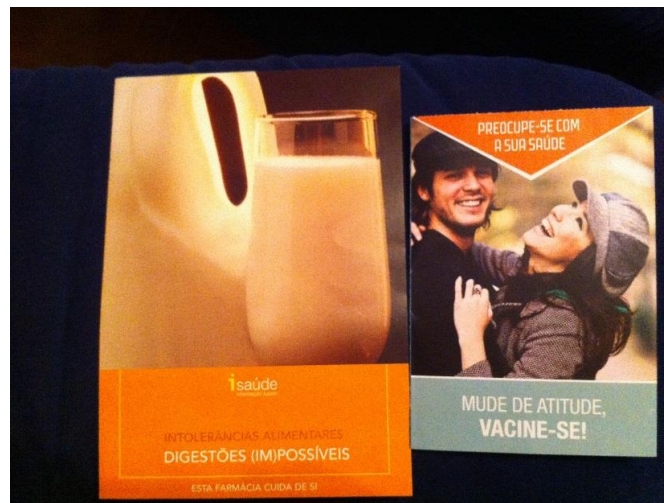
<p>Espacial e Temporal</p> <p><b>Meta:</b> O aluno localiza em plantas, maquetas, mapas, fotografias aéreas e imagens de satélite, em suporte de papel ou digital, espaços (...) relacionados com a comunidade (hospital, escolas, bombeiros, campo de jogos).</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p><b>Subdomínio:</b> Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p><b>Meta:</b> O aluno reconhece diferentes instituições e serviços na comunidade (exemplos: serviços de saúde, correios, bancos, autarquias, organizações religiosas) e</p>	<p>20 min</p>	<p>que concluam que as instituições fazem parte de serviços diferentes (ex.: centro de saúde é um serviço de saúde).</p> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>Em grande grupo a professora irá criar um diálogo com os alunos, levando a que eles criem ligações entre as profissões e as instituições já abordadas com os quatro grupos de serviços.</p> <p>Os nomes dos serviços já estarão, prontamente, escritos no papel de cenário, juntamente com a tabela anterior. A elaboração de toda a informação no mesmo suporte facilitará a visualização dos conteúdos já trabalhados e os que ainda faltam concluir. À medida que os alunos vão descobrindo as instituições que fazem parte de determinado grupo de serviços irão anotá-las nos respetivos lugares. Se ainda for possível os alunos poderão dar sugestões de outras instituições não trabalhadas anteriormente, que fazem parte dos mesmos</p>	<p>- Tabela em papel de cenário (cf. Anexo 9.1.2.);</p> <p>- Marcadores;</p>	<p>Participação, Mobilidade de Conhecimentos, Orientação espacial e cooperação (cf. Anexo 9.1.5.).</p>
---	---------------	--	--	--

<p>atividades e funções de alguns membros da comunidade (exemplos: profissões).</p>		<p>serviços.</p> <p>Algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se o farmacêutico trabalha na farmácia, uma instituição que utilizamos para cuidar da nossa saúde, a que serviço pertence a farmácia? Outros exemplos que fazem parte do serviço de saúde?</li> <li>- Os autocarros podem ser utilizados por todos: por nós, pelos nossos pais, amigos, desconhecidos...porque é de todas as pessoas. Então, de que serviço estes transportes fazem parte? Mais algum exemplo deste serviço?</li> <li>- Para vivermos numa sociedade protegida e feliz, existem serviços que garantem a segurança das pessoas e dos seus bens. De que serviço estou a falar? (A professora aponta para os quatro nomes de serviços expostos) Quais as instituições que fazem parte deste serviço?</li> <li>- Existe um serviço que reúne grupos de pessoas que trabalham em torno do mesmo objetivo,</li> </ul>		
---	--	---	--	--

	15 min	<p>trabalham em conjunto. De que serviço estou a falar? (Como já só falta falar das coletividades, os alunos irão deduzir logo o serviço. Por ser o mais complicado de compreender, é preferível que fique para último, permitindo que os alunos, autonomamente, construam o conhecimento). Quais as instituições que fazem parte? Outros exemplos? Em Valongo existem os que escrevemos, mas noutros locais há instituições como... dar exemplos.</p> <p><b>Consolidação:</b> Neste momento da aula será apresentado à turma uma maquete de uma zona de Valongo. Na maquete estarão presentes algumas instituições de referência para os alunos como a Escola Básica Valado, a Câmara Municipal de Valongo e o Centro Comercial Vallis Longus, as estradas principais e rotundas. Numa caixa estarão as imagens utilizadas no início da aula, mas em formato mais pequeno, e prontas a serem anexadas na maquete. Pretende-se</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maquete (cf. Anexo 9.1.3.);</li> <li>- Imagens para a maquete;</li> </ul>	
--	--------	--	--	--

	<b>5 min</b>	<p>que os alunos consigam colocar as instituições na maquete do modo mais preciso e adequado à realidade. O produto final será, portanto, o conjunto de instituições que existem em torno da escola deles.</p> <p>Por fim, e como forma de registo, será entregue, a cada aluno, uma folha que contém toda a informação elaborada pelos alunos no papel de cenário.</p> <p>Nota: De forma a tornar a aula mais dinâmica, incentivando à participação ativa dos alunos, eles não vão registar nos cadernos os conteúdos durante o desenrolar da aula, para não quebrar o ritmo de trabalho que se pretende criar.</p>	<p>- 24 Folhas de Registo (cf. Anexo 9.1.4.);</p>	
--	--------------	--	---	--

### Anexo 9.1.1.



Alguns folhetos de serviços.

### Anexo 9.1.2.

<i>Objeto</i>	<i>Profissão/atividade</i>	<i>Imagem</i>	<i>Instituições</i>	<i>Serviços</i>
				<i>Saúde</i>
				<i>Seguradora</i>
				<i>Coletividades</i>
				<i>Públicos</i>

Tabela em papel de cenário.

### Anexo 9.1.3.



Maquete com os serviços.

Anexo 9.1.4.

Objeto	Profissão/ Atividade	Imagem	Instituição
Passe/ senha	Condutor		Transportes
Livro	Professor		Escola
Cartão de sócio dos bombeiros	Bombeiro		Edifício dos Bombeiros
Caixa de medicamentos	Farmacêutico		Farmácia
Seringa	Médico		Hospital
Camisola de futebol	Jogador de futebol		Campo de futebol
Cheque	Bancário		Banco
Carta	Carteiro		Correios

### Anexo 9.1.5.

<u>ALUNO</u>	Participação	Comportamento	Autonomia	Mobilização de conhecimentos	Orientação espacial	Cooperação
Alexandre						
Ana Costa						
Ana Isabel						
Bárbara						
Beatriz						
Carolina						
Catarina						
David						
Eduarda						
Gonçalo O.						
Gonçalo S.						
João						
Lara						
Luana						
Maria						
Mariana C.						
Mariana M.						
Matilde						
Miguel						
Nuno						
Rodrigo						
Tomás S.						
Tomás E.						

**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E).



Anexo 10 - História e  
Geografia de Portugal: O  
saber do passado – viver o  
presente – perspetivar o  
futuro. (2.º ciclo)

Anexo 10.1. Plano de aula de História e Geografia de Portugal

<b>Escola Básica Vallis Longus</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Glória Santos <b>Professora Estagiária:</b> Ana Isabel Moreira	<b>Turma:</b> 5.º F 25 Alunos	<b>Data:</b> 13 de maio de 2014 <b>Hora:</b> 10:05 – 11:35	
<b>Tema:</b> Portugal no passado				
<b>Subtema:</b> Portugal nos séculos XV e XVI				
<b>Sumário:</b> O Arquipélago da Madeira: as características naturais e a colonização. Conceitos de colonos e capitánias.				
<b>Objetivo:</b> O arquipélago da Madeira: o relevo, o clima; vegetação, colonização e atividades económicas.				
<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de Aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Domínio:</b> Portugal do séc. XIII ao séc. XVII <b>Subdomínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI <b>Objetivo:</b> Conhecer e	5 min	<b>Motivação:</b> <i>Para motivar numa lenda vais acreditar!</i> A professora inicia a aula com a leitura de uma lenda da Madeira. Questões orientadoras:- Quando foi descoberta a Madeira? Mas a lenda refere-se a que ano? (os alunos	- 25 Folhas com a <i>Lenda da Madeira</i> , com o exercício das correspondências	<b>Indicadores de avaliação Formativa:</b> Participação, Compreende as características naturais da

<p>compreender as características do império português do séc. XVI</p> <p><b>Descritor:</b> Indicar motivos que levaram os portugueses a colonizar os arquipélagos atlânticos.</p>	<p>10 min</p>	<p>têm de compreender que é uma lenda e, por isso, refere-se a factos irreais)</p> <p>- Qual o assunto da lenda?</p> <p>- Quem são os navegadores? E o que fizeram?</p> <p>Atentos na frase: “Na límpida manhã daquele dia, os olhos dos navegadores deslumbraram-se perante o espectáculo que a terra constituía”. O que significa?</p> <p><b>Desenvolvimento: <i>Pelos caminhos...da Madeira.</i></b></p> <p>1) Apresentação de um vídeo sobre o relevo, o clima e a floresta Laurissilva da Madeira.</p> <p>Questões orientadoras?</p> <p>- Como é o relevo no arquipélago da Madeira?</p> <p>- Qual é o clima? Quais são os fatores evidenciados no vídeo que provocam esse clima?</p> <p>- Como é a vegetação do arquipélago da Madeira?</p> <p>- Como se designa a floresta maior da Madeira? - Qual é a área que ela ocupa? O que podemos encontrar lá?</p> <p>Realização de correspondências numa folha de registo</p>	<p>e com a sopa de letras (cf. Anexo 10.1.1.);</p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Vídeo;</p> <p>- <i>power point</i> (cf. Anexo 10.1.2.).</p>	<p>Madeira, Compreende os conceitos: colonos, capitánias e capitães, Compreende o processo de colonização da Madeira (cf. anexo 10.1.3.).</p>
--	---------------	--	---	---

	15 min	<p>e correção.</p> <p>2) Exibição de um <i>power point</i> sobre os colonos, as capitanias e as culturas da Madeira.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <p>- Observando o mapa da Madeira, como poderíamos dividir a Madeira? De forma igual? Os territórios estavam desabitados, o que se poderia fazer para serem povoados? (Estas questões têm como objetivo concluir que a Madeira foi dividida em três capitanias, governados por três navegadores, e que os primeiros habitantes eram os colonos).</p> <p>Demonstração, no <i>power point</i>, das três capitanias da Madeira e apresentação dos três navegadores.</p>		
	5 min	<p>3) Visualização da origem dos primeiros colonos no arquipélago da Madeira e das primeiras culturas introduzidas. A partir de animações no <i>power point</i> e de um diálogo com os alunos, surgirão as localidades de onde saíram os colonos para povoar a Madeira e imagens das principais culturas.</p>		

	5 min	<b>Consolidação: <i>Uma sopa da Madeira!</i></b> Resolução de uma sopa de letras com alguns conceitos da aula.		
--	-------	---	--	--

## Anexo 10.1.1.

1) Lê atentamente.

### Lenda sobre o descobrimento da Ilha da Madeira

A 2 de Julho de 1414 (...), reinando em Portugal D. João I, o de Boa Memória, Gonçalves Zarco, Tristão Vaz e os da sua companhia, chegaram adiante da Ilha da Madeira. Na límpida manhã daquele dia, os olhos dos navegadores deslumbraram-se perante o espectáculo que a terra constituía. (...) Desembarcados os navegadores, como era hábito, um franciscano celebrou missa de acção de graças. Nesse ponto, mais tarde seria construída a primeira igreja católica em terras de além-mar, pertencente à Ordem de S. Francisco. O acontecimento é narrado, ao referir o facto do capitão Zarco ter mandado buscar água para os padres a benzerem e com ela espargirem pelo ar e pela terra, «como quem fazia encantamento ou tomasse posse em nome de Deus daquela terra nunca lavrada nem conhecida desde o princípio do mundo até aquela era», conforme nos diz Gaspar Frutuoso.

Moutinho, J.V. (1978) *Lendas e Romances da Ilha da Madeira* Porto, Editora Nova Crítica

2) Realiza as correspondências. Para cada elemento da coluna A só há uma ligação.

A	B
<b>Relevo</b>	Vegetação densa e variada. A maior floresta é a Laurissilva.
	Muito montanhoso, com vales profundos.
<b>Clima</b>	Temperaturas moderadas. Um verão quente e seco e um inverno ameno.
	Pouco montanhoso, com vales superficiais.
<b>Vegetação</b>	Temperaturas imoderadas. Tem um verão ameno e um inverno com muita precipitação.
	Vegetação pouco densa e pouco variada. A maior floresta é a Laurissilva.

3) Completa os espaços.

O arquipélago da Madeira foi dividido em três \_\_\_\_\_.

Os capitães \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e

\_\_\_\_\_, ficaram encarregues de as povoar.

Os primeiros colonos vieram do \_\_\_\_\_ e, mais tarde, chegaram \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

As principais culturas introduzidas foram

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

e \_\_\_\_\_.

4) Realiza “A Sopa da Madeira!”

A	T	U	U	Q	W	Q	E	Q	A	P	R	C	I	L	E
G	F	C	H	A	A	S	R	G	S	I	F	A	K	Ç	D
R	G	O	P	S	S	D	D	L	Z	K	G	P	O	K	A
I	H	L	O	Z	D	G	S	G	G	L	Y	I	K	Q	Z
C	I	O	L	D	F	H	A	U	H	H	U	T	L	A	X
U	U	N	S	C	T	Y	R	O	L	G	I	A	Ç	Z	D
L	B	O	S	G	G	U	J	V	Ç	B	O	N	P	D	C
T	N	Y	D	B	U	L	O	I	U	L	L	I	M	G	V
U	Q	O	G	Y	I	K	P	P	X	Ç	P	A	N	U	R
R	W	U	F	N	O	L	Ç	S	Z	P	L	E	G	N	Y
A	E	K	C	A	P	I	T	A	E	S	B	D	Q	L	U
E	D	H	A	I	Ç	P	S	I	R	Z	N	G	A	Ç	O
A	S	O	F	O	Y	Ç	Q	O	U	A	F	H	D	O	H
Z	F	L	A	U	R	I	S	S	I	L	V	A	F	V	V

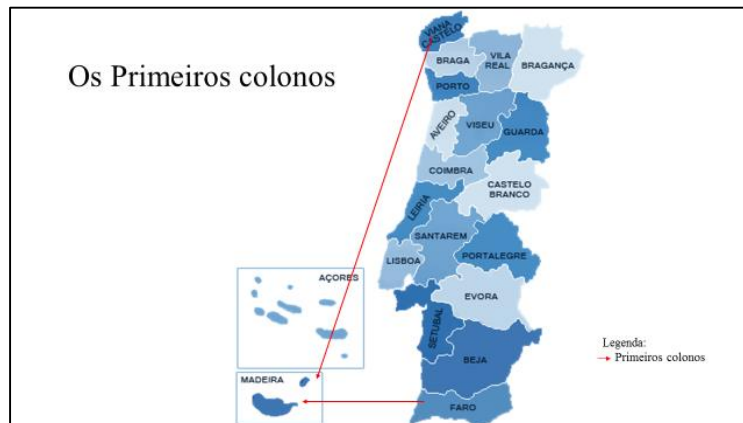
#### HORIZONTAIS

- a) Aqueles a quem D. Henrique entregou as ilhas \_\_\_\_\_  
 b) Floresta densa da Madeira \_\_\_\_\_

#### VERTICAIS

- c) Aquele que cultiva, povoa e desenvolve, um pedaço de terra \_\_\_\_\_  
 d) Pedaço de terra que fica sob a responsabilidade de alguém \_\_\_\_\_  
 e) Principal atividade económica da Madeira, nos anos 50 do séc. XV \_\_\_\_\_

## Anexo 10.1.2.



### Anexo 10.1.3.

<u>ALUNO</u>	Participação	Compreende as características naturais da Madeira	Compreende os conceitos: colonos, capitâneas e capitães	Compreende o processo de colonização da Madeira
Ana				
Beatriz				
Bernardo				
Carolina				
Cátia				
David				
Diogo				
Fábio C.				
Fábio M.				
Filipe				
Flávia				
Gonçalo S.				
Gonçalo P.				
Hélder				
Hugo B.				
Hugo S.				
Inês				
João				
Rafael				
Rafaela				
Raquel				
Sérgio				
Sofia O.				
Sofia A.				
Tomás				

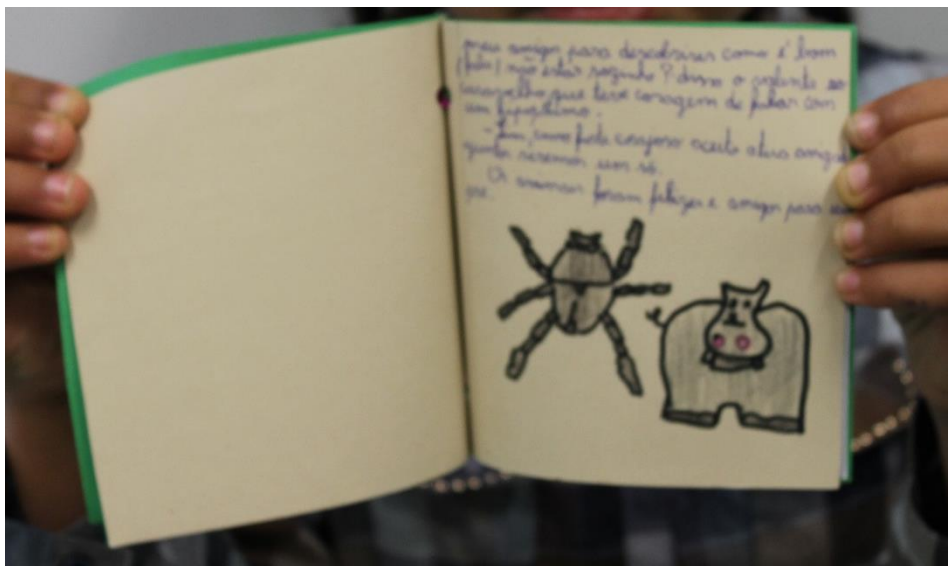
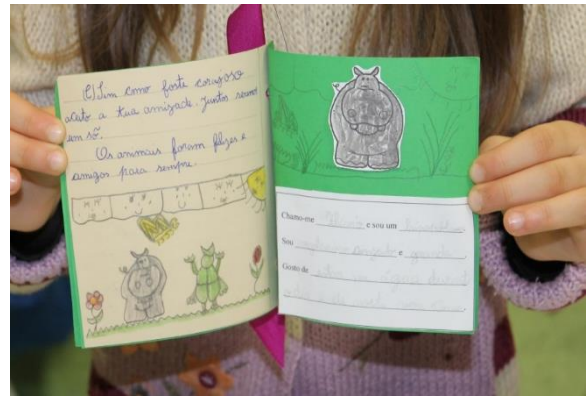
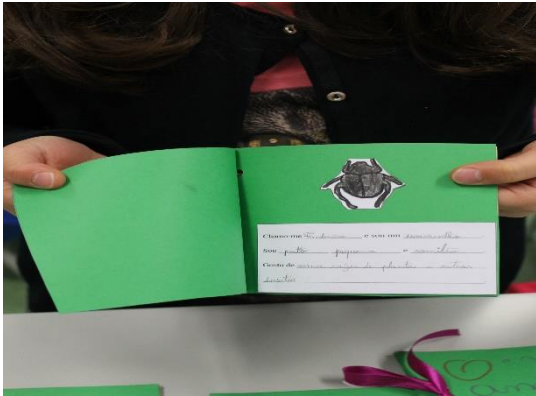
**Legenda:** Não foi possível observar (NO); Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB), Excelente (E)

# Anexo 11 - Articular Saberes

Anexo 11.1. Elemento de motivação



## Anexo 11.2.Livros “O “F” da amizade”



Anexo 12 - Registo  
fotográfico da  
participação em projetos e  
em dinâmicas no  
ambiente educativo

## Anexo 12.1. Encontro com o Escritor João Pedro Méseder

### Anexo 12.1.1. Venda de obras do Escritor



### Anexo 12.1.2. Encontro com o Escritor



Anexo 12.1.3. Livro elaborado pelos alunos



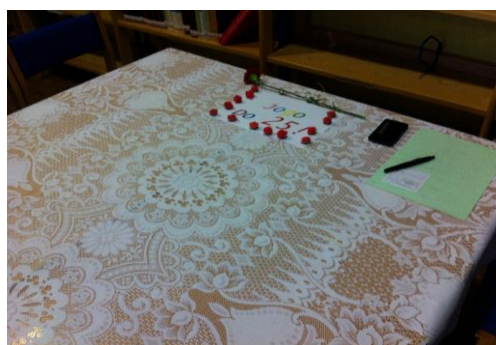
Anexo 12.2. Projeto *Olimpíadas de abril*



Espaço reservado para a área do Português.



Espaço reservado para a área de Ciência da Natureza e Música



Espaço reservado para a área de Matemática.



Espaço reservado para a área de História e Geografia de Portugal.

Anexo 13 – Projeto As  
*Lendas Lendárias da  
minha Terra!*

Anexo 13.1. Pré-teste

Nome: \_\_\_\_\_

Questionário

1. Sabes o que são lendas?

Sim  Não

2. Sabes alguma lenda de outro local do país? (Açores, Madeira, Porto...)

Sim  Não

2.1 Se sim, qual ou quais?

---

---

---

3. Tens interesse em conhecer lendas de Portugal? Porquê?

---

---

---

## Anexo 13.2. Pós-teste

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

### Questionário

Na cultura portuguesa existem várias lendas que vão sendo transmitidas de geração em geração, fazendo, por isso, parte do Património Literário Oral. Uma lenda é uma narrativa escrita ou oral de factos duvidosos ou improváveis.

1. Sabes alguma lenda sobre Valongo?

Sim  Não

1.1 Se sim, qual ou quais?

---

---

2. Sabes alguma lenda de outro local do país?

Sim  Não

2.1 Se sim, qual ou quais?

---

---

2.2 Escolhe uma das lendas que referiste anteriormente e expõe o que aprendeste sobre a localidade, demonstrando, assim, que a sua aprendizagem foi significativa para a tua formação cultural.

---

---

---

---

### Anexo 13.3. Produções dos alunos

#### Anexo A

Diogo Freitas Torres, 9 anos, 18/08/2004, N<sup>o</sup> 26

##### Resumo

Lenda das Amêndoeiras em Flor  
de José António Gomes

Era uma vez um rei que encontrou uma princesa do norte da Europa e ele chamou-a Bela do Norte mas o nome dela era Gilda.

Em dia a Gilda estava triste porque tinha saudades da sua terra. E como na sua terra caía neve o rei decidiu plantar amêndoeiras.

Na primavera a Gilda ficava sempre feliz porque as flores pareciam neve.

Sugestão: lenda de Bragança

Diana Ferreira Nunes, 9 anos, 05-03-2004, 11-02-14

gosto & jogo basquetebol

Resumo da lenda das amêndoeiras em flor:

Era um rei do Algarve que queria casar com a "Bela do Norte" chamada verdadeiramente Gilda. O rei e a Gilda casaram. A Gilda estava triste por não ver a sua terra, então o rei plantou amêndoeiras à volta do castelo. Quando Gilda viu as amêndoeiras em flor teve um sorriso e gritou de alegria. O rei e a Gilda viveram felizes para sempre.

uma lenda de Bragança.

Anexo B

Nome: David Renato

Data: 21/02/14

A paisagem é bonita. Ajustos das galinhas e da montanha. Lindo - me alegre e descontraído. O mar está calmo e azul como o céu.

Nome: ~~21/02~~ Tiago Freitas Torres Data: 21/02/14

Desperta-me muita felicidade e fico com vontade de me vestir, calçar e ir para lá para fora brincar e explorar o monte e o mar.

## Anexo C

### As Lendas Lendárias da minha terra!

Nome: Gaúdio Ferreira

Data: Alagoa, 15 de fevereiro de 2014

1) Qual foi a lenda que aprendeste hoje?

A lenda que aprendi foi a lenda "A torre da princesa".

2) De qual localidade a lenda se refere?

Refere-se à localidade de Bragança.

TPC- 3) Faz um comentário à lenda que conhecestes.

Com esta lenda fiquei a conhecer a Bragança. Achei uma história interessante porque falava do amor da princesa por um moço e a preocupação do tio.

TPC- 4) A lenda é importante para a cultura local, mas também nacional. De que modo pode ser a lenda divulgada de forma a dar a conhecer a localidade onde ocorreu, em especial, mas também toda a cultura portuguesa.

A lenda pode ser dada a conhecer de várias formas: através de representação em teatro, em livros de cultura e livros escolares, divulgação oral recorrendo às novas tecnologias como a Internet.

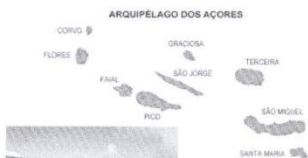
## Anexo D

### Os Açores



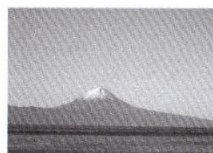
Museu do Baleeiros

Pico



Lagoa do Caiado

Terceira



Pico



Terceira



Convento de São Gonçalo

Terceira



Furnas do Frei Matias

Pico



Vinhas

Pico



Palácio Bettencourt

Terceira

Sobre o Arquipélago dos Açores conhecemos as suas ilhas, algumas tradições, monumentos históricos, o clima, os animais, a vegetação, a economia, duas lendas, e outras curiosidades. Elabora um texto sobre o que mais gostaste de aprender sobre os Açores, abordando as duas lendas e outros aspetos que aches importantes.

Gostei de conhecer a ilha de Pico porque tem o Museu do Baleeiros, as Furnas do Frei Matias e as vinhas. Também gostei de Ilha Terceira porque conheci a Lagoa do Caiado, Convento de São Gonçalo e o Palácio Bettencourt.

E fiquei com vontade de conhecer os açores.

Anexo E

David P

Em Sintra há uma cova,  
Uma cova encantada.  
Há o Castelo dos Mouros,  
Onde uma guerreira foi travada.

Venham, venham a  
Sintra  
visitar o Castelo dos  
Mouros  
ouvir a lenda da  
Cova Encantada...  
venham experimentar,  
a princesa  
encantada...

Suma

#### Anexo 13.4. Análise de dados

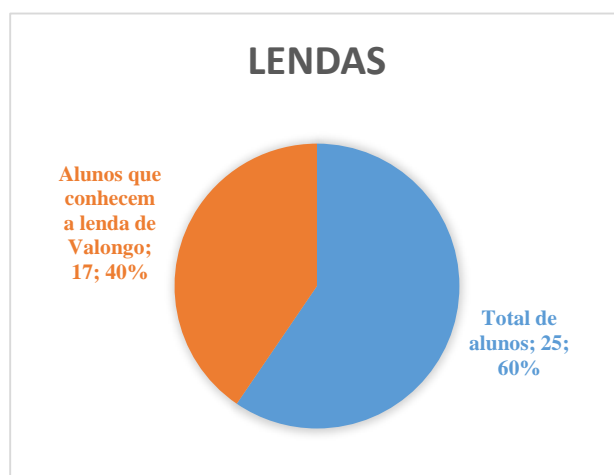


Gráfico n.º 1: Respostas à questão n.º 2 do pré-teste.

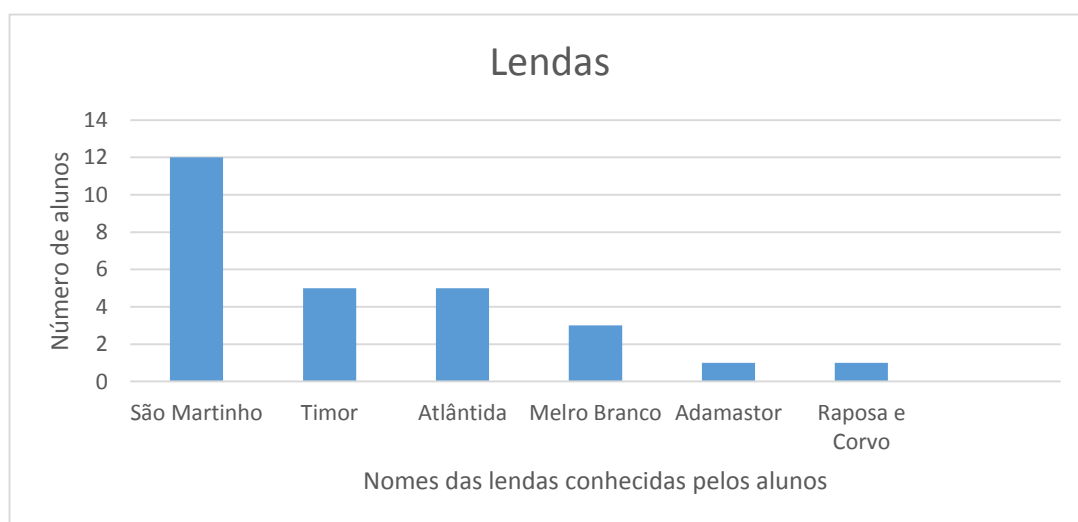


Gráfico n.º 2: Lendas conhecidas pelos alunos antes do desenvolvimento do

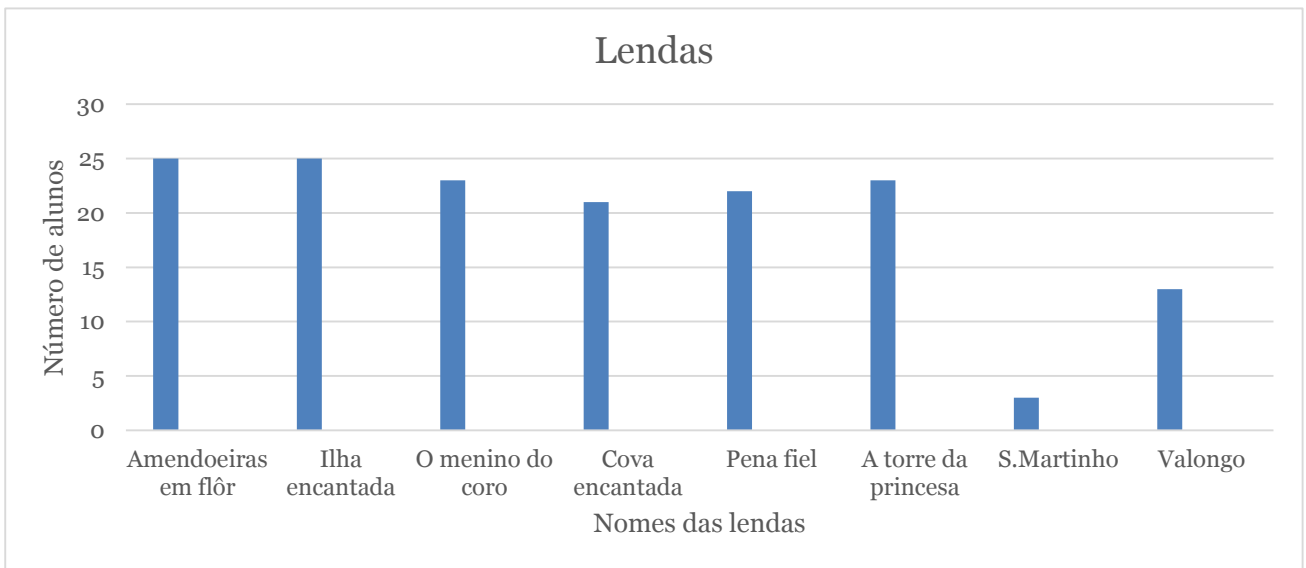


Gráfico n.º 3: Lendas conhecidas pelos alunos depois do desenvolvimento do projeto.

<i>Aluno</i>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
<i>L.S.</i>	A lenda do Melro Branco.	Conheço as lendas: “Lenda das amendoeiras em flor” (Algarve), “A ilha encantada” (ilha do Pico), “O menino do coro” (ilha Terceira), “Lenda da cova encantada” (Sintra), “Lenda de Pena fiel” (Penafiel) e “A torre da princesa” (Bragança).
<i>T.T.</i>	A lenda de S. Martinho, Atlântida, Melro Branco e Raposa e o corvo.	Sim, conheço a de “S. Martinho”, das “Amendoeiras em flor”, da “Torre da princesa”, da “Ilha encantada”, do “Menino do coro”, da “Cova encantada”, de “Pena fiel” e a “Lenda de Valongo”.
<i>E.S.</i>	A lenda de S. Martinho.	Conheço a lenda de “São Martinho” (Valongo), a “Lenda de Valongo” (Valongo), a lenda da “Cova encantada” (Sintra), “amendoeiras em flor” (Algarve), “Ilha encantada” (ilha do Pico), “O menino do coro” (Ilha Terceira) e a “Torre da Princesa” (Bragança).
<i>MN</i>	A Lenda de Valongo e de S. Martinho.	“Lenda das amendoeiras em flor” (Algarve), “Torre da Princesa” (Bragança), “Cova Encantada” (Sintra), “A ilha encantada” (ilha do Pico – Madalena), “O menino do coro” (ilha Terceira - Angra do Heroísmo), “Lenda de Pena fiel” (Penafiel) e “Lenda de Valongo” (Valongo).

Tabela 1: Respostas à questão 3 do pré-teste e do pós-teste dos mesmos alunos.

