



Orientação

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais que tanto amo,  
eles são a razão do meu viver!



## **AGRADECIMENTOS**

O espaço limitado desta secção de agradecimentos, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo deste Ciclo de estudos, me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha vida e tornar o meu sonho realidade. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas um sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento.

Ao professor Doutor José António Gomes por ter aceite o convite de ser o meu orientador, por me acompanhar ao longo desta jornada e me auxiliar com as suas sábias palavras.

À professora Ana Cristina Macedo pelas suas palavras de incentivo e pela sua ajuda na coorientação deste Relatório.

A todos os professores que me acompanharam ao longo destes cinco anos difíceis mas de grandes aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Ao meu par pedagógico, Isabel Moreira, por ter estado sempre ao meu lado ao longo deste percurso tão importante. Obrigado pelo apoio, críticas construtivas e, além de tudo, pela tua amizade.

À minha avó Delfina e avô Leonço por terem o maior orgulho em mim e acreditarem no meu sucesso.

Aos meus tios e primos que sempre me acompanharam e incentivaram na concretização deste meu sonho.

Aos meus pais que me ofereceram a possibilidade de ter um futuro melhor, pelo conforto em momentos de desespero, pela força prestada, pelo orgulho que me demonstravam e pelos choros e risos partilhados. É a vocês que devo o homem em que me tornei hoje!

Ao meu irmão Samuel por ouvir os meus desabafos, as minhas glórias e as minhas conquistas.

Aos meus amigos verdadeiros e companheiros de vida que sempre me apoiaram, sempre me ouviram e sempre me aconselharam contribuindo para o meu bem-estar.

Por fim, e não menos importante, às crianças com quem contactei por me terem feito perceber que tudo valia a pena!

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio tem como intuito refletir, criticamente, sobre o que foi sendo realizado nos diferentes contextos educativos, no âmbito da Unidade Curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, parte integrante do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento visa a obtenção do grau mestre, habilitando para a docência em 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, este documento espelha o percurso individual de formação, com opções fundamentadas e contextualizadas, perspetivando a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos construídos e aplicados no contexto concreto da formação do mestrando. Todo este processo, tanto o que se refere ao 1.º ciclo como o que respeita ao 2.º ciclo do Ensino Básico, efetivou-se no Agrupamento de Escolas Vallis Longus – na Escola Básica Valado e na Escola Básica Vallis Longus.

O trabalho concretizado nos contextos supracitados teve como propósito o desenvolvimento de competências associadas ao *saber agir em ação*, partindo de um quadro concetual rigoroso e adequado às características específicas de cada nível educativo. Para isso, foi fundamental uma atitude profissional indagadora de caráter fortemente investigativo e crítico-reflexivo, possibilitando *agir* intencionalmente em cada situação, atendendo às necessidades individuais e específicas de cada criança, numa perspetiva diferenciada.

Ao longo de todo o trabalho, foi adotada uma metodologia com características da investigação-ação, pautada por momentos constantes de observação, reflexão e avaliação, que possibilitaram a planificação de atividades que fossem ao encontro das necessidades que iam surgindo na turma. Por fim, convém lembrar que todas as experiências vivenciadas ao longo da Prática Educativa potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens pessoais e profissionais, refletindo este Relatório de Estágio a evolução do mestrando ao longo deste trajeto.

**Palavras-chave:** Prática Educativa, Reflexão, Observação, Planificação e Desenvolvimento Profissional.



## **ABSTRACT**

This Internship Report intends to reflect critically on what was done on the different educational contexts, under the scope of the curricular unit of Curriculum Integration: Educational Practice and Internship Report, which is part of syllabus of the Master in Teaching the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. This paper aims the achievement of the master's degree, qualifying the masters student for teaching in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education. Thus, this document reflects the individual formative path, with reasoned and contextualized options, envisaging the articulation between the theoretical and practical knowledge, constructed and applied in the specific context of the masters student's formation.

This entire process, whether it regards the 1st cycle or the 2nd cycle of basic education, was effected in the School's Grouping of Vallis Longus - in the Basic School of Valado and in the Basic School of Vallis Longus.

The work accomplished in the aforementioned contexts aimed to develop skills associated to the know how to act in action, starting off a strict conceptual framework, adapted to the specific characteristics of each educational level. Therefore, it was essential to adopt an inquisitive professional attitude, with a strongly investigative and critical-reflexive character, that enabled to act intentionally in every situation, attending to the individual and specific needs of each child in a differentiated perspective.

Throughout all the work, was adopted a methodology with the features of action-research, marked by constant moments of observation, reflection and evaluation, which allowed the planning of activities that would meet the needs that emerged in the classroom. Lastly, it should be remembered that all the experiences along the Educational Practice potentiated the development of personal and professional learning, reflecting this Internship Report the evolution of the masters student along this path.

**Keywords:** Educational Practice, Reflection, Observation, Planning and Professional Development.



## ÍNDICE

1. <i>Apresentação da peça: Introdução</i>	1
2. <i>O pano sobe: Objetivos e finalidades</i>	3
3. <i>Acendem-se as luzes: Enquadramento Académico e Profissional</i>	5
3.1. Enquadramento Académico	5
3.2. Enquadramento Profissional	8
3.2.1. O professor investigador	8
3.2.2. O ciclo da investigação-ação: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão	10
3.2.3. O processo de Supervisão e Cooperação na Prática Educativa	16
3.2.4. O Professor como gestor flexível do currículo e como promotor da diferenciação pedagógica	19
4. <i>Apresentação do espaço e entrada das personagens: Intervenções em Contexto Educativo</i>	23
4.1. Caracterização do Contexto Educativo da Prática Pedagógica Supervisionada	23
4.1.1. Agrupamento de Escolas Vallis Longus	24
4.1.2. Escola Básica Valado	27
4.1.3. Escola Básica Vallis Longus	31
4.2. <i>Os diferentes atos: Intervenções nas diferentes Áreas</i>	34
4.2.1. Ato I – <i>Encenar com palavras as aulas de Português</i>	34
4.2.2. Ato II – <i>Representações numa aula de Matemática</i>	45
4.2.3. Ato III – <i>Um ator, uma História</i>	58
4.2.4. Ato IV – <i>Ensaiai, experimentar e praticar numa aula de Ciências</i>	69
4.2.5. Ato V – <i>Articulando cenas, articulando saberes</i>	78
4.2.6. Projetos	83
4.2.7. Colaborações	86
5. <i>Um monólogo em torno do projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”</i>	89

5.1. Motivações para o estudo do tema	90
5.1.1. A questão-problema e os objetivos do estudo	90
5.2. Metodologia da Investigação	92
5.2.1. Caracterização da Amostra	94
5.3. Desenvolvimento do Projeto	94
5.4. Tratamento e análise dos dados	96
5.4.1. O era uma vez	96
5.4.2. A boa maneira de falar...	100
5.4.3. O Projeto na voz da Orientadora Cooperante	104
5.5. Conclusões	105
6. <i>O pano cai</i> : Conclusões Finais	109
Referências bibliográficas	111
Bibliografia geral	111
Documentação Legal e Reguladora da Prática Educativa	115
Português	117
Matemática	119
História	121
Ciências	122
Articulação de saberes	124
Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”	125
Obras literárias	126
Anexos	127
Anexo 1 - Guião de Observação	128
Anexo 2 – Cronograma 1.º Ciclo	139
Anexo 3 – Cronograma 2.º Ciclo	140
Anexo 4 – Planificação de Português 1.º CEB	141
Anexo 5 – Atividade após visualização do vídeo: “Compreender para aprender”	144
Anexo 6 – Planificação de Português 2.º CEB	145
Anexo 7 - Estrutura do convite: Planificação da atividade de escrita	148

Anexo 8 – Livro “Gente do 2.º AV”	149
Anexo 9 – Atividade de escrita “O fonemaplוגrafema”	150
Anexo 10 – 1.º CEB: Instrumento de avaliação em Português	151
Anexo 11 – 2.ºCEB: Instrumento de Avaliação em Português	152
Anexo 12 – Enquadramento Programático dos conteúdos matemáticos abordados	153
Anexo 13 – Planificação de Matemática 1.º CEB	154
Anexo 14 – Urna de votos: motivação da aula de matemática em 1.ºCEB	158
Anexo 15 – Cartão de voto e ato eleitoral	159
Anexo 16 – Tabela de contagens e de frequências absolutas distribuídas pelos alunos e contagem dos votos no quadro	160
Anexo 17 – 1.º CEB: Instrumento de Avaliação em Matemática	161
Anexo 18 – Planificação de Matemática 2.ºCEB	162
Anexo 19 – Triângulos distribuídos a cada aluno	165
Anexo 20 – Atividade de sistematização em Matemática	166
Anexo 21 – 2.º CEB: Instrumento de Avaliação em Matemática	167
Anexo 22 – Planificação de Estudo do Meio (Ciências Sociais e Humanas) 1.º CEB	168
Anexo 23 – Tabela em grandes dimensões para o desenvolvimento da aula	172
Anexo 24 – Planificação de História e Geografia de Portugal 2.º CEB	173
Anexo 25 – Atividade de motivação na aula de História e Geografia de Portugal 2.º CEB	178
Anexo 26 – Atividade de consolidação na aula de História e Geografia de Portugal 2.º CEB	179
Anexo 27 - 1.º CEB: Instrumento de Avaliação em Estudo do Meio (Ciências Humanas e Sociais)	180
Anexo 28 – 2.º CEB: Instrumento de Avaliação em História e Geografia de Portugal	181
Anexo 29 – Exemplo de fonte escrita utilizada num das regências em História e Geografia de Portugal	182
Anexo 30 – Exemplo de fontes iconográficas utilizadas nas regências em Ciências Humanas e Sociais	183

Anexo 31 – Planificação de Estudo do Meio (Ciências Naturais) 1.º CEB	184
Anexo 32 – Planificação de Ciências da Natureza 2.ºCEB	186
Anexo 33 – Levantamento das conceções alternativas nos alunos do 1.º CEB	190
Anexo 34 – Levantamento das conceções alternativas nos alunos do 2.º CEB	191
Anexo 35 – Trabalho prático “Organização de sementes” 1.º CEB	192
Anexo 36 – Trabalho investigação em torno da questão “Toda a água potável não tem cor, não tem sabor e não tem cheiro?” 1.º CEB	193
Anexo 37 – Instrumento de Avaliação em Estudo do Meio (Ciências Naturais)	196
Anexo 38 – 2.º CEB: Instrumento de Avaliação em Ciências da Natureza	197
Anexo 39 – Planificação de Articulação de saberes	198
Anexo 40 – Inquérito efetuado na aplicação SurveyMonkey	202
Anexo 41 – Atividade “Quais os animais da turma?”	203
Anexo 42 – Diálogos do avatar Max, criado através da aplicação Vooki	204
Anexo 43 – Atividade “Quem sou eu?”	205
Anexo 44 – Encontro com o escritor João Pedro Mésseder	206
Anexo 45 – Feirinha do livro com obras do escritor João Pedro Mésseder	206
Anexo 46 – Projeto “Olimpíadas de abril”	207
Anexo 47 – Registos fotográficos do projeto “Olimpíadas de abril”	210
Anexo 48 – Relatório da participação no concurso “Ler é uma festa!”	211
Anexo 49 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!” – Sessão 1	214
Anexo 50 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”- Sessão 2	219
Anexo 51 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”- Sessão 3	222
Anexo 52 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!” – Sessão 4	224
Anexo 53 – Documento “Descobre se sabes!”	226
Anexo 54 – Atividades de reconto oral	227

Anexo 55 – Atividades de exposição participada	228
Anexo 56 – Quadro-resumo da comparação entre as duas atividades de exposição participada	229
Anexo 57 - Transcrição de uma das entrevistas dos alunos	230
Anexo 58 – Transcrição das dramatizações realizadas pelos alunos	231
Anexo 59 - Entrevista à Orientadora Cooperante e sua transcrição	234
Anexo 60 - Inquérito aos professores de 1º ciclo	235
Anexo 61 – Análise dos Inquéritos	238



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

UC – Unidade Curricular

FUC – Ficha de Unidade Curricular

RGC – Regulamento Geral de Cursos

CREC – Complemento Regular Específico de Curso

CEB – Ciclo do Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

PEI – Projeto Educativo Individual

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

NPMEB – Novo Programa de Matemática do Ensino Básico



## 1. **APRESENTAÇÃO DA PEÇA: INTRODUÇÃO**

O presente relatório da Prática Educativa surge no âmbito da Unidade Curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, parte integrante do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. Este relatório visa a obtenção do grau mestre, habilitando para a docência em 1.º e 2.º ciclos.

O contexto onde o formando realizou a sua prática educativa, tanto no 1.º ciclo como no 2.º ciclo do Ensino Básico, efetivou-se no Agrupamento de Escolas Vallis Longus, nomeadamente, na Escola Básica Valado e na Escola Básica Vallis Longus.

Neste sentido, ao longo de todo o percurso desenvolvido, existiu sempre uma enorme colaboração com os professores da ESE IPP, com os colegas de turma, com os agentes educativos dos contextos de estágios, mas, sobretudo, com a diáde de formação, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. Esta foi uma estratégia de grande potencial formativo, na medida em que a reflexão partilhada e o confronto de diferentes perspetivas possibilitou a tomada de decisões mais conscientes.

O mestrando decidiu atribuir o título *Entre um palco e um guião de saberes* a este documento por duas razões particulares. A primeira está relacionada com o facto de no 2.º ciclo do Ensino Básico o formando ter trabalho, nas suas regências, o texto dramático, contribuindo para o aumento do seu gosto por esta tipologia textual. Por outro lado, ao longo desta jornada, o mestrando participou numa espécie de *espetáculo* onde interagiu com várias *personagens* em diferentes *espaços*, os alunos dos diferentes níveis de ensino, e foi *iluminado* pelos pressupostos teóricos que sustentaram a sua prática. As intervenções nas diferentes áreas constituíram diferentes *atos* e o *pano* subiu quando a prática educativa iniciou. No final deste documento, o *pano* cai mas espera-se que, num futuro próximo, o mestrando pise novos *palcos*.

O presente relatório é composto por quatro capítulos e uma última parte, correspondente às conclusões finais. No primeiro capítulo pretender-se-á

evidenciar os principais objetivos e finalidades subjacentes à elaboração e construção deste Relatório da Prática Educativa.

No segundo capítulo, denominado por enquadramento académico e profissional, serão salientadas as principais fontes que contribuíram para a conceção de um quadro académico e teórico-conceitual que refletem as linhas orientadoras que sustentaram toda a Prática Educativa nos dois ciclos de Ensino. Este segundo capítulo funcionará como um alicerce para o início da construção de um perfil profissional.

No terceiro, realizar-se-á uma breve caracterização dos contextos onde ocorreu toda a Prática Educativa que ajudaram na compreensão do ambiente educativo e na justificação de certas opções tomadas bem como uma abordagem reflexiva das intervenções nas diferentes áreas do saber. Para além disto, neste mesmo capítulo, serão referidos e caracterizados os projetos desenvolvidos e as colaborações efetuadas nos diferentes ciclos de Ensino.

O quarto capítulo contemplará o projeto de cariz investigativo incidente na área do Português, onde serão contemplados os seus objetivos, a sua questão-problema, a análise dos seus dados e as conclusões obtidas.

Para culminar todo este percurso, apresentar-se-á uma conclusão onde será explanado o contributo dos dois contextos da Prática Educativa para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais do formando, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo.

Por fim, será ainda apresentada uma lista de referências bibliográficas essenciais para sustentar as ações desenvolvidas e fundamentar as opções tomadas e os anexos, imprescindíveis para ilustrar algumas situações ao longo do relatório.

## 2. **O PANO SOBRE: OBJETIVOS E FINALIDADES**

Este relatório apresenta finalidades específicas que justificam a necessidade da sua redação. Essas duas finalidades essenciais são: a elaboração de mais um instrumento para avaliação na Unidade Curricular (UC) Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio que irá complementar a avaliação da vertente prática dos formandos; e também a constituição de um documento, fundamentado e contextualizado, onde é espelhado todo o percurso individual de cada formando, evidenciando a articulação de um saber teórico e prático e uma atitude reflexiva.

Para além das finalidades anteriormente referidas, pretende-se atingir um conjunto de objetivos primordiais para uma formação adequada e sólida. Seguidamente serão expostos os objetivos subjacentes à elaboração do presente relatório de estágio:

- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão *sobre, na e para a ação*;
- Mobilizar e evidenciar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na consecução das intervenções ao longo da prática educativa, tanto na elaboração das planificações como na implementação e desenvolvimento de projetos;
- Caracterizar os contextos educativos cujas especificidades influenciam a tomada de decisões;
- Caracterizar as diferentes turmas e conhecer a sua realidade, tendo em vista o exercício de práticas educacionais inclusivas, promovendo a diferenciação pedagógica;
- Valorizar todas as experiências e aprendizagens realizadas quer individualmente, potenciando uma atuação autónoma em contexto profissional, quer em colaboração com o outro, desenvolvendo a co-construção de saberes e o espírito de equipa;

- Demonstrar saberes pessoais e profissionais adquiridos ao longo da prática educativa.

Estes objetivos vão ao encontro das competências e conhecimentos que era previsto adquirir e desenvolver ao longo da UC de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio e que estão contemplados na respetiva Ficha de Unidade Curricular (FUC).

### **3. ACENDEM-SE AS LUZES: ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

Ao longo do 2.º ciclo de estudos, o mestrando contactou com um conjunto de documentação legal e pressupostos teóricos essenciais para uma prática fundamentada e sustentada.

Neste segundo capítulo, procurar-se-á, então, apresentar um enquadramento académico através da análise de decretos e despachos que sustentam e prescrevem o atual Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico bem como a sua relação com a situação atual. Para além disso, apresentar-se-á um enquadramento profissional que, salientando a voz de alguns autores, refletirá sobre alguns dos pressupostos que orientam o profissional da educação, que caracterizam o seu perfil (a nível pessoal, social e ético) e a sua prática educativa. É de salientar que estes aspetos são essenciais na formação inicial de professores.

#### **3.1. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO**

O Decreto-Lei n.º43/2007 define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e estipula, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio. Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se uma maior abrangência de níveis e de ciclos de ensino. Este facto permite “o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional” (Decreto-Lei n.º43/2007, Preâmbulo). É neste contexto que emerge o conceito de professor generalista cujas habilitações

podem incluir a educação pré-escolar e o 1.º ou o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

Após o Processo de Bolonha, que transformou e reformulou os ciclos de estudos do Ensino Superior, o Ministério da Educação emitiu o documento legal já mencionado, o qual sublinha que se torna necessário a licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, a concretização de um Mestrado Profissionalizante em Ensino. Procura-se, desta forma, a formação de um corpo docente cada vez mais habilitado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da formação dos educadores e professores.

A organização do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico fundamenta-se em pressupostos contidos: no Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro; no Despacho Normativo n.º7856/2010, de 4 de maio; e ainda, no Regulamento Geral de Cursos (RGC) e no Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC), aprovados pela Escola Superior de Educação do Porto.

Este mestrado contempla um ciclo de estudos com a duração de quatro semestres, equivalendo a dois anos curriculares, num total de 120 créditos (ECTS) (Despacho n.º 7856/2010, anexo I; CREC, artigo 3.º). Para além disso, o seu plano de estudos e estrutura curricular encontram-se determinados no Despacho Normativo n.º 7856 e, desta forma, o plano curricular apresentado neste curso de mestrado enquadra-se numa perspetiva formativa interdisciplinar, com o reforço das componentes científicas específicas, de intervenção em contexto profissional. Face aos perfis de desempenho preconizados na legislação enquadradora, as unidades curriculares repartem-se pelas áreas científicas de Ciências da Educação, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Artes e Motricidade e Supervisão Pedagógica, perspetivando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências gerais e específicas consideradas essenciais para a docência no nível de ensino em referência.

Está previsto no CREC que, para além de um percurso formativo teórico-concetual, a formação dos futuros profissionais da educação deve englobar, igualmente, o desenvolvimento da prática profissional em Escolas de Agrupamento de cariz público. A Prática Educativa desenvolve-se “nas dimensões da programação e planificação; implementação e avaliação dos

processos e resultados; intervenção nos projectos educativos da escola e na orientação educativa da turma” (CREC, Anexo I). Também, ao longo desta prática visa-se a concretização de momentos de observação, colaboração e cooperação, regências, planificação e reflexão, com o intuito de melhorar a ação dos formandos. Este documento prevê, ainda, a elaboração de um relatório de estágio que constituirá a evidência do percurso individual de formação de cada mestrando e a sua apresentação e defesa efetivam-se numa prova pública à qual serão admitidos os estudantes que tenham obtido aprovação e entregado o documento escrito dentro dos prazos estabelecidos (CREC, artigo 6.º).

Pretende-se com este novo percurso formativo a apresentação de uma qualidade mais elevada na formação de professores e, como tal, procura-se que o desempenho dos profissionais da educação seja “o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (Decreto-Lei n.º 43/2007, Preâmbulo).

Atualmente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos Básico e Secundário. De acordo com o artigo 4.º, e depois de salvaguardadas as situações constantes no artigo 29.º, “aqueles que tenham obtido habilitação profissional para a docência no âmbito da legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido” (Decreto-Lei n.º 79/2014, artigo 29.º). Deste modo, só obtêm habilitação para os grupos de recrutamento definidos neste mestrado os alunos que estiverem inscritos até ao ano letivo de 2014/2015. Desta forma, os mestrados profissionalizantes vão sofrer alterações, nomeadamente, no aumento da sua duração. No entanto, prevê-se que o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico mantenha a atual duração de quatro semestres. Por fim, irá proceder-se ao desdobramento deste Mestrado, separando a formação de docentes do 2.º ciclo, de acordo com os grupos de recrutamento de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais.

## 3.2. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

### 3.2.1. O professor investigador

Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, p. 23).

No sentido de ajudar os profissionais da educação a serem mais competentes e conscientes da sua prática, uma dimensão fundamental para a sua formação contínua e para exercerem a docência com qualidade é a investigação-ação. Neste sentido, a investigação-ação designa-se como sendo “uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática” (McKernan, 1996 citado por Vieira, 2011, p. 57) e apresenta-se, ainda, como um meio para a compreensão “aprofundada e intervenção informada [incidente] no contexto em que essa acção se desenrola com uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho...” (Carr e Kemmis, 1986 citado por Vieira, 2011, p. 57)

Uma das principais características deste tipo de investigação é o seu carácter auto-reflexivo, uma vez que o investigador reflete sobre si mesmo sistematicamente, no contexto da ação, com o objetivo de transformar as suas práticas educativas e tendo sempre em consideração o processo evolutivo da sua formação e dos seus alunos. A investigação-ação permite então ao docente um questionamento contínuo da sua prática, pois, ao refletir de forma contínua, deve realizar, primeiramente, uma reflexão individual de forma a organizar as suas ideias e os seus pensamentos. No entanto, essa reflexão também deve ser feita em colaboração com os seus pares. Esta postura, também vigente na ação investigativa, torna-se fundamental, pois vai permitir a partilha e o confronto

de crenças, valores e ideias que vão tornar mais rica e produtiva a sua prática reflexiva, bem como os momentos de negociação, imprescindível numa ação colaborativa. Tal como afirma Altrichter *et al.* “a investigação-ação destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (1993, citado por Afonso, 2005, p. 74), o que nos leva a compreender o quão relevante se torna a prática da colaboração na profissão docente.

Citando Alarcão “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (2001, p. 6). O professor, ao ser investigador da sua própria prática, desenvolve um processo de autoformação, uma vez que só existe investigação-ação se houver uma transformação, implicando assim, conseqüentemente, uma dialética entre a teoria e a prática. Nesta ligação, enfatiza-se o facto de todos os seus participantes terem de invocar conhecimentos presentes nos seus quadros teóricos e práticos. Assim, só é conseguida uma transformação na prática se o docente agir de forma crítica e informada, possibilitando uma emancipação progressiva. Ao participarem neste processo, todos caminham para a construção da emancipação e isso permite-nos compreender que os professores estão constantemente em aprendizagem, promovendo de forma sistemática momentos de observação, de articulação e de reflexão para agir de forma adequada.

A investigação-ação é fundamental na prática profissional de cada professor, no entanto já o é ao longo da sua formação inicial. Segundo Zeichner e Somekh, mencionados por Moreira e Alarcão, “O envolvimento de professores em formação inicial em projectos de investigação-ação tem potencialidades no aumento da sua compreensão do ensino, (...) das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, (...) [na] melhoria dos processos de resolução de problemas e numa maior flexibilidade e abertura à mudança” (Zeichner, 1987 e Somekh, 1993 citados por Moreira e Alarcão, 1997, p. 122).

A espiral de ciclo que constitui a investigação-ação engloba um momento de planificação-atuação-observação-reflexão. Neste sentido, e tendo em consideração que todos os contextos são únicos, singulares, complexos e imprevisíveis, quando o docente se depara com as características dos mesmos,

deve elaborar uma planificação adequada, demonstrando assim possíveis soluções para a melhoria desses contextos.

Em suma, a investigação-ação permite ao profissional de educação observar, recolher dados e relacioná-los de forma reflexiva e crítica com o objetivo de enriquecer e melhorar as suas práticas, tornando-as mais informadas e intencionais. Torna-se notório que o professor passa, então, por um crescimento ao nível profissional e pessoal, como um profissional prático, e não prático. Através da recolha de notas de campo, poderá identificar possíveis problemas sobre os quais refletir de forma objetiva, para, posteriormente, poder agir em conformidade com as particularidades de cada contexto, esforçando-se para os resolver. Ou seja, ao apresentar um posicionamento investigativo vai poder encarar as situações do próprio ensino como sendo passíveis de questionamento, experimentando diferentes ações e criando momentos de mudança efetiva (Liston e Zeichner, 1990, citados por Moreira e Alarcão, 1997).

### 3.2.2. O ciclo da investigação-ação: a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão

O processo de observação desempenha um papel fundamental na formação de um professor, sendo que é “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Deste modo, um professor tem que saber observar para investigar de forma a completar/complementar a sua formação como profissional de Educação. A observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente,

demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento,

avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas (Reis, 2011, p. 12).

Segundo Estrela (1994), o professor antes de iniciar uma observação deve colocar a si mesmo uma questão: *Observar para quê?* Só após a definição deste objetivo é que o docente está preparado para iniciar todo o processo de observação, envolvendo um grupo de crianças. Ao contactar com um contexto é primordial elaborar instrumentos que facilitem a recolha de informação objetiva tendo em consideração aspetos relevantes para a sua compreensão, como um guião de observação (Trindade, 2007). Carmo e Ferreira (1998) salientam que se o observador não construir um guião de observação corre o risco de recolher informação desnecessária à investigação. O registo da informação recolhida deve ser realizado no mesmo dia em que o observador desempenhou a observação, com o intuito de registar o maior número possível de dados. É a partir do que observamos que estruturamos a nossa ação, uma vez que são recolhidos dados, os quais, sofrendo um processo de análise e avaliação, irão proporcionar ao observador uma construção e estruturação do seu caminho a percorrer (Trindade, 2007).

Em suma, observar é “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

No processo de observação podem ser considerados aspetos inerentes às características pessoais e sociais da turma, à gestão dos recursos temporais, espaciais e temporais. A gestão destes recursos é crucial para a planificação do professor, “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96). É necessário rendibilizá-los, tendo em consideração os contextos, pois todos eles são diferentes e a sua adequação é necessária para que a aprendizagem dos alunos seja significativa. A compreensão de todo o ambiente educativo é essencial para todas as intervenções.

Após a recolha de todos os dados oriundos do processo de observação procede-se à planificação das atividades, segundo as fases há muito estabelecidas e defendidas também por Diogo (2010): avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de

objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino e plano de avaliação. A planificação é um instrumento precioso para o professor, pois permite conceder intencionalidade educativa a uma ideia ou propósito, sendo considerado um fim ou meta a alcançar, indicando a direção a seguir ao longo do processo (Zabalza, 2003). Deste modo, uma planificação deve ser flexível para que possa ser ajustada às circunstâncias e aos acontecimentos decorrentes da atividade, isto é, que possibilite ao professor refletir durante a ação, de forma a ajustar as suas práticas aos imprevistos do momento.

Afonso e Agostinho (2007) referem que todas as atividades realizadas pelo Homem são planificadas previamente e é através desta planificação que se estabelece o que realizar, o tempo necessário e os materiais indispensáveis para o seu desenvolvimento. Isto também acontece na profissão docente, o professor tem de planificar as atividades que desenvolve com os alunos. Segundo Arends, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (1995, p. 44). Deste modo, a planificação tenta responder às questões: *o quê? como? quando?* (Marques, 1989). É através da planificação que se estabelece o tempo que deve ser dedicado a cada tópico a explorar com as crianças e também é através deste instrumento que o docente decide as atividades que devem ser desenvolvidas individualmente, em pequeno ou em grande grupo.

A planificação docente procura respostas antecipadas para necessidades educativas dos alunos tendo em conta a sua diversidade. Assim, o docente torna-se mais competente na gestão da diversidade em sala de aula tanto no que respeita aos estilos cognitivos dos alunos como quanto aos comportamentos, procurando satisfazer os seus anseios de filiação com os outros e de auto-realização, aspetos considerados de suma importância para o reforço da motivação na sala de aula. Seguindo esta linha de pensamento, o momento de planificação é crucial para uma ação contextualizada, produtiva e motivada. Através da motivação “consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balacho & Coelho, 1996, p. 17).

Em resumo,

a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre a realidade, nunca pode ser definitivo (Vilar, 2000, p. 15)

Como já foi referido, uma planificação deve englobar um plano de avaliação pois é ela que possibilita aos professores refletir e tomar decisões sobre as suas práticas educativas, ou seja, “é através da avaliação que o professor pode recolher informações que lhe permitem reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de atuação.” (Cardona, 1992, p. 10)

Entende-se por avaliação “o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha da informação e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno” (Nova, 1997, p. 14). No mesmo sentido, para Roldão a avaliação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (2014, p. 41). O momento avaliativo, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para que o docente tenha conhecimento das aprendizagens realizadas com sucesso ou insucesso dos seus alunos. Os instrumentos utilizados para a obtenção de dados sobre cada aluno, além de nos fornecerem informação sobre as suas aprendizagens, concedem oportunidades para reajustar a ação dos professores, tendo sempre como base as necessidades das crianças.

A avaliação é, também, essencial para que a criança aprenda a regular e a tomar consciência da sua aprendizagem. É importante que se consciencialize das suas dificuldades, reflita sobre os seus erros e reoriente a sua ação quando não alcançar os objetivos idealizados. Este mecanismo contribui indubitavelmente para a construção da sua autonomia.

A avaliação deve trazer benefícios para a criança, deve reflectir ou esboçar o progresso dos objectivos principais da aprendizagem, deve ser realizada de acordo com o seu propósito específico. Nunca pode classificar, clivar ou rotular a criança. Os métodos utilizados devem ser apropriados ao desenvolvimento e às experiências das crianças, implicando, sempre que possível, a criança nesse mesmo processo de avaliação” (Dias, 2009, p. 30).

De acordo com Morgado “a avaliação constitui-se necessariamente como a forma mais coerente de perceber e regular o trabalho desenvolvido por todos os intervenientes na relação pedagógica” (2001, p. 62). O mesmo autor acrescenta ainda que em cada situação de avaliação apenas é possível ter acesso a uma amostra do que o aluno sabe, compreende ou realiza, “o que não fornece uma verdadeira imagem da sua capacidade de sucesso, ou seja, na hipótese mais optimista, não é mais do que a melhor informação que se pode obter” (Morgado, 2001, p. 66). Deste modo, cabe aos professores adequar os instrumentos de avaliação à realidade educativa e avaliar com rigor as informações que se obtêm. Seguindo a mesma linha de pensamento, Serpa (2010) salienta que qualquer ato avaliativo exige atenção àquilo que se avalia, procurando identificar e clarificar os objetivos e as suas funções.

É ainda importante referir que existem três tipos de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, a saber: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano letivo “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 139/2012). Por outro lado, a avaliação formativa deve ser utilizada ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de compreender o nível das aprendizagens, identificando as dificuldades existentes e a tomada de medidas pedagógicas adequadas e pertinentes (Decreto-Lei n.º 139/2012). Este tipo de avaliação é vantajoso tanto para o aluno como para o professor. Por fim, a avaliação sumativa, um dos tipos de avaliação mais utilizados e valorizados nas escolas, traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos. Para Amor, este tipo de aprendizagem destina-se a “situar o aluno face a um conjunto de

objectivos fixados, de modo a comprovar e certificar a sua consecução, ou mesmo a classificá-lo em função desses resultados” (1993, p. 135).

De acordo com Sácristan, “o ensino como actividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira” (1991, p. 76). Realmente, o processo de reflexão está inerente a todo o processo de formação, uma vez que o professor evolui examinando os seus atos, refletindo sobre os seus êxitos e fracassos, receios e desafios. Para os professores, a reflexão faz parte de todo o percurso da prática pedagógica, antes, durante e depois da ação, desde a observação, passando pela planificação, a intervenção e a avaliação. No processo da observação, o profissional da educação tem que refletir sobre o que observar, de que forma, sobre a razão de ser do observado, o que poderá acontecer depois do que foi observado. O mesmo acontece com a planificação, visto que é necessário pensar sobre todas as informações dispostas a fim de criar uma prática educativa concreta, sólida e capaz de dar resposta à realidade em que se insere. De forma a conferir sentido a um determinado currículo é necessário um continuado questionamento. A adoção de uma atitude reflexiva, seguida de reestruturação da sua prática, conduz os professores à abertura e à evolução, essenciais à construção do perfil docente (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Na prática reflexiva existem três momentos distintos e essenciais para uma prática profissional: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Quando o professor reflete na ação fá-lo no próprio contexto, atentando em fenómenos e em factos que intuitivamente lhe chamam a atenção, experienciando, explorando e testando ações e hipóteses. Como refere Alarcão (1996), citado por Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão sobre a ação consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionado. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o profissional a prosperar na sua prática, a nível pessoal e a construir o seu próprio conhecimento. É necessário que o educador reflita de forma consciente e distanciada dos aspetos resultantes da observação imediata (Schon, 1983 e Vieira, 1995 citados por Oliveira e Serrazina, 2002).

Cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala de aula, aumentará, no professor, “a sua capacidade para actuar e ajudá-lo-á a tomar decisões no futuro” (Delgado, 2003, p. 42). O professor que é reflexivo também estimula esta competência nos alunos, pois

tenderá a desenvolver atividades de investigação com as crianças (Delgado, 2003). A reflexão do docente sobre a sua prática não é uma tarefa fácil, pois este tem de se distanciar das suas ideologias, de forma a refletir criticamente sobre a sua intervenção. Na escola, como nos professores, “a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (Alarcão, 2010, p. 50).

Ao longo da prática pedagógica e desta formação, investiu-se, igualmente na reflexão conjunta:

O professor expondo e examinando as suas teorias e práticas, para si próprio e para os seus colegas, tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (Zeichner, 1992, pp 21-22).

Em sùmula, os conceitos de observação, planificação, avaliação e reflexão são indissociáveis e complementam-se mutuamente, sendo fundamentais no processo ensino-aprendizagem e na profissão do professor. “A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso” (Perrenoud, 2002, p. 17).

### 3.2.3. O processo de Supervisão e Cooperação na Prática Educativa

A supervisão é entendida como a “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). Ou, como referem Alarcão & Tavares, “como o 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” (2003, p.16). Destas duas noções complementares se depreende que a supervisão se desenrola num período de tempo continuado, em que o processo de desenvolvimento profissional se encontra intimamente ligado ao do desenvolvimento da pessoa. Tudo isto organiza-se em momentos de experimentação regulares, sobre os quais supervisor, professor cooperante e supervisionado analisam e refletem, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Quanto à finalidade da supervisão, Oliveira-Formosinho (2002) refere que é apoiar os supervisionados, aumentando pouco a pouco as suas capacidades. Corroborando esta ideia, Alarcão e Roldão indicam que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo” (2008, p. 54).

Ao nível das estratégias, evidencia-se o *feedback* como essencial ao apoio e à regulação pois é com ele que o supervisor transmite ao professor o resultado da observação da sua aula, colhendo, deste modo, os dados necessários para uma reflexão sobre a prática desse docente. Quanto ao foco da supervisão, esta recai sobre a prática pedagógica e o trabalho desenvolvido em sala de aula para análise, reflexão e reformulação.

As práticas de supervisão podem ser agrupadas em nove diferentes cenários, aos quais subjazem diferentes conceções. No entanto, neste âmbito centrar-nos-emos na supervisão clínica uma vez que foi este modo de supervisão o utilizado pelos professores supervisores.

O modelo de supervisão clínica caracteriza-se por momentos de observação, reflexão e ação nos quais o supervisor apresenta uma postura crítica e auxiliadora na superação das dificuldades (Alarcão & Tavares, 2003 citados por Reis, 2011). A sala de aula é vista como uma clínica na qual tudo se passa e é com os dados colhidos durante a observação desses momentos que, em colaboração, os professores refletem e questionam o processo de ensino-aprendizagem retirando daí hipóteses de solução para situações identificadas e possíveis fontes de mudança.

Seguindo esta linha de pensamento, Alarcão & Tavares (2003) apresentam as seguintes fases do ciclo de supervisão clínica: o encontro pré-observação, onde se pretende identificar o que se quer observar, como se vai observar e quando, existindo um próximo acompanhamento na elaboração do plano de

aula; a observação, na qual o supervisor recolhe dados sobre a execução da planificação na ação; a análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, onde os dados da observação são organizados e analisados, procurando compreender qual a melhor intervenção a fazer posteriormente e preparar a discussão dos resultados da observação para levar o professor a refletir sobre a sua prática; o encontro pós-observação, sendo essencial, nesta fase, promover um clima no qual o professor se sinta confortável e para isso o supervisor deve inteirar-se de qual a opinião/sentimento do professor relativamente à aula observada, referindo, primeiramente, os aspetos mais positivos da aula observada e só depois os aspetos menos produtivos (mantendo sempre a veracidade das informações prestadas); e, por fim, a análise do ciclo de supervisão, sendo o momento de avaliação da ação, dando *feedback* para um novo ciclo de supervisão.

A observação de aulas por um supervisor nem sempre é bem vista pelos professores que resistem a abrir a porta da sua sala de aula não permitindo a “invasão” da mesma por alguém estranho ao contexto. Assim, cabe ao supervisor ajudar o professor a vencer este obstáculo e passarem, como referem Sá-Chaves e Amaral (2001) do “eu solitário ao eu solidário”. Este modelo de supervisão permite que, em colaboração, professor e supervisor aprendam a ensinar.

Como já foi referido, no decorrer de todo este processo é fundamental o desenvolvimento de uma atitude colaborativa que assente num “clima de confiança mútua, sinceridade e respeito” (Reis, 2001, p. 19). Esta possibilita e favorece a partilha de pensamentos, interpretações e experiências que contribuem para a realização de aprendizagens.

Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo (Alarcão & Canha, 2013).

Este aspeto é importante uma vez que na nossa sociedade o trabalho dos docentes é realizado de forma muito individualista. Por norma o que se passa na sala de aula e com as atividades pelas quais o docente é responsável é exclusivamente do encargo deste docente existindo pouca cooperação. Os

docentes trabalham pouco em equipa e quando o fazem “centram-se nos programas curriculares, nos problemas de indisciplina dos alunos, utilizando um discurso de desresponsabilização, não orientando o seu discurso para a resolução de problemas” (Nóbrega, 2011, p. 69).

Morgado menciona que o desenvolvimento profissional de cada professor “se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades (1999, p. 50). Para a escola funcionar de forma eficiente é necessária a existência de boas relações entre os docentes e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver e as estratégias necessárias para atingi-los.

Nesta ordem de ideias, o conceito de colaboração e cooperação está bem patente no Decreto-Lei n.º 240/2001: um profissional da educação tem de ser capaz de manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua atividade profissional; e 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;

Para finalizar e sintetizar este assunto, Roldão (2007) sublinha que o trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

### **3.2.4. O Professor como gestor flexível do currículo e como promotor da diferenciação pedagógica**

É possível definir currículo como uma sequência de matérias e áreas curriculares disciplinares propostas para todo o sistema escolar - visão tradicional de currículo bastante enraizada (vigente em Portugal até 1974) e resultante de uma postura paradigmática, sendo esta uma particularidade de

uma época (Roldão, 2000, citado por Serra, 2004). Contudo, a noção de currículo está intimamente ligada à noção de conhecimento como um processo dinâmico e, conseqüentemente, da educação como um processo de crescimento, resultante da interação com o que rodeia o aluno, valorizando as suas necessidades e experiências (Fernandes, Alçada & Emídio, 1992, p. 83, citado por Serra, 2004). Nesta perspectiva, o currículo tem de ser moldado, adaptado e transformado, consoante a população a que se destina, num projeto curricular, contextualizando o currículo nacional – comum a todos e que pretende garantir a igualdade de oportunidades – tendo em conta as especificidades de cada aluno, cada escola e cada realidade, sendo, por isso, importante flexibilizar o currículo (Serra, 2004).

Atualmente, o ponto crítico do currículo é a problemática da diversidade social e cultural dos alunos nas sociedades e o alcance da mudança ideal para lhe dar resposta. 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. No passado, as respostas a estas questões encontravam-se preconizadas em programas uniformes - listagens de conteúdos a transmitir – apenas apreendidos de forma satisfatória por uma parte dos alunos. Contudo, o currículo vai deixando de ser considerado uma compilação dos programas e conteúdos, para passar a preocupar-se em proporcionar o total acesso de todos a uma educação qualitativa (Roldão, 1999).

O despacho n.º 4848/97 é considerado como o ponto de partida para a implementação do projeto de gestão flexível do currículo no sistema educativo em Portugal. A ideia essencial a reter deste normativo é a de procurar “apoiar as escolas na construção da sua autonomia” criando condições para a realização de uma gestão do currículo nacional do ensino básico em consonância com os contextos de cada escola. Este normativo viria a ser revogado pelo Despacho n.º 9590/99 que introduz no seu preâmbulo a preocupação com a melhoria da qualidade das aprendizagens e preconiza uma mudança organizacional da escola ao referir que o projeto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade

obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Gerir o currículo pressupõe diferenciar: as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; os projetos curriculares das turmas/grupos para melhorar a aprendizagem; e os modos de ensinar para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um. Todas as escolas diferenciam os seus projetos para que sejam alcançadas as aprendizagens socialmente necessárias, e para responder às diferentes vias de acesso e pontos de partida das crianças / alunos em prol de um nível mais elevado de aprendizagem, diferenciando-se também os métodos pedagógicos e as atividades. Importa que, com recurso aos mais diversos meios, todos cheguem a dominar, o melhor possível, as competências e saberes fundamentais a nível pessoal e social.

A gestão flexível de currículo inclui a possibilidade de se trabalharem programas educativos diferenciados com diferentes grupos de alunos (Diogo e Vilar, 2000). Contudo, são equivalentes, pois todos eles permitem que os alunos atinjam os objetivos gerais do ciclo de estudos em que se encontram. Por outro lado, inclui a necessidade de não ser rígido nas decisões tomadas, de modo a encontrar soluções, tendo sempre presente o caráter dinâmico dos processos.

A diversidade sociocultural presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade de informação contemporânea sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados. O reconhecimento dessa necessidade atravessa a investigação educacional e curricular atual, atuando a concretização do projeto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado (Roldão, 1994). Deste modo, cabe a cada docente encontrar um caminho no que respeita à flexibilização curricular, adequando a sua prática letiva de forma a cooperar com a comunidade educativa e articular o percurso de aprendizagem a desenvolver, contextualizando ao momento e realidade do seu trabalho. Deve ainda adequar as práticas em função das competências a desenvolver, selecionando o seu percurso com alguma autonomia, gerindo o currículo em parceria e de acordo com os projetos a desenvolver (Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma) (Fernandes, s.d.).

Como já foi referido a gestão flexível do currículo pelo docente e pela escola implica a diferenciação pedagógica. Entende-se por diferenciação a capacidade que o professor possuiu “de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias e com diferentes procedimentos” (Morgado,1999, p. 83). É necessário que a criança sinta um clima seguro, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um determinado património sociocultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades (Cadima *et al.*, 1997). É importante referir que quando os professores praticam um ensino diferenciado “deixam de se ver como guardiães e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino” (Tomlinson, 2008, p. 35). Embora os conteúdos continuem a ser importantes, estes professores não se preocupam tanto em saber todas as respostas, antes em “ler os seus alunos”. Tentam, posteriormente, desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos. Mais especificamente, “os professores que oferecem ensino diferenciado centram-se no seu papel de treinadores ou mentores, atribuem aos alunos o máximo de responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem e ensinam-nos a lidar melhor com as situações” (Tomlinson, 2008, p. 35).

Assim, considera-se que a gestão flexível do currículo é uma questão fundamental para reflexão no âmbito da formação de docentes uma vez que este deverá ser o caminho a seguir para se conseguir alcançar práticas adequadas, diferenciadas e com sucesso ao nível da aprendizagem por parte dos alunos.

#### **4. APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E ENTRADA DAS PERSONAGENS: INTERVENÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO**

Neste capítulo irá proceder-se à caracterização do Agrupamento onde foi realizada a prática educativa do mestrando. Irão ser referidos elementos como a sua localização, que instituições abarca, população escolar albergada, ofertas educativas, projetos escolares, entre outros aspetos. Para a sua efetivação realizar-se-á uma análise do Regulamento Interno deste Agrupamento relativo ao ano 2013/2017, o Projeto Educativo, o Plano Anual e Plurianual de atividades e o Plano de Ação de melhoria.

Para além disto, também irão ser caracterizadas as instituições onde foi efetivada a prática educativa do mestrando bem como serão caracterizadas as turmas envolvidas. Neste subcapítulo a análise do guião de observação (cf. Anexo 1) e dos Projetos Curriculares de turma será importante para mencionar dimensões como: o ambiente sociocultural, a organização do espaço, a descrição dos recursos e as inter-relações inerentes ao ambiente educativo.

Por fim, proceder-se-á a uma análise crítica, descritiva e reflexiva das diferentes intervenções. Alguns documentos prescritivos juntamente com orientações pedagógico-didáticas de cada área sustentam este subcapítulo e a prática do mestrando, demonstrando a sua capacidade de articulação entre a teoria e a prática.

##### **4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

A Prática Pedagógica Supervisionada decorreu no Agrupamento de Escolas Vallis Longus, no período compreendido entre 22 de outubro de 2013 e 6 de junho de 2014. Durante esta época existiu uma interrupção, a qual ocorreu no

período compreendido entre 31 de janeiro e 16 de março de 2014, em que se procedeu à transição e mudança de ciclo de estudos.

A ação em contexto educativo ocorreu, primeiramente, na Escola Básica Valado, na turma do 2.º ano de escolaridade (cf. Anexo 2). Seguidamente, na Escola Básica Vallis Longus, no 5.º ano de escolaridade (cf. Anexo 3).

A descrição e a análise crítica e reflexiva das diferentes intervenções serão apresentadas pela seguinte ordem: Português, Estudo do Meio (Ciências Humanas e Sociais)/ História e Geografia de Portugal, Matemática e Estudo do Meio (Ciências Naturais)/ Ciências da Natureza.

#### 4.1.1. Agrupamento de Escolas Vallis Longus

O Agrupamento de Escolas Vallis Longus situa-se num centro urbano inserido na Área Metropolitana do Porto, sede do concelho com o mesmo nome, constituído pelas freguesias de Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo. Este Município é o que apresenta maior crescimento demográfico dentro da Região Norte e da Área Metropolitana do Porto devido aos fluxos migratórios resultantes da descentralização da população residente no Porto em direção aos concelhos da periferia, bem como à deslocação das populações do interior em direção ao litoral. De referir, ainda, a fixação de minorias étnicas de outros países lusófonos e não lusófonos. Esta é a terra do pão e da lousa, contudo, do tradicional uso da ardósia como material de construção, no que se refere ao revestimento de pavimentos, edificação de muros e coberturas dos telhados, pouco resta em Valongo. Este concelho também possui um vasto património natural como as serras de Valongo que circundam o centro da cidade, contrastando com o desenvolvimento urbanístico que a caracteriza. As Serras de Santa Justa envolvem a paisagem da região e formam uma vasta mancha verde que constitui o “pulmão” da Área Metropolitana do Porto. Em termos educacionais, apresenta uma situação semelhante à dos restantes concelhos do Porto.

Segundo o Decreto-Lei n.º137/2012, cuja elaboração visa a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º75/2009, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, um agrupamento de escolas possui os seus próprios órgãos de administração e gestão, sendo constituído por “estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º137/2012, Artigo 6.º) Neste seguimento, o Agrupamento de Escolas Vallis Longus resulta da inclusão dos estabelecimentos do Agrupamento Horizontal de Escolas de Susão, atualmente extinto. O Agrupamento é constituído pelos seguintes estabelecimentos públicos de educação e ensino: J.I do Susão, Escola Básica do Calvário, Escola Básica da Ilha, Escola Básica do Susão, Escola Básica da Boavista, Escola Básica Nova de Valongo, Escola Básica da Estação, Escola Básica Valado e Escola Básica Vallis Longus. A população escolar do Agrupamento de Escolas Vallis Longus engloba estudantes com heterogeneidade ao nível económico e sociocultural e o número de estudantes inscritos no Agrupamento é de 2206.

Segundo o Projeto Educativo<sup>1</sup> deste Agrupamento pretende-se desenvolver a formação integral e integrada das crianças, a criação de ambientes de aprendizagem que considerem o aluno como Pessoa, uma reflexão permanente sobre a aplicabilidade e validade das práticas pedagógicas utilizadas e por fim a ligação do agrupamento com o meio envolvente. De acordo com o Documento redigido acerca da Avaliação externa<sup>2</sup> e posterior Plano de Ação de melhoria<sup>3</sup>, deseja-se que este agrupamento invista na superação de alguns pontos negativos como: a formalização de um dispositivo de acompanhamento dos percursos educativos dos alunos, após a conclusão de estudos no Agrupamento, o reforço da atividade experimental, a promoção de formação no âmbito das tutorias e a consolidação do processo de autoavaliação.

---

<sup>1</sup> O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Vallis Longus pode ser consultado em <http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/projetoeducativo1.pdf>

<sup>2</sup> O documento da avaliação externa pode ser consultado em <http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/relatorioavaliacaoexterna.pdf>

<sup>3</sup> O Plano de Ação de Melhoria pode ser consultado em: <http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/plano de melhoria 2013 2016.pdf>

A situação do Agrupamento, no que concerne aos espaços físicos, é bastante problemática. Em todas as escolas as taxas de ocupação revelam sobrelotação, sendo a situação da Escola Básica Vallis Longus a mais grave.

De acordo com o Regulamento Interno<sup>4</sup>, este Agrupamento abrange alunos do ensino pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade. Para além disto, oferece respostas educativas diferenciadas e especializadas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) existentes nos vários estabelecimentos que o compõem. Dispõe, igualmente, na Escola Básica do Susão, de uma Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM) e na educação artística oferece disciplinas de componente local, nomeadamente a disciplina de Artes da Ardósia. O Agrupamento oferece ainda Percursos Alternativos e Cursos Profissionais e desenvolve atividades de complemento curricular de natureza diversa como: animação comunitária, exposições, oficinas de trabalho, visitas de estudo, comemorações, festas, celebrações, colóquios, ações de formação e ações de voluntariado.

São parceiros preferenciais do Agrupamento a Autarquia, a PSP – Escola Segura, o Centro de Saúde de Valongo, o Centro de Formação da Associação de Escolas Sebastião da Gama, a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Valongo, o TAS (Teatro Amador Susanense), o Grupo de Teatro “Palavras Loucas Orelhas Mocas”, a RBE (Rede de Bibliotecas Escolares) e a RBEP (Rede de Bibliotecas Escolares do Porto).

Por último, e analisando o plano anual e plurianual de atividades<sup>5</sup>, este Agrupamento está em envolvido em variados projetos e atividades: o concurso soletrando, o projeto ambiental, campeonato de jogos *superTmatik*, desporto escolar, clube da saúde, projeto PASSE/PASSEzinho, manhã com pais, oficina de brinquedos em madeira, campeonato de verbos, semana da leitura, entre outros.

---

<sup>4</sup> O Regulamento Interno deste Agrupamento pode ser consultado em [http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/regulamentointerno13\\_17.pdf](http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/regulamentointerno13_17.pdf)

<sup>5</sup> O Plano Anual e Plurianual pode ser consultado em [http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/papa\\_2013\\_2015.pdf](http://www.avvl.pt/images/stories/Documentos/papa_2013_2015.pdf)

#### 4.1.2. Escola Básica Valado

A Escola Básica Valado foi inaugurada no ano letivo 2010/11 e veio fazer parte do já existente Agrupamento de Escolas Vallis Longus.

Esta Instituição fica situada na cidade de Valongo, a 11 km do Porto e na proximidade de um bairro social, justificando, como tal, a existência de uma percentagem, embora não muito significativa, de população escolar com um nível cultural e socioeconómico pouco elevado. Na sua totalidade esta escola é composta por quatro salas do ensino pré-escolar e oito de 1.º ciclo, que abrem as portas a mais de 250 alunos. Nas suas instalações também funciona a Componente de Apoio à Família (inserida numa das salas já usada para o 1.º ciclo), ou seja, o prolongamento de horário para os alunos nele inscritos.

Para além do referido anteriormente, os espaços desta escola caracterizam-se pela sua diversidade, qualidade e adequação ao número de estudantes. Deste modo, nesta instituição existe uma ludoteca apetrechada com recursos didáticos e pedagógicos (livros, materiais de laboratório, computadores, jogos lúdicos, globo, videoprojetores, entre outros) e apresenta um espaço organizado e confortável onde podem ser implementadas diversas atividades; uma cantina de grandes dimensões, funcionando também como ginásio e de palco de espetáculo para eventos festivos; e duas salas que funcionam como ATL. Relativamente ao espaço exterior este encontra-se dividido entre os alunos do 1.º ciclo e pré-escolar. O recreio do 1.º ciclo apresenta algum espaço verde e é de grandes dimensões. Contudo, apenas se encontra um espaço reservado para jogar futebol, não possuindo outros recursos acrescidos. É de referir que nos dias de chuva, a escola carece de um espaço “coberto” para que as crianças brinquem e estabeleçam relações com os seus colegas. Nestes dias, as crianças brincam dentro da escola, nos corredores das salas.

No que concerne aos materiais e recursos disponíveis estes são adequados mas por vezes insuficientes para a elevada população escolar. Por exemplo, a escola só possui três quadros interativos e a quantidade de videoprojetores não são suficientes já que não está adequada ao número de salas existentes.

Ao nível de recursos humanos é de salientar a existência de duas professoras de apoio e uma de ensino especial, no sentido de promover um ensino – aprendizagem de qualidade.

As ofertas educativas que a escola proporciona centram-se nas atividades de enriquecimento curricular (Inglês, Expressão Musical, Plástica e Motora e Apoio ao Estudo). Segundo o Decreto-Lei 6/2001 artigo 9.º, as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo (AEC) de carácter lúdico e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico. Para além deste aspeto, a referida Instituição também participa em alguns projetos como Escola Segura, SOBE (Saúde Oral Bibliotecas Escolares) e DECOjovem e estabelece parcerias com a Biblioteca Municipal, aliás situada proximamente da escola, com o Teatro local, entre outras Instituições inseridas na comunidade.

A turma do 2.º A na qual foi desenvolvida a prática pedagógica é constituída por 25 alunos dos quais 12 são rapazes e 13 são raparigas. Estes alunos têm idades compreendidas entre os 7 e 8 anos e a sua situação socioeconómica caracterizava-se pela sua heterogeneidade: dos 25 alunos, dez beneficiam de apoios económicos (escalões A e B) e relativamente à situação profissional dos pais dos alunos, vários agregados familiares possuem um membro que se encontra em situação de desemprego. Um dos alunos desta turma, embora estivesse a frequentar uma turma de 2.º ano, curricularmente ainda estava a nível do 1.º ano e esta situação foi justificada uma vez que no 1.º ano não pode haver retenções. O aluno anteriormente referido, durante a manhã era acompanhado por uma professora de apoio. Para além disto, existe, na turma, um aluno que ficou retido no 2.º ano e três alunos que, segundo a professora responsável, apresentavam alguns problemas a nível cognitivo e comportamental que eram alvo de uma atenção particular. Embora não existissem crianças com Necessidades Educativas Especiais e diagnósticos definidos, a professora titular tentava, desde sempre, dar um apoio mais próximo a estes alunos no sentido de estimulá-los e promover uma superação das dificuldades identificadas.

De uma forma global, a turma apresentava uma atitude de motivação e interesse pelos trabalhos realizados e de constante participação nas aulas. No entanto, ao longo de todo o processo de observação do formando e segundo, o Plano Curricular de Turma, existiam alguns problemas mais frequentes nesta

turma como: a dificuldade de respeitar a vez dos colegas, a insegurança de alguns alunos que solicitam constantemente a ajuda do professor, os ritmos de trabalho distintos e as dificuldades de atenção/concentração inerentes à falta de maturidade nesta faixa etária.

Na caracterização do espaço sala de aula são de salientar aspetos como a ventilação, o mobiliário, os recursos disponíveis, o aquecimento, entre outros. É importante referir que “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1995, p. 97). Analisando o guião de observação construído pelo formando, o espaço apresentava cores e texturas agradáveis e uma temperatura adequada. A ventilação era assegurada, além dos ventiladores, pela abertura das janelas, estando também a sala equipada com um sistema de ar condicionado. Uma das extremidades da sala, constituída por janelas, facultava a entrada de luz natural, porém devido ao excesso de radiação solar, por vezes, os estores eram fechados necessitando da utilização de luz artificial. O espaço apresentava-se seguro uma vez que as tomadas não estavam ao alcance das crianças e os puxadores dos armários não eram muito salientes. Relativamente à disposição das mesas dos alunos esta era variável, dependendo da intencionalidade e das tarefas realizadas. Durante a prática pedagógica as mesas foram agrupadas em grupo, facilitando a interajuda entre alunos ou a realização de trabalhos de grupo; a disposição das mesas em “U”, libertando o espaço central da sala onde poderiam apresentar-se trabalhos, preencher documentos em grandes dimensões ou até mesmo para a realização de debates/discussões dirigidas; e por último, a disposição das mesas em fila, formando corredores de passagem entre elas. A colocação das carteiras influencia o comportamento e padrões de comunicação dos alunos, por exemplo, a “disposição em filas e colunas é a mais tradicional e é mais apropriada quando a aula exige que a atenção se dirija numa direcção” (Arends, 1995, p. 97). A secretária da professora encontrava-se do lado direito do quadro, possuindo um estojo dos “perdidos e achados” da sala e o livro de ponto.

Na sala de aula existiam cartazes e trabalhos realizados pela turma espalhados por todo o espaço, tornando o ambiente mais apelativo e lúdico. Este aspeto é muito importante no processo de ensino-aprendizagem porque as crianças sentem-se orgulhosas por terem contribuído para a decoração do seu

espaço educativo. É de salientar que todos estes trabalhos estão organizados no espaço por áreas curriculares. Para além disso, a sala possui um quadro em ardósia no centro da sala, um armário onde estão guardados os livros de atividades das crianças, os seus cadernos da escola, dossiers e outros recursos didático-pedagógicos. O espaço possuía, ainda, uma banca o que facilitava o desenvolvimento de trabalhos experimentais, plásticos e a higiene dos alunos.

Como recursos didático-pedagógicos destacavam-se os materiais matemáticos como o geoplano, calculador multibásico, sólidos geométricos, ábaco russo e tangrans. A sala estava equipada com um computador, colunas, um leitor de cd e uma tela (colocada, ao lado do quadro, algumas semanas após o início da prática pedagógica do formando).

As mesas dos alunos estavam sempre organizadas e com espaço livre uma vez que as mochilas eram colocadas nos cacifos (situados no exterior da sala, com a foto e nome de cada aluno) e só estava ao dispor dos alunos os manuais e cadernos com que iriam trabalhar. Este aspeto é importante porque cria um clima agradável de trabalho e desenvolve nos alunos a capacidade organizativa.

Relativamente às rotinas e organização do tempo importa referir que no início de cada aula os alunos escreviam a data, o abecedário e uma frase relacionada com aquele dia, podendo estar ligada com a meteorologia, com alguma festividade ou até mesmo contemplando o conteúdo que iriam trabalhar. É necessário salientar neste ponto que os alunos lanchavam fora da sala e não possuíam uma rotina de entrada e saída definidas.

Por fim é de realçar a importância das interações entre os diversos atores/intervenientes do contexto educativo. A professora mantinha uma postura firme, criando um ambiente de respeito e disciplina apesar de existir uma certa proximidade com os alunos. Para além disto, promovia “a participação activa dos alunos”, a autonomia “tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” e utilizava as tecnologias de informação e de comunicação como instrumento de “aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo 2, pp. 4 e 5). Os funcionários da ação educativa eram atenciosos e colaboradores, participando em algumas brincadeiras das crianças. O relacionamento das crianças era positivo demonstrando o espírito de grupo e entreatajuda.

### 4.1.3. Escola Básica Vallis Longus

A Escola Básica Vallis Longus apresenta-se como a escola sede do Agrupamento Vallis Longus e situa-se no centro da cidade de Valongo, recebendo estudantes deste espaço geográfico. A sua população escolar é heterogénea a nível socioeconómico e frequenta o 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, os CEF. O curso CEF existente nesta instituição tem características de um curso profissional de fotografia, com a duração de um ano e dá equivalência ao 9.º ano de escolaridade. Este aspeto é importante para diminuir a taxa de insucesso e abandono escolar e permite a criação de percursos diversificados e aumentar a oferta educativa a nível lúdico-artístico.

Através do processo de observação foi possível verificar que os espaços e recursos físicos desta Instituição, embora apresentassem um estado de conservação que favorecia a utilização por todos os intervenientes do contexto, por vezes não eram adequados à quantidade de alunos existente. A título de exemplo de espaços pode-se referir a existência de quatro blocos equipados por várias salas, o ginásio, um campo de futebol exterior, a biblioteca, a enfermaria, a papelaria, o bar, a secretaria, a cantina, entre outros.

No que concerne a projetos em desenvolvimento, para além de serem promovidos pelos clubes existentes na escola estes também eram propostos pelos vários departamentos. Destacam-se projetos como: o Projeto *Moodle* um recurso diferenciado, o Patrulha Cívica, a Semana da Leitura e Um alimento/um amigo. Para além disto, esta Instituição de Ensino incentivava a criação de clubes e oficinas como o clube de karaoke e a oficina de brinquedos em madeira e a participação dos alunos quer em concursos a nível interno como a nível nacional (concurso de flauta, o concurso *superTmatik* e o campeonato de verbos).

É de mencionar, ainda, que a Escola Básica Vallis Longus estabelecia várias parcerias com a PSP que envolvia atividades no âmbito da Escola Segura e com os Bombeiros Voluntários. Durante o processo de observação do formando, foi possível assistir a duas atividades desenvolvidas e propostas por estas duas Instituições. A PSP desenvolveu a atividade “polícias por um dia” e os Bombeiros preparam uma sessão de formação em primeiros socorros, alertando os alunos sobre como reagir em determinadas situações de perigo.

A turma do 5.ºF, com a qual foi desenvolvida a prática pedagógica, era constituída por 25 alunos, dos quais 21 provinham da Escola Básica do Susão. Dos restantes alunos ainda não referidos, três ficaram retidos no 5.º ano e uma aluna integrou a turma no 2.º período, transferida da Escola Portuguesa de Moçambique. Ainda é de salientar que cinco alunos desta turma possuíam escalão A e dois escalão B.

Nesta turma existiam dois alunos com NEE que eram acompanhados por uma professora de ensino especial. A primeira aluna, do sexo feminino, tinha muitas dificuldades de raciocínio, de memorização, escrevia com erros, apresenta descoordenação motora e um ritmo muito lento, possuindo, desta forma, um programa educativo individual (PEI), ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de janeiro. O outro caso pertence a um aluno, do sexo masculino, que apresentava uma deficiência mental ligeira com défice de atenção. Este aluno possuía um vocabulário reduzido, lia e interpretava com muita dificuldade, escrevia com muitos erros ortográficos, beneficiando de adaptações curriculares individuais. Em ambos os casos, a professora de educação especial sugeriu que as fichas de avaliação fossem adaptadas, contemplando questões de correspondência e preenchimento de espaços. Além dos apoios específicos para estes estudantes, também alguns dos seus restantes colegas tinham oportunidade de frequentar os apoios educativos de Português, Matemática e Ciências.

Esta turma destacava-se pela motivação, interesse e curiosidade demonstradas em todas as disciplinas e pela qualidade do seu desempenho académico. Contudo, esta turma era muito agitada e possuía um comportamento inadequado em diversas situações.

Todo o processo de observação e todas as intervenções decorreram sempre na mesma sala. Deste modo, a caracterização da sala e a enumeração dos recursos disponíveis seguidamente apresentados serão referentes ao mesmo contexto. Tal como citado na caracterização do agrupamento, os recursos físicos em algumas escolas não eram suficientes para a quantidade de estudantes e, portanto, para colmatar esta situação a Escola Básica Vallis Longus equipou a Instituição com alguns contentores. A turma do 5.ºF tinha aulas num contentor, pertencente ao pavilhão D. Este espaço, muitas das vezes, não apresentava a temperatura e ventilação adequadas, sendo recorrente ligar o ar condicionado e abrir as janelas. A abertura dos estores favorecia a entrada de luz solar, no

entanto, não era suficiente sendo necessário ligar a luz artificial. Tendo em conta a organização do espaço, as mesas encontravam-se dispostas em fileiras, com cinco mesas cada. Como o espaço era reduzido e as mochilas dos alunos se encontravam no chão, os corredores de passagem entre as mesas estavam impedidos o que não permitia a circulação do professor pela turma, em algumas situações. A disposição das mesas em filas favorecia a concentração dos estudantes na direção pretendida pelos docentes. Esta organização não era variável, ao contrário do descrito no 2.ºA, uma vez que as condições reduzidas do espaço não o permitiam.

Ao nível dos recursos disponíveis na sala é de salientar a existência de um computador e de dois armários: no armário ao fundo da sala encontravam-se todos os materiais dos alunos relativos à educação visual e tecnológica e no armário próximo da secretária do professor estavam dispostos alguns manuais bem como uma régua em grandes dimensões e um esquadro. Para além disto, apenas um trabalho dos alunos estava fixado nas paredes o que tornava o espaço menos atrativo e apelativo para as crianças. A sala possuía, igualmente, um projetor e um quadro branco.

No processo de observação não foram identificadas rotinas significativas na turma, provavelmente devido à pluridocência que caracteriza este nível de ensino.

As interações entre os estudantes caracterizavam-se por ser cooperativas e de ajuda mútua na elaboração de trabalhos ou em situações que surgiam ao nível de comportamento. Todos os docentes também mostraram cumplicidade com os seus alunos e vontade de ajudar. Os funcionários sempre se mostraram disponíveis e atenciosos para com os alunos.

Por fim, como pode verificar-se através desta breve caracterização, os recursos disponíveis na sala não eram suficientes bem como as dimensões do espaço, o que dificultava, um pouco, as intervenções do formando no que respeita às projeções, à formação de trabalhos de grupo e até, mesmo, na circulação pelos lugares no sentido de apoiar os alunos.

## 4.2. OS DIFERENTES ATOS: INTERVENÇÕES NAS DIFERENTES ÁREAS

### 4.2.1. Ato I – *Encenar com palavras as aulas de Português*

Na aula de Português o fazer é também um dizer sobre o dizer (Castro, 1989, p. 27)

Na aula de português o próprio meio de comunicação (a língua) é objeto dessa comunicação (de análise e reflexão). Esta caracteriza-se, assim, por uma relação de circularidade entre o uso que se faz da língua e a sua análise, ou seja, ensinar a língua é falar essa língua e refletir sobre ela.

Acresce que a própria aula de língua se individualiza e especializa relativamente às demais por se propor o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, desenvolvimento esse que “não se processa como um verdadeira transmissão”, pelo simples facto de não se poder “transmit[ir] uma técnica como se transmite conhecimento de dados, de noções, ou mesmo de metodologias” (Fonseca, 1990, p. 8).

Ao iniciar a escolaridade básica qualquer criança possui um domínio significativo da língua usada no grupo de socialização primária, isto é, a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Cabe, então, à escola um papel determinante no crescimento linguístico do jovem falante: promover a sua capacidade de expressão oral e dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua (Sim-Sim, 1997). É função da escola garantir que a aquisição e o aperfeiçoamento das várias competências inerentes à prática da língua se processem no espaço-aula com características que se diferenciem das que tem a aquisição não programada dessas competências no âmbito da prática habitual e quotidiana da língua (Fonseca, 1992, p. 226 citado por Amor, 1993, p. 13).

O professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem produz e reproduz os seus próprios meios de

produção. Concretamente, produz e reproduz a sua competência de falante, a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar os fenómenos da língua (Castro, 1995). Ele deve criar condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o aluno traz consigo, em conhecimento refletido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras e normas do uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos, ou seja, deve desenvolver a sua competência comunicativa. Esta apresenta-se como um eixo pedagógico na educação literária e linguística que se espera ver desenvolvida em contexto sala de aula (Lomas, 2003). A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia. Dito de outro modo, reporta-se “à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos” (Viana & Bastos, 2013, p. 133).

Para além do referido o professor de língua materna também deve ser um profissional especializado, ou seja, possuidor de uma sólida e atualizada formação científica (linguística, pragmática, semântica, psicolinguística e sociolinguística) e pedagógica. Neste seguimento, ao manter-se atualizado estará sempre a par dos documentos orientadoras da sua prática, como o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) de 2009 e as Metas Curriculares de Português. O último documento citado, homologado em 2012, constitui um documento de referência para o ensino e aprendizagem e permite que os professores se concentrem no que é essencial, ajudando-os a delinear as melhores estratégias de ensino. Nas Metas foram respeitados os domínios existentes no PPEB (oralidade, leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária.

Ao longo da prática pedagógica, o formando tentou abarcar todos os domínios para que a sua experiência fosse rica a nível de aprendizagens bem como diversificada.

Na planificação das aulas, o formando teve sempre como referência um texto fosse ele literário ou não. É em torno dele que a aula se deve processar, estando todas as tarefas associadas a esse mesmo texto. Este recurso permite estabelecer um fio condutor, sendo um alicerce dos conteúdos a ser abordados pelo professor (é da leitura do texto e da sua análise que surgem os conteúdos a

serem trabalhados e nunca o contrário). Segundo o Reis *et al.* “o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental” (2009, p. 21). Deste modo, além do mestrando promover e construir planificações diversificadas no que respeita aos domínios a serem trabalhados, também procurou proporcionar o contacto com uma diversidade de textos, sendo abordadas diversas obras pertencentes ao modo narrativo ou dramático. Embora não tenha sido possível incluir o modo lírico, o mestrando teve a oportunidade de contactar com o texto não-literário, mais especificamente, a receita. Ao encarar o texto como eixo estruturante das aulas de português, o professor está a promover uma abertura das mesmas “a uma diversidade de objectos discursivo-textuais”, permitindo “um progressivo alargamento dos universos de referência culturais” (Amor, 2006, p. 22).

No decorrer da prática pedagógica o professor estagiário, nos dois ciclos do Ensino Básico, procurou, desde sempre, elaborar planificações coerentes, consistentes, com rigor científico e que contemplassem atividades promotoras de aprendizagens significativas nos alunos. Deste modo, nas linhas seguintes proceder-se-á a uma descrição por domínios e análise crítica e reflexiva de algumas intervenções consideradas reveladoras da prática educativa do mestrando em Português, articulando-as com pressupostos teóricos que as sustentaram.

Focalizando no domínio da oralidade é importante ressaltar que na tradição escolar, este tem sido marginalizado, quando comparado com o domínio da leitura e escrita. Tudo isto se sucede

como se acreditasse que, à entrada da escolaridade, o domínio pelo aluno, da língua falada já estivesse garantido e como se a vocação da escola não fosse desenvolver e estruturar a sua aprendizagem mas, apenas, reconhecer essa aquisição (Amor, 1993, p. 62).

De forma a alterar estas conceções, cabe, ao professor de Português, repensar e transformar as suas práticas, sendo o primeiro passo compreender, afinal, o que é a oralidade e quais as suas características. Segundo Lugarini, o oral é a “capacidade, própria do homem como espécie, de comunicar por meio [...] [d]as línguas” (2003, p. 110) e, para que esta comunicação seja possível, é necessário

o ser humano perceber aquilo que ouve e expressar-se de forma a ser compreendido.

Refletindo um pouco acerca da compreensão do oral, uma das modalidades da oralidade, pode-se afirmar, numa primeira fase que ouvir a voz apresenta várias etapas que estão ligadas às características da fala em questão. Como não é um dado adquirido que a capacidade auditiva desenvolvida durante a primeira infância seja suficiente para a comunicação oral ao longo da vida é preciso desenvolver a apreensão do significado e das intenções comunicativas das mensagens recebidas, isto é, é preciso aperfeiçoar a técnica de descodificação. Depois, há que compreender as implicações linguísticas (contextuais) e paralinguísticas de cada mensagem ouvida (Reis & Adragão, 1992). Uma atitude intimamente ligada à função de ouvir é saber escutar. Isto implica dar ao outro tempo e condições para falar, distinguir, no conteúdo, o que é essencial e o que é acessório para o enunciador, estimular o outro a dar as precisões necessárias, a manter a comunicação e a demonstrar interesse pela pessoa e pelo assunto da mensagem.

A partir do exposto numa das intervenções em 1.º ciclo (cf. anexo 4), o mestrando explorou com as crianças um vídeo alusivo à receita “doce de natas e leite condensado”. Numa fase anterior à visualização do vídeo houve um momento de preparação para a visualização (*brainstorming*). O professor solicitou a enumeração de alguns ingredientes que consideravam estar presentes na receita e fez-se o seu registo no quadro para que, posteriormente, se efetuasse a comparação entre estas ideias iniciais com os ingredientes efetivamente presentes na receita. Após este momento, surgiu a primeira visualização do vídeo e a colocação de duas questões: “Consegues dar o exemplo de um ingrediente presente nesta receita?”, “Esta receita é de um doce ou salgado”? Na segunda visualização do vídeo efetuou-se paragens estratégicas com o intuito de preparar os alunos para a tarefa seguinte, sendo neste momento importante, o saber escutar para a consecução de determinados objetivos. A última fase, a de pós-visualização, concretizou-se no preenchimento de uma atividade onde os alunos teriam de mobilizar os conhecimentos e aprendizagens geradas a partir da escuta ativa do vídeo (cf. anexo 5).

Por outro lado, a expressão oral, é avaliada, apenas, pela participação dos alunos na sala. Porém, a expressão do oral é mais do que uma simples intervenção/participação porque falar exige uma intencionalidade que pode

variari: falar para informar, para ser informado, para dar ordens, para conversar. A adequação daquilo que se quer comunicar ao(s) locutor(es), em determinada situação, exige o conhecimento explícito das regras que devem estabelecer a comunicação (Martins, 1992). Desenvolver as competências do modo oral significa adquirir uma progressiva fluência verbal, com desinibição, clareza, objetividade, criatividade e espírito crítico, objetivando o aperfeiçoamento constante das estruturas linguísticas utilizadas, o alargamento do vocabulário, a melhoria da articulação e a crescente expressividade conferida pela entoação e pelo ritmo. Esta modalidade foi explorada nas sessões do projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!” desenvolvidas pelo formando no âmbito da prática pedagógica em 1.º ciclo, na turma do 2.º ano de escolaridade. Como este projeto tinha como objetivo principal o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, foram propostas atividades de dramatização, reconto, discussão participada, exposição e simulação, expondo os alunos com uma diversidade de atividades promotoras do desenvolvimento da sua expressão oral. A situação descrita anteriormente irá ser explorada com mais detalhe no capítulo alusivo ao projeto “Do era uma vez à boa maneira de fala!”.

Além do referido numa das regências da Prática Profissional foi explorado o conto *O têpluquê*, pertencente à obra *O têpluquê e outras histórias*, de Manuel António Pina. A questão, “E vocês têm algum problema de pronúncia diferente do da história?” colocada aos alunos constituiu o mote para a identificação de alguns erros de pronúncia da turma. Através dos erros identificados, como por exemplo, a troca do “v” pelo “b” ou o “r” pelo “g”, foram construídas novas palavras como “rato” por “gato”, tomando como referência os exemplos do texto. Embora não esteja explícito o domínio da oralidade, esta atividade contribui para o aperfeiçoamento da expressão oral dos alunos. Falar exige um perfeito domínio do aparelho fonador. Não é evidente que o domínio do aparelho fonador do aluno já seja perfeito, nos primeiros anos de escolaridade. Muitos defeitos de pronúncia são considerados variantes pessoais e até acarinhados e só tarde se descobre que são o resultado de más posturas da língua. Cabe ao professor estar atento a estes pequenos problemas que, às vezes, pela família são notados. Mas falar não é só pronunciar bem os sons da língua. É saber utilizá-los na comunicação e fazê-lo com autonomia. É, pois, objeto de uma longa aprendizagem em que o professor se apresenta como modelo, firme na sua correção, mas aberto a que a seu lado outros modelos influam na formação

do aluno. O professor vai ter de ajudar a distinguir entre o correto e o incorreto, o obrigatório do facultativo. (Sim-Sim & Nunes, 2008). Torna-se fundamental salientar que no âmbito de 2.º ciclo com a iniciação do estudo da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa alguns alunos realizaram a apresentação oral da autora, depois de terem pesquisado os seus dados biobibliográficos na aula anterior. No final do estudo da obra foi despoletada uma discussão dirigida em torno das temáticas “riqueza vs pobreza” e “Rejeição vs aceiteamento”. Numa das aulas observadas pelo mestrando foi possível, igualmente, assistir às apresentações dos livros que os alunos realizavam no final de cada período, pertencente à atividade “contrato de leitura”.

A leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. A sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respetivo autor. É assim que a qualidade de um texto pode ser valorizada ou empobrecida pela qualidade do leitor que o aborda. É do contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura. Um mau leitor, ou um aprendiz da arte de ler, fica demasiado amarrado ao texto para poder fruir da informação e do prazer que com ele pode construir (Sim-Sim, 2006). Saber ler “é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1966, p. 33 citado por Sim-Sim, 2002).

Na prática pedagógica e nas intervenções onde foi desenvolvido este domínio, a leitura dos textos foi realizada pelo mestrando para que os estudantes estabelecessem um contacto inicial com os mesmos, facilitando a sua posterior compreensão. É fundamental, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, ouvirem “ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura (Reis *et al.*, 2009, p. 63). O mestrando também respeitou as diversas fases em que a leitura se processa: a fase de pré-leitura e de enquadramento global onde se faculta uma visão imediata e abrangente da obra, uma avaliação rápida do seu conteúdo, nível de complexidade e interesse; a fase de evocação de conhecimentos, procurando-se estimular a ativação dos conhecimentos já existentes e necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura; a fase da leitura propriamente dita que deve ser orientada de acordo com a natureza da obra; e, por fim, a fase terminal ou pós-leitura que procura uma perspetiva integradora da obra e uma reflexão crítica da mesma.

Na prática educativa em 1.º ciclo, através do texto *O têpluquê*, de Manuel António Pina foi promovida uma atividade de leitura. A aula iniciou com a escrita do título da obra no quadro e seguiram-se questões de pré-leitura: “O que querará isto dizer?”, “Será escrito em português?”, “Em que língua estará escrito este livro?”, “Porque se chamará assim?” e “E se dividirmos o título por partes como ficará? “O tê pelo quê”, o querará agora dizer?”. Numa fase posterior, o professor estagiário procedeu à leitura do texto com pausas em algumas partes para facilitar a compreensão global do texto. O ato de ler implica “habilidades de simples descodificação (...), a capacidade de atribuir sentido ao que foi descodificado; e ancora-se, finalmente, na habilidade de compreender o que nos chega por meio de informações colhidas (...)” (Villardi, 2002, p. 23). Ler é um ato complexo e vai para além da decifração, implicando, a interpretação e compreensão do que é lido. A segunda leitura-modelo foi realizada através da projeção de um vídeo que contemplava uma gravação-áudio da história bem como as ilustrações da mesma. Por fim, o momento de pós-leitura efetivou-se através da colocação de algumas questões: “Que “problema” tinha o menino referido na história?”, “Justifica o título desta história.”, “Se vocês fossem o menino da história como diriam touro? Torre? Estudo? E tubo?”, “Que sabor ficava na língua do menino quando este trocava as letras das palavras?” para o professor perceber se os alunos tinham compreendido, realmente, o sentido global do texto.

No âmbito do 2.º ciclo (cf. anexo 6) através de um excerto da obra pertencente ao texto dramático *Toca e foge ou a flauta sem mágica*, de António Torrado também foi promovida uma atividade incidente no domínio da leitura. O desenvolvimento deste domínio iniciou, então, com um momento de pré-leitura. Focando a atenção dos alunos para o texto, presente no manual, o professor colocou questões como: “Neste texto vemos sempre o mesmo tipo de letra? Onde aparece o texto em itálico? O que representa? E o texto em letra normal? Que personagens existem neste texto? A que cena/ quadro pertence este excerto?”, o que permitiu a revisitação das características do texto dramático. Aditivamente, através da exploração dos elementos paratextuais da obra, nomeadamente o título e da ilustração da capa, o professor estagiário conseguiu antecipar o assunto da obra. O título de uma obra é o primeiro contacto com os futuros leitores, é uma porta que se abre à imaginação, antes de esta ser condicionada pelo efetivo conteúdo do texto. Ao contrário do

sucedido no 1.º ciclo, o momento de leitura propriamente dito e o primeiro contacto com a informação do texto efetivou-se numa leitura silenciosa. Esta leitura é efetuada mentalmente, sem interferência dos órgãos vocais e permite uma maior interiorização, compreensão e rapidez da leitura bem como “a preparação para uma leitura oral inteligente e expressiva” (Gomes *et al.*, 1991). Tratando-se de um texto dramático (escrito para representar) e para uma maior motivação dos alunos, a leitura teria de ser realizada pelos mesmos de uma forma expressiva. Neste seguimento, foram atribuídos personagens aos alunos e foram efetuadas algumas paragens durante essa leitura para explorar as didascálias presentes, fomentando a expressividade dos alunos e ao mesmo tempo trabalhando a sua compreensão. O mestrando também teve o cuidado de levar alguns materiais presentes no texto para a aula, com o intuito de tornar a leitura o mais “teatralizada” possível. Por fim, o momento de pós-leitura consagrou-se, tal como no 1.º ciclo, na colocação de questões orais em torno do texto.

Muitas vezes, numa aula de português, depois de trabalhado o domínio da leitura, como tarefa posterior, é realizada uma atividade de escrita. Para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa (Niza, 2010). Escrever é “um processo complexo de construção e reconstrução textual” (Camps, 2003, p. 209) que envolve tempo e dedicação.

Numa das regências, em 1.º ciclo, através do texto *O têpluquê*, de Manuel António Pina foi explorado um convite efetuado pela revista luso-brasileira a convidar todos os seus leitores para uma tertúlia intitulada “À descoberta de Manuel António Pina”. A exploração do convite (cf. anexo 7) constituiu uma atividade de preparação para a escrita, auxiliando os alunos na elaboração mental da planificação do texto. Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas inerentes a cada um deles. É, portanto, uma tarefa que exige um grande esforço de carácter cognitivo (Carvalho, 1999). Depois de explorada a estrutura do convite, em grande grupo, a turma construiu um convite ao escritor João Pedro Méseder para este comparecer na escola do Valado para uma hora do conto. Este aspeto contribuiu

para o desenvolvimento de um trabalho de proximidade com o real das crianças, por oposição ao artificialismo da escrita escolar. A construção do convite diz respeito à fase da redação, constituindo o processo de transformação de ideias em linguagem visível, ou seja, é um processo de transformação de uma forma de simbolização do significado, o pensamento, numa outra forma de simbolização, a representação gráfica (Barbeiro, 1990). Seguidamente, processou-se a fase da revisão que correspondeu à leitura do convite, em voz alta, para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial (Humes, 1983 citado por Carvalho, 1999).

O convite obteve resposta por parte do escritor e foi entregue à turma. Numa outra regência, através da obra *Gente?*, de João Pedro Mésseder e após a exploração da estrutura da descrição de um tipo de gente (Ex: “E a menina-vento/ corre até à noite,/ não lhe chega o tempo”) os alunos, através de uma característica peculiar sua teriam de construir um texto com a mesma estrutura dos analisados, exemplo, “sou o menino-lâmpada/ tenho sempre muitas ideias/ até romper o cérebro” (texto de um aluno). Estes pequenos textos foram compilados num livro “Gente do 2.º AV” (cf. anexo 8) que foi entregue ao escritor João Pedro Mésseder aquando a realização da hora do conto à Escola Básica Valado. A atividade “*O fonemaphugrafema*” (cf. anexo 9) também constituiu uma atividade de escrita realizada neste nível de ensino.

Por outro lado, em contexto de 2.º ciclo, numa das colaborações do mestrando, também foi possível desenvolver este domínio. Depois de ser explorada a estrutura da notícia e a leitura de algumas, a partir da análise de imagens os alunos teriam de criar uma notícia. Além destas indicações foi colocada a questão “Que elementos surgem nas imagens?”. Partindo desta, os estudantes apresentaram exemplos de situações que poderiam ter acontecido, nomes sugestivos para as personagens e preferências quanto à concretização do crime. Com este diálogo, pretendeu-se a apresentação de ideias que os preparassem para a atividade escrita e estimular a sua criatividade. Às criações individuais seguiu-se a construção de uma notícia em grande grupo, consolidando certos aspetos estruturantes de uma notícia.

O professor estagiário nas suas intervenções procurou trabalhar, ainda, o domínio da gramática que ocorre, transversalmente, ao desenvolvimento dos outros domínios (Reis *et al.*, 2009). Os conteúdos gramaticais são um meio para melhorar o desempenho dos alunos e não um objeto de estudo em si. Portanto,

“se se transpuserem os conteúdos gramaticais que se têm de aprender desvinculados do uso, nada mudou”, “a gramática tem de ser um suporte, uma ajuda, um meio, não um fim” (Lidon, s/d citado por Lomas, 2006, p. 23). Cabe ao professor proporcionar atividades que valorizem o ensino da gramática de uma forma contextualizada, partindo do elemento estruturante da aula de Português – o texto.

No 5.º ano, o mestrando iniciou a exploração do vocativo, uma das funções sintáticas da língua. Para tal, partiu de alguns exemplos do texto *Toca e fuge ou a flauta sem mágica*, de António Torrado e desenvolveu um diálogo reflexivo com o propósito de orientar os alunos para a compreensão deste conceito. Na sequência deste diálogo, os estudantes deram alguns exemplos onde utilizavam o vocativo no seu quotidiano e, a partir do referido, procedeu-se ao registo da sua definição no caderno diário. Não deve ser objetivo do profissional de educação implementar atividades que visem a memorização mas, sim, a sua real compreensão para que sejam capazes de os utilizar corretamente (Reis *et al.*, 2009). A partir do trabalho desenvolvido e como forma de consolidação os alunos realizaram uma atividade para verificar a sua capacidade de mobilização do conceito.

Uma das preocupações do professor centra-se na abordagem dos conteúdos e descritores de desempenho definidos nas orientações programáticas. Deste modo, de acordo com as metas curriculares foi definido um novo domínio no Português- a educação literária. A promoção do gosto pelos textos literários e a procura do despertar do interesse, estima e valorização do livro é um aspeto fundamental, a ter em conta nas aulas de Português. Por outro lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, “veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional” (Buescu *et al.*, 2012, pp. 5 e 6), contribuindo para a formação completa do indivíduo e do cidadão.

Ao longo da prática educativa o mestrando tentou pôr os alunos em contacto com variadíssimas obras de valor literário como *O têpluquê e outras histórias*, de Manuel António Pina (presente na lista de obras para a Iniciação à Educação Literária do 2.º ano), *Gente?*, de João Pedro Méseder, o conto *Bolacha Maria*, de António Torrado, *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa (presente na lista de obras para a educação literária do 5.º ano) ou a obra *Toca e fuge ou a flauta sem mágica*, também de António Torrado. Neste sentido, ao trabalhar a diversidade

de obras mencionadas o professor estagiário procurou estimular o enriquecimento do vocabulário dos alunos, através da aproximação com a “linguagem cuidada e polida do escritor” (Garcia, 1994, p. 10) bem como o acesso a um património nacional que engradecesse a formação intelectual, moral e estética dos alunos e a promoção de uma cidadania mais complexa (Buesco, 2012). A educação literária contribui, assim, tanto para a educação estética das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a educação ética na medida em que nos textos literários encontra-se estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo (Lomas, 2006).

No que se refere ao processo de avaliação (cf. anexos 10 e11) é necessário referir que através dela, o estudante pode “dispor de dados para melhorar os seus desempenhos” (Amor, 2006, p. 145) e, deste modo, o professor pode rever e ajustar os seus processos e meios de intervenção. Perante o disposto, o mestrando construiu grelhas de observação adaptadas a cada uma das intervenções, definindo critérios específicos para cada domínio, tornando-se passíveis de observação no período de aula. Nas atividades de escrita, o professor estagiário corrigia as produções dos estudantes individualmente, tentando, desde sempre, alertá-los para as suas dificuldades, nomeadamente, nos erros ortográficos e a nível da semântica,

Em jeito de conclusão o formando salienta que no decorrer de todo este processo de formação, manteve uma postura de constante preocupação no que concerne à implementação das diversas atividades que promovessem a aquisição e o desenvolvimento das competências inerentes aos vários domínios da Língua Portuguesa. Através das profundas e contínuas reflexões, o mestrando alcançou uma notória evolução, nomeadamente, na conceção dos planos de aula e no discurso utilizado. Como Cecília Meireles<sup>6</sup> salienta, metaforizando a palavra “andar” como o alcance da sabedoria, dos objetivos e sonhos “O último andar é longe:/ Custa muito a lá chegar/ Mas é la que eu quero morar”. É este lugar que qualquer professor digno da sua profissão pretende alcançar, um lugar, no caso da aula de língua portuguesa, onde se torne possível

---

<sup>6</sup> Na sua obra “Ou isto ou aquilo”

ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio e se adquira capacidades necessárias à vida dos alunos.

#### 4.2.2. Ato II – *Representações numa aula de Matemática*

##### **Para quê estudar matemática?**

A Matemática constitui um *património cultural*, tal como a arte, a literatura, a ciência, cuja a apropriação é um direito de todos (APM, 1988).

A citação supramencionada diz respeito a uma das razões apresentadas para ensinar Matemática – o seu carácter formativo. Outra das justificações prende-se com o seu carácter utilitário, uma vez que, cada vez mais a área da Matemática é aplicada a inúmeros problemas práticos e a um número crescente de áreas de conhecimento (Matos & Serrazina, 1996).

Partindo do pressuposto, a matemática não está distanciada da vida real nem de outras áreas de saber, existe certas conexões matemáticas. Ligar a Matemática à vida real permite realçar a sua importância no desenvolvimento da sociedade atual, quer do ponto de vista científico, quer social, ou seja, ao fazer-se a relação entre o Mundo que nos rodeia e a Matemática, os alunos poderão aprender mais e melhor, facilitando, desta forma, o processo de aprendizagem (Boavida *et al.*, 2008). Tal como refere Bento de Jesus Caraça:

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 da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre (1941 citado por Fernandes, 1994, p. 24).

Deste modo, os saberes, capacidades e valores que os estudantes constroem, no decorrer do percurso escolar, ser-lhes-ão vantajosos em toda a sua vida. Nos dias de hoje, exige-se uma formação que permita compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade (Ponte *et al.*, 2007).

O docente deve considerar estas finalidades do ensino da matemática, não se limitando a proporcionar aos seus estudantes a aquisição de conhecimentos matemáticos mas também o desenvolvimento da capacidade de apreciação dos mesmos e da sua utilidade. O professor desta área precisa de se sentir à vontade com a Matemática que ensina. Para isso tem de conhecer bem os conceitos, técnicas e os processos matemáticos. Necessita de ter um a boa noção do que são as grandes ideias da Matemática e qual o seu papel no Mundo de hoje (Ponte & Serrazina, 2000). A função principal que se impõe aos professores é a de conseguir que as crianças desde cedo aprendam a gostar de matemática.

### **Justificativa Pessoal e Enquadramento Programático**

Nas intervenções do mestrando, é crucial referir que todos os conteúdos abordados, em ambos os ciclos, foram definidos em consonância com as respetivas orientadoras cooperantes. A conceção dos percursos de aula tiveram em consideração as planificações anuais elaboradas pelos docentes titulares das turmas e, em simultâneo, as orientações programáticas. Desta forma, o trabalho desenvolvido apresentava uma continuidade em relação ao das orientadoras, evitando quebras entre os conteúdos (compreensão horizontal dos conteúdos trabalhados). Partindo destes elementos programáticos, foi selecionado, em contexto do 1.º ciclo, o tema, o tópico e o subtópico a ser trabalhado, segundo o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (NPMEB, homologado em 2007). Por outro lado, as planificações construídas em contexto de 2.º ciclo já contemplaram o Programa de Matemática, homologado em 2013. Este documento orientador já se encontra dividido em descritores, conteúdos e objetivos. Partindo dos elementos programáticos atrás referidos, foram

selecionadas as metas curriculares tendo em consideração a estrutura definida (domínios, subdomínios, objetivos gerais e descritores de desempenho) e que se relaciona com os elementos essenciais dos Programas (Bivar *et al.*, 2010).

No quadro 1 e 2 (cf. anexo 12) podem ser analisados os temas, tópicos e subtópicos definidos para cada um dos planos de aula que serviram de base à construção dos percursos de aprendizagem. A sua organização possibilita uma interpretação vertical dos conteúdos trabalhados.

Assim sendo, em contexto de 1.º ciclo, o tema matemático desenvolvido na aula supervisionada do mestrando foi a Organização e Tratamento dos Dados (OTD). Esta aula integrava o tópico da representação e interpretação dos dados e o subtópico da leitura e interpretação da informação apresentada em tabelas, mais especificamente, a tabela de frequências absolutas. Por outro lado, no âmbito do 2.º ciclo foi explorado o domínio da geometria, nomeadamente, o conteúdo das propriedades geométricas dos triângulos. Esta aula tinha como principal objetivo que os alunos compreendessem aspetos relacionados com os ângulos de um triângulo como a soma dos seus ângulos internos, a relação de um ângulo externo com os internos não adjacentes e a soma dos seus três ângulos externos com vértices distintos.

É de salientar que para além, dos temas a trabalhar serem propostos pela orientadora cooperante e respeitarem a organização dos conteúdos presentes nos documentos prescritivos, eram bastante desafiantes e de alguma importância na sociedade atual

No âmbito do 1.º ciclo foi muito importante a exploração do tema – OTD. 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. Além dos domínios científicos em que a sua aplicação está bem consolidada, como as ciências naturais, a medicina, a agronomia e a economia, a estatística também é vista como um suporte da cientificidade para as ciências humanas e sociais. Ciências como a psicologia, a sociologia e a pedagogia têm beneficiado de consideráveis desenvolvimentos e de aumento de credibilidade pública com a utilização de métodos estatísticos. 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).

Por outro lado, em 2.<sup>o</sup> ciclo, foi trabalhado o domínio da geometria. As ideias geométricas são úteis na representação e na resolução de problemas de outras áreas da matemática e de situações reais, o que faz com que o estudo da geometria por parte dos alunos seja muito importante. A construção e a manipulação de representações mentais de objetos a duas e três dimensões são um aspecto importante do pensamento geométrico. A geometria é mais do que definições, devendo contemplar a descrição de relações e raciocínios, a construção de justificações e de demonstrações (Palhares, 2004).

### **Como se desenvolve uma aula de matemática?**

A aula de matemática por incorporar conceitos tão abstratos deve obedecer a uma estrutura que facilite a promoção de aprendizagens significativas. Neste ponto de vista, segundo Fernandes (2013a) a aula de matemática deve contemplar um conjunto de fases: a conceção da planificação, o desenvolvimento da aula, a sistematização e, por fim, a avaliação.

A planificação, primeira fase de uma aula de matemática, determina aquilo que vai ser ensinado. Os documentos prescritivos da matemática (NPMEB, Programa de Matemática de 2013 e as Metas Curriculares) são transformados e adaptados pelo processo de planificação e pelas decisões do professor. A planificação e a tomada de decisões são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor. Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir (Arends, 1995). A planificação deve incluir, além dos pressupostos preconizados nos documentos orientadores, da descrição das atividades a realizar, do tempo pretendido para cada atividade, da organização da turma e dos recursos e materiais necessários para essa aula.

Refletindo um pouco acerca das atividades a realizar, em matemática são, normalmente, propostos problemas aos estudantes. As normas NCTM referem que:

Um problema genuíno é uma situação em que, para o indivíduo ou para o grupo em questão, uma ou mais soluções apropriadas precisam ainda de ser encontradas. A situação deve ser suficientemente complicada para constituir um desafio, mas não tão complexa que surja como insolúvel (1994, p. 11).

A resolução de problemas, onde estão incluídos as formas como os problemas são representados, os significados da linguagem matemática, as formas como se conjectura e se raciocina, é considerada a atividade principal da matemática. Através da resolução de problemas, uma das capacidades transversais da matemática, o aluno verifica a validade dos conceitos matemáticos, realiza conjecturas, relaciona os conceitos (conexões matemáticas), generaliza, estimula os procedimentos num contexto significativo, toma uma atitude reflexiva e desenvolve a capacidade de raciocínio e o pensamento matemático.

O tempo, também incluído na planificação, deve ser gerido da melhor forma pelo professor no sentido de dar oportunidade aos alunos de pensarem e de construírem o novo conhecimento.

Por outro lado, a organização da turma também deve estar contemplada na planificação uma vez que as tarefas matemáticas podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupos. É de salientar, ainda neste ponto, que o trabalho de grupo pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos e mais atividades de resolução de problemas, promovendo assim uma mudança da natureza das atividades que tradicionalmente têm sido dominantes na aula de Matemática (Matos & Serrazina, 1996).

Na escolha dos materiais para as intervenções deve haver a preocupação da sua adequação à complexidade dos conteúdos e à faixa etária dos alunos bem com proporcionar aos estudantes o contacto com recursos criativos, apelativos e potenciadores de aprendizagem. A sua manipulação torna a aprendizagem mais concreta, bem-sucedida e consolidada para todos, principalmente para os alunos do 1.º CEB (Freitas & Mariz, 1999). Segundo Ponte e Serrazina “os currículos referem a importância do uso de material didático diversificado: material manipulável estruturado e não estruturado para a aprendizagem de temas específicos” (2004, p. 57).

Concluída a conceção da planificação surge o desenvolvimento da intervenção, constituindo a segunda fase de uma aula de Matemática.

A aula inicia com uma motivação/ problematização, com o propósito de motivar os alunos para a aprendizagem da matemática bem como focar a sua atenção uma vez que esta área curricular exige treino, disciplina e silêncio. Seguidamente, efetiva-se a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos porque o professor precisa de verificar o que os alunos já devem conhecer de aprendizagens informais fora da escola e que pode naquele momento ser importante (Ponte & Serrazina, 2000). Além disso, este aspeto é crucial para que o docente consiga compreender eficazmente o estado de desenvolvimento dos estudantes e prever alterações que possa ter de realizar no decorrer da sua aula.

Numa fase posterior são apresentadas as tarefas matemáticas a realizar naquela aula. É necessário, na sua resolução, que o professor circule pelos lugares no sentido de orientar/acompanhar e esbater eventuais dúvidas por parte dos alunos e assinalar estratégias interessantes sob o ponto de vista criativo e matemático, o que vai de encontro a uma das crenças pedagógicas- o acompanhar (Duque, Fernandes & Mariz, 2010). Nesta fase da aula de matemática também é necessário que o professor se consciencialize que todas as crianças devem ter acesso e a aquisição dos conteúdos matemáticos – o princípio da equidade definido pela NCTM. Todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, origens ou capacidades físicas, devem ter a oportunidade de estudar matemática e de serem apoiados na sua aprendizagem. A equidade “não significa que cada aluno deva receber um ensino idêntico; pelo contrário, exige a adaptação razoável e adequada, sempre que tal se revele necessário” (NCTM, 2007, p. 12). Também o artigo 3.º, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos prevê que se deve “oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 4). Apesar de salientar este princípio da equidade, o NCTM defende, ainda, o cumprimento de mais cinco princípios fundamentais que contribuem para a promoção de uma educação matemática de excelência, nomeadamente, o currículo, o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a tecnologia.

Ainda, no desenvolvimento da aula, é necessário estimular as crianças lançando perguntas e pistas, aproveitando o erro do aluno para gerar novas aprendizagens e também é necessário valorizar as conquistas dos alunos sejam elas insignificantes ou não, criando-lhes auto-estima e a ideia forte de que é

capaz. O professor também deve exigir já que a própria matemática também é uma área exigente e rigorosa e só um ambiente de rigor e exigência é propício à aprendizagem desta disciplina (Duque, Fernandes & Mariz, 2010).

O último momento, pertencente ao desenvolvimento da aula, diz respeito à sistematização. No final de cada tarefa é necessária a existência de um diálogo para que a turma apresente as principais ideias dos conceitos trabalhados e se realize um registo por todos os intervenientes. É de salientar, ainda, o cuidado que se deve ter com a linguagem oral utilizada, bem como com a linguagem escrita ao nível da representação. A comunicação, nas aulas de Matemática “desenvolve-se pela linguagem oral, complementada pela linguagem gestual. Recorre, também, à linguagem escrita, à linguagem icónica (desenhos e ilustrações) e, por vezes, a dramatizações (Ponte & Serrazina, 2000, p. 1). A Matemática possui uma linguagem própria e rigorosa e, como tal, o professor deve dominá-la. A linguagem é a base da comunicação matemática, da apresentação dos raciocínios. Como tal, deve ser trabalho do docente utilizar uma linguagem cientificamente correta e rigorosa uma vez que influencia a linguagem utilizada pelos seus estudantes.

Por fim, a última fase de uma aula de matemática é a avaliação. É através dela que o professor comunica aos alunos, de uma forma clara, quais as atividades e os resultados da aprendizagem que valoriza (Matos & Serrazina, 1996). É através da avaliação que o professor recolhe informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos, em particular, “diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho, verificando assim a necessidade (ou não) de alterar a sua planificação e acção didáctica” (Ponte *et al.*, 2007, p. 13).

A planificação das aulas também deve ter em conta as fases do conhecimento matemático. A faixa etária dos alunos condiciona a elaboração das aulas porque o desenvolvimento dos diversos conceitos matemáticos dependem das fases do conhecimento matemático. Assim sendo, estas incluem: a fase manipulatória, de contacto físico com materiais, que proporciona aos alunos um conhecimento sensorial e concreto dos conhecimentos; a fase iconográfica, de representação pictórica, e que tem por modelos ícones ou figuras sugestivas; a fase simbólica que utiliza a linguagem matemática; e por fim, a fase de verbalização que apresenta um desenvolvimento transversal a todas as outras, pois a capacidade

de comunicação matemática acompanha todo o desenvolvimento do conhecimento matemático (Fernandes, 1994).

### **Experiência no 1.º ciclo**

A primeira fase de uma aula de Matemática é a planificação (cf. anexo 13). As planificações construídas pelo professor estagiário tiveram em conta o rigor científico e programático que é exigido numa aula de matemático, contemplando as fases inerentes e referidas anteriormente. Nesta fase também se tornou indispensável ter em consideração os planos de aula do par pedagógico pois, em diversas situações, os conteúdos matemáticos a abordar apresentavam ligações, não podendo existir uma separação entre aulas.

A segunda fase de uma aula de Matemática é o desenvolvimento que, em primeiro lugar, inclui a motivação/problematização. Sendo assim, a aula supervisionada promovida pelo professor estagiário iniciou com um elemento motivador: uma caixa de votos (cf. anexo 14). A partir deste elemento realizaram-se algumas questões aos alunos com o intuito destes concluírem o tema a trabalhar. Posteriormente colocou-se uma outra questão “*Já alguma vez ouviram falar de direito ao voto? E de eleições? O que se faz neste dia?*”, ativando, de certa forma, o conhecimento prévio dos alunos. A partir do referido, os alunos foram votar na sua sobremesa preferida (cf. anexo 15), mas antes apresentou-se as condições da realização da tarefa. Por fim, solicitou-se a participação de algumas crianças para serem “assistentes”, tanto na distribuição de folhas onde estavam as tabelas de frequências e de contagem como para a contagem de votos no quadro (cf. anexo 16). Assim sendo, foi realizada a tabela de contagens com o chamado sistema *tally chart* e a tabela de frequências absolutas. Na contagem pelo sistema *tally chart*, o professor estagiário alerta para o facto deste processo ser utilizado por civilizações muito antigas visto que ainda não existiam números – os assistentes tinham como função apagar um traço e acrescentá-lo na diagonal a outros quatro traços mantendo sempre a mesma distância, tamanho e grossura. Na execução destas tarefas o professor

circulou pelos lugares, acompanhando as crianças com mais dificuldades e assinalando estratégias interessantes sob o ponto de vista criativo e matemático. Depois de construídas as tabelas foram realizadas algumas questões para a sua exploração, por exemplo:

*P- Quantos alunos votaram na turma?*

*E- 24 alunos.*

*P- Como chegaste a essa resposta? Que tabela utilizaste?*

*E- Utilizei a tabela de frequências absolutas e somei os números de cada sobremesa.*

*P- Somas-te o número de alunos que votou em cada sobremesa. E porque utilizaste essa tabela?*

*E- Porque é mais fácil de contar.*

Posto isto, realizou-se uma sistematização desta parte da aula, sublinhando os dois tipos de tabela exploradas: a de contagens e a de frequências absolutas.

Seguindo esta linha de pensamento, partiu-se das preferências ao nível das sobremesas da cantina da escola das crianças para trabalhar o processo eleitoral, a tabela de frequências absolutas e a tabela de contagens. A importância de educar para a cidadania desde os primeiros anos é reconhecida por Lopes (2003) que apesar de defender que os conhecimentos de Probabilidades e Estatística sejam trabalhados desde o início da escolaridade, 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). Não é suficiente ao aluno desenvolver a capacidade de organizar e representar uma coleção de dados, faz-se necessário interpretar e comparar esses dados para tirar conclusões, que é a grande base de uma atitude científica e também é necessário desenvolver competências de cidadania (Duarte, 2004). Deste modo, partiu-se do real dos alunos (a ementa da cantina) para trabalhar certos conteúdos matemáticos, estabelecendo uma conexão com a vida real.

Os dados podem ser organizados em tabelas ou gráficos, sendo que nesta parte da aula só foi trabalhada uma forma de organização – as tabelas. A tabela de contagens apresenta por “traços” o número de votos, neste caso, que cada variável teve, possibilitando a contagem de cinco em cinco; por outro lado, a

tabela de frequências absolutas representa, portanto, a distribuição da variável, isto é, quais as categorias ou modalidades que assume (nome da sobremesa), assim como a frequência absoluta com que assume essas modalidades (Martins *et al.*, 2008).

A avaliação (cf. anexo 17), contemplada na planificação, efetivou-se numa ficha formativa. Esta ficha incluía os conteúdos abarcados nessa aula o que permitiu ao professor estagiário fazer um balanço acerca dos efeitos produzidos pelos alunos. Através da correção das fichas formativas pode-se concluir que os alunos assimilaram os conceitos-chave da aula (tabela de contagens e de frequências absolutas) e compreenderam a organização dos dados nestes dois tipos de tabela.

Sendo assim, ficou-se a conhecer os objetivos curriculares que os alunos devem desenvolver no 1.º ciclo da educação básica no domínio da estatística; abordou-se as diversas etapas do processo de organização e análise dos dados; e transmitiu-se os principais aspetos que devem ser tidos em conta no planeamento de um estudo estatístico, na recolha, organização, representação e interpretação dos dados (Ponte & Serrazina, 2000). Pode-se, assim, dizer que a estatística é um conjunto de técnicas apropriadas para recolher, classificar, apresentar e interpretar conjunto de dados.

Durante a aula foi desenvolvida uma das capacidades transversais definidas pelo Programa de Matemática (2007) – a Comunicação Matemática. Em todas as tarefas eram realizadas bastantes questões orais, permitindo o desenvolvimento da comunicação matemática. Por seu intermédio, as ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo. Além disso, a comunicação permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros. A comunicação na aula de matemática assume, ainda, uma importância suplementar uma vez que esta disciplina dispõe uma linguagem própria, permitindo comunicar ideias com precisão, clareza e economia. 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 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 (1994, p. 57).

### **A experiência em 2.º ciclo**

No âmbito do 2.º ciclo a elaboração da planificação (cf. anexo 18) também contemplou as fases de uma de matemática e um rigor científico e programático.

A aula iniciou com a distribuição de um triângulo (cf. anexo 19) pelos alunos, servindo como motivação e de mote para a restante intervenção. A partir deste elemento, realizou-se a questão “Olhando para este triângulo como o classificas quanto à medida da amplitude dos ângulos? E quanto à medida do comprimento dos lados?” e, a partir dela, ativou-se os conhecimentos prévios dos alunos, consolidando os conceitos da aula do par pedagógico (realizada nos 45 minutos anteriores).

Depois da classificação do triângulo distribuído solicitou-se aos alunos a sinalização dos seus vértices e dos seus ângulos internos. Como atividade manipulatória e para que a aprendizagem dos alunos fosse significativa, os alunos recortaram todos os vértices do triângulo e reconstruíram-nos. Deste modo, os alunos perceberam que a soma das medidas das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo é sempre  $180^\circ$ . Neste momento foi essencial a circulação do professor estagiário pelos lugares para orientá-los e apoiá-los nesta atividade prática. Foi também essencial, o professor construir um triângulo em grandes dimensões e realizar a atividade para o grande grupo, demonstrando a mesma aos alunos.

Seguiu-se a realização de uma segunda atividade prática para demonstrar que a medida da amplitude de um ângulo externo é igual à soma das medidas das amplitudes dos dois ângulos internos não adjacentes. Os alunos recortaram os

dois ângulos internos não adjacentes do triângulo (cf. anexo 19) e sobrepuseram-nos ao ângulo externo. Por outro lado, também surgiu o seguinte diálogo:

*P- Qual é a outra forma de sabermos a medida da amplitude de um ângulo externo sabendo a medida da amplitude do ângulo interno adjacente?*

*E- Um ângulo externo e um ângulo interno formam um ângulo raso.*

*P- Então como poderemos saber a medida da amplitude do ângulo externo?*

*E- Temos de subtrair os  $180^\circ$  ao ângulo interno adjacente e dá o ângulo externo.*

*P- Se subtrairmos  $180^\circ$  à medida de amplitude do ângulo interno adjacente obtemos sempre a medida de amplitude do ângulo externo.*

Nesta mesma atividade, o professor percorreu a sala de aula auxiliando os alunos no necessário bem como demonstrou a atividade em grande grupo, com um triângulo em grandes dimensões.

Estava previsto na planificação, uma terceira atividade prática só que o tempo não o permitiu. Com esta atividade pretendia-se demonstrar que a soma das medidas das amplitudes dos ângulos externos de um triângulo resulta um ângulo giro, ou seja, com  $360^\circ$ .

A sistematização foi realizada através de um diálogo orientado em torno dos conceitos matemáticos essenciais desta aula e através da resolução de alguns exercícios (cf. anexo 20). Desta forma, após a conclusão desta intervenção os alunos deveriam compreender que a soma das medidas das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo é sempre  $180^\circ$  e que a medida da amplitude de um ângulo externo é igual à soma das medidas das amplitudes dos dois ângulos internos não adjacentes

Tal como no 1.º CEB, a avaliação efetivou-se na resolução de uma ficha formativa. Os alunos demonstraram algumas dificuldades na sua resolução, contudo em grande grupo, puderam expor as suas dúvidas e esbatê-las. Neste momento de correção da ficha solicitou-se a participação de alguns alunos para que apresentassem as estratégias por eles utilizadas e explicassem como procederam para chegar ao resultado.

Durante esta aula foi desenvolvida uma das atividades transversais do ensino da matemática- o raciocínio matemático. Ensinar Matemática como um exercício de raciocínio deve ser um facto corrente na sala de aula. Os alunos

devem poder, frequentemente, encetar discussões matemáticas nas quais o raciocínio é valorizado. Os alunos devem ser estimulados a explicar os raciocínio que seguiram para chegar a determinada conclusão ou para justificar porque razão o seu modo de abordar um problema é apropriado. Dar ênfase ao raciocínio no ensino da Matemática tem por objetivo desenvolver o poder matemático dos alunos de modo que possam chegar a conclusões e justificar as suas afirmações por si próprios, sem confiar apenas na autoridade do professor ou do manual (Ponte, 1991). Segundo Damião *et al.*, “os alunos devem ser capazes estabelecer conjecturas, em alguns casos, após a análise de um conjunto de situações particulares” (2009, p. 6).

### **Apreciação Global das aulas de Matemática**

Após a ação e durante a ação foi necessário refletir. Essa reflexão permite perceber se o planeado correu de acordo com o esperado e o que se poderia ter realizado para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais eficaz.

Ser professor é ser capaz de refletir nas suas práticas letivas, dos 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 professo/aluno (s) /turma (Ferreira & Santos, 2000). Tal como afirma Arends (1995) “Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções”, portanto este deve de estar em constante formação e a aprender cada vez mais.

Como aspetos a melhorar, o professor estagiário considera que deve ter mais atenção à gestão do tempo em sala de aula e mais rigor no discurso utilizado. Também durante as intervenções o mestrando poderia reforçar mais a comunicação matemática colocando novas questões a partir das respostas dadas pelas crianças.

É ainda de salientar que, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo defendida por Piaget, a maioria do público-alvo, da prática pedagógica, encontrava-se no estágio das operações concretas que decorre, aproximadamente, entre os 7 e os 12 anos de idade (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Desta forma, o mestrando procurou contextualizar o ensino da

matemática nas diferentes intervenções. Procurou-se definir e escolher situações que ilustrassem a realidade, se adequassem às características da aula e fossem facilitadores de aprendizagens matemáticas (“As sobremesas preferidas da turma”, por exemplo).

#### 4.2.3. Ato III – *Um ator, uma História*

Mais do que transmitir conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar, e, como tal a construir o seu próprio saber (Proença, s/d).

O ensino tradicional da História era transmissivo, em que o professor detinha o conhecimento que transmite (emissor) e o aluno recebia-o sem participar ativamente na sua construção, era apenas o recetor do conhecimento. O paradigma historiográfico de ensino de uma história factual correspondia, por isso, ao modelo de ensino tradicional e a uma aprendizagem por memorização, em que a História era concebida como “conhecer o que se passou”, ou seja, conhecer os factos e heróis do passado. Não havia, portanto, um olhar crítico perante o presente. Este tipo de ensino era baseado nos seguintes princípios: o importante é memorizar; quanto mais se repete mais se aprende; a aprendizagem tem como finalidade “reproduzir” conhecimentos; a única estratégia possível é a repetição até saber. (Félix, 1998).

Os futuros docentes desta área têm de contrariar o tipo de ensino descrito anteriormente e apostar em metodologias mais ativas, em que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento. Assim sendo, as atividades planificadas durante a intervenção do mestrando tiveram por base metodologias construtivistas, no sentido de inverter a tendência de encarar a História como uma disciplina factual e objetiva, onde impera a memorização por parte dos alunos e a transmissão de conhecimentos por parte do professor (Proença, s/d). É basilar que, numa aula de História, se defenda a importância do papel ativo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento e uma

forma de organização do ensino que respeite a participação do aluno na aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005).

O saber histórico serve para que o aluno desenvolva um conjunto de capacidades de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente. Há autores que defendem que, além disto, o conhecimento histórico ajuda a perspetivar o futuro, tentando impedir que se cometam os mesmos erros do passado. Neste seguimento, os conceitos científicos dão lugar ao desenvolvimento de capacidades de investigação, baseadas no método científico, e ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores. Em suma, o professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem e a História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos mesmos, mediante as atividades que realizam. (Félix, 1998).

Atualmente, o ensino da História deve responder às necessidades dos alunos, fazendo-se uma seleção de conteúdos onde se interpenetrem cronologias e temas, conceitos e factos. Os Programas devem equilibrar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de atitudes, contribuindo assim, para o desenvolvimento de um corpo de competências históricas como o desenvolvimento do tratamento da informação/ utilização de fontes, a compreensão histórica e a comunicação em história. O espírito da flexibilização curricular permite ao professor desenvolver as suas conceções teóricas tendo em conta o contexto em que se realiza o processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a organização dos documentos prescritivos visa a abordagem de uma diversidade de conteúdos que se inserem numa área global, mais especificamente, nas Ciências Humanas e Sociais. Seguindo as ideias apresentadas por Prats (2006), as Ciências Sociais englobam conteúdos que se relacionam com várias disciplinas presentes na organização curricular dos diferentes ciclos e níveis de ensino. Nas intervenções, que caracterizaram a ação do formando, devido às indicações presentes nos Programas oficiais, abordou-se com as turmas conteúdos relativos à História e Geografia de Portugal mas, também, questões relacionadas com o desenvolvimento cívico e social dos estudantes. Procura-se construir, assim, um texto coerente que reflita todo o trabalho desenvolvido pelo mestrando nesta área disciplinar, centrando-se na regência supervisionada do Estudo do Meio, mais especificamente na vertente

das Ciências Sociais e Humanas (1.º CEB) e na regência supervisionada da disciplina de História e Geografia de Portugal (2.º CEB).

Partindo do referido anteriormente e segundo Piaget, o pensamento das crianças passa por duas fases: entre os sete e onze anos encontra-se num período das operações concretas e a partir dos onze anos num período de operações lógico-formais. Deste modo, o professor deve adaptar-se à capacidade mental da criança. Portanto, no 1.º CEB a História não pode nem deve ensinar-se com rigor científico. O objetivo principal “consiste em despertar nos alunos o interesse pelo acontecimento histórico e a iniciação no histórico, mediante a observação directa e as narrações, procurando o mais significativo de cada uma” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 14). Por outro lado, é a partir do 2.º CEB que o ensino da História pode adquirir um carácter mais científico sendo o momento em que o “ensino da História deve servir para interpretar a vida actual a partir do conhecimento do passado” (Fabregat & Fabregat, 1991, p. 15). Assim sendo, percebe-se o porquê de nos primeiros anos de escolaridade esta área estar incluída numa área mais geral, o Estudo do Meio e no 2.º CEB emergir como uma área autónoma e interligada com a Geografia.

Nos momentos de conceção dos planos de aula, a definição de conteúdos, estratégias e recursos sustentou-se nos diálogos estabelecidos com as orientadoras cooperantes, com a supervisora e com o par pedagógico. Esta partilha e troca de ideias possibilitou a elaboração de planificações adequadas aos contextos, sustentadas nos pressupostos pedagógico-didáticos e que apresentassem uma continuidade do trabalho desenvolvido nas turmas.

Além do referido, os planos de aula contemplaram, desde sempre, três grandes momentos de uma aula de história: a motivação, o desenvolvimento e a consolidação.

Os momentos de motivação assumem-se como momentos chave para a aula uma vez que deve ser a fase em que se desperta a curiosidade dos alunos e a sua própria vontade de aprender mais sobre o assunto. Nesta etapa o professor investe alguma criatividade, por forma a conseguir chamar a atenção para o estudo. Por outro lado, quando esta fase não é tão bem explorada, no sentido de motivar os estudantes para o estudo do tema, poder-se-á condenar toda a aula a um momento visto pelos mesmos como algo entediante, criando assim um entrave às potenciais aprendizagens significativas. Por desenvolvimento entende-se todo o momento da aula dedicado à aprendizagem de novos

conceitos históricos, o que ocupará a maior parte do tempo disponível para a respectiva aula. Por fim, na conclusão deve ser sempre feita uma sistematização daquilo que foi sendo tratado na aula, reservando-se para tal os últimos momentos, o que não quer dizer que não haja necessidade de sistematizar algum conteúdo, no decorrer do desenvolvimento da mesma.

No 1.º CEB foi explorado o subtema *instituições e serviços existentes na Comunidade* (cf. anexo 22) incluído no Bloco 2 *À descoberta dos outros e das instituições*, segundo o Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004). A aula iniciou com uma caixa mistério, funcionando como uma excelente motivação. Esta prendeu a atenção e a curiosidade dos alunos pois queriam saber quais os objetos que estavam no interior da caixa. Neste mesmo objeto estavam coladas imagens da sua cidade o que permitiu reforçar, ainda mais, a sua atenção. Qualquer professor de Ciências Sociais e Humanas tem de perceber que os alunos têm conhecimentos prévios e isso é bastante importante na construção de novo conhecimento, posto isto, o “papel da escola e do professor consiste em estimular e ampliar esta conceptualização e relacioná-la com o conhecimento histórico, facilitando assim o posterior aparecimento de conceitos mais formalizados e a possibilidade da explicação” (Félix, 1998). Assim sendo, partindo do meio local dos alunos e através da ativação do seu conhecimento prévio, o professor estagiário verificou se os alunos sabiam quais os nomes de algumas das instituições presentes na sua localidade.

No desenvolvimento da aula foi apresentada uma “tabela gigante” em papel de cenário, posteriormente exposta no meio da sala de aula, no chão. Nesta tarefa os alunos tinham de retirar os objetos da caixa, dizer o seu nome e relacioná-lo com uma profissão. Os objetos selecionados foram os mais adequados e conhecidos pelos alunos o que permitiu uma rápida associação à profissão. No momento de escrita do nome do objeto e da sua profissão na tabela, o mestrando teve sempre o cuidado de registá-los no quadro para evitar os erros ortográficos, o que facilitou a apresentação estética da tabela (cf. anexo 23). Numa segunda fase, estavam expostas imagens das Instituições da sua Comunidade relacionadas com esses objetos e profissões e os alunos não demonstraram grandes dificuldades em realizar, igualmente, esta associação. A mudança da organização da sala (organização em U) foi uma mais-valia uma vez que permitiu a colocação do papel do cenário no chão, embora em alguns momentos da aula a tabela não fosse visível por alguns dos alunos. O par

pedagógico decidiu construir a tabela em grandes dimensões e em papel de cenário para que a aula se tornasse mais dinâmica e diferente do habitual, permitindo a manipulação por parte dos alunos.

No final da aula do 1.º CEB, e como momento de consolidação, os alunos após terem explorado os objetos, de associar uma profissão e uma imagem da sua localidade a esses mesmos objetos, teriam de responder a uma questão-modelo: “Quem trabalha na farmácia?”, por exemplo. Com estas questões os alunos teriam de chegar ao nome da instituição.

É de extrema importância a articulação dos conteúdos com o meio local e regional dos alunos. O ensino da história local pode ser um elemento gerador de motivação para os conteúdos abordados e também de cidadania, pois a “identidade, a consciência nacional, a preservação do património são algumas características que esperamos encontrar nos cidadãos que habitarão o mundo de amanhã” (Alves, 2006, p. 68). Ao englobar o contacto com o património local nas aprendizagens, está-se a criar condições para que haja uma aproximação às origens, uma compreensão do contexto, o que vai permitir, além da construção de conhecimentos, a formação de uma maior consciência cívica, que se refletirá numa intervenção social mais qualificada e motivadora.

Segundo o Programa de História e Geografia de Portugal os conteúdos explorados no 2.º ciclo devem permitir ampliar conhecimentos e competências já adquiridos no “1.º ciclo, na área de Estudo do Meio e proporcionar o tratamento de noções cujo estudo será retomado e aprofundado na área de Ciências Sociais e Humanas do 3.º ciclo” (Ministério da Educação, 1991, p. 77).

Assim sendo, no 2.º CEB foi explorado o conteúdo da colonização dos Açores (cf. anexo 24), pertencente ao tema *Portugal no passado* e ao subtema *Portugal nos séculos XV e XVI*, segundo o documento o Programa de História e Geografia de Portugal deste nível de ensino. Há, então, um alargamento do espaço e do tempo em relação aos conteúdos explorados em 1.º ciclo, “de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade” (Ministério da Educação, 1991, p. 77) bem como uma perspetiva globalizante. Para a aula supervisionada em contexto de 2.º ciclo foi realizada uma atividade prática designada “Como se forma uma lagoa?”, funcionando como uma atividade de motivação (cf. anexo 25). Na sua elaboração os alunos mostram-se curiosos e atentos já que também havia uma articulação com a área de Ciências da Natureza. Para além disso, as lagoas são um património natural muito

conhecido do Arquipélago dos Açores o que constituiu um bom mote para o conteúdo a ser explorado.

Segue-se a segunda fase de uma aula de História, o desenvolvimento. Nesta fase, para os alunos reconhecerem a localização dos Açores relativamente ao Mundo e saber a sua constituição foi projetado um mapa onde se destacava o Arquipélago dos Açores e, em segundo plano, estava presente o mapa Mundo. O professor deve prestar muita atenção à escolha do mapa a apresentar, analisando aspetos como a qualidade de imagem e a dimensão. Seja qual for o tema do mapa, “ a sua escala e o tipo de projecção, ele terá que ser sempre claro e simples face aos objectivos, de modo a que a sua leitura, por parte do geógrafo e/ou do aluno, seja totalmente conseguida” (Brito & Poeira, 1991, p.74).

Na exploração do relevo do Arquipélago em questão utilizou-se uma imagem particular do relevo da Ilha de S.Miguel. Nesta etapa da aula, num modelo de diálogo aberto, realizaram-se algumas questões para obterem-se as conclusões pretendidas. Os alunos não mostraram grandes dificuldades em analisar a imagem e interpretar a sua legenda o que permitiu uma boa exploração do recurso. Para abordar o clima dos Açores recorreu-se a uma tabela de temperatura e precipitação de Ponta Delgada, na Ilha de S. Miguel. Para a exploração deste recurso foi utilizada a mesma técnica anteriormente referida e os alunos interpretaram sem qualquer dificuldade a tabela, orientados por algumas questões colocadas pelo professor estagiário. Perante esta situação importa referir que a Geografia necessita dos conhecimentos fornecidos por diversas ciências da terra para a explicação dos fenómenos geográficos, como a geologia e a climatologia (Brito & Poeira, 1991).

Seguidamente, e fazendo a ponte com o clima do Arquipélago dos Açores foi questionado aos alunos se a temperatura e a precipitação daquela região influenciava as atividades económicas aí desenvolvidas e os produtos. Todos os alunos responderam afirmativamente e enumeraram produtos como leite e queijo, os mais conhecidos e difundidos pelos meios de comunicação. Nesta fase, optou-se por projetar algumas imagens alusivas às atividades económicas e produtos do Arquipélago e através da sua exploração os alunos conseguiriam enunciar atividades como a agricultura e a criação de gado ou produtos como o gado bovino, o trigo e as plantas tintureiras.

Na exploração das capitánias do Arquipélago dos Açores, foi estabelecida uma ponte com o Arquipélago da Madeira (conteúdo explorado anteriormente

pelo par pedagógico do mestrando), sendo colocada a seguinte questão “Acham que o sistema de povoamento da Madeira (capitanias) foi também utilizado nos Açores?”. Os alunos já conheciam o conceito de capitania e foi mais fácil a sua exploração.

Por fim, para demonstrar a origem dos colonos deste Arquipélago foi utilizado um mapa da Europa. À medida que o professor anunciava quais os locais de partida dos colonos, esses locais eram apontados no mapa, permitindo que os alunos visualizassem e se situassem no espaço relativamente a este aspeto. Deste modo, foi trabalhada nesta aula uma das dimensões importantes para a História assim como nas restantes intervenções- a dimensão espacial.

Como consolidação, na turma de 5.º ano, solicitou-se a resolução de palavras cruzadas (cf. anexo 26) com termos e conceitos trabalhados naquela aula.

Nas planificações do mestrando também estava incluída o parâmetro da avaliação (cf. anexos 27 e 28). Esta efetivava-se na construção de uma grelha onde estavam incluídos alguns critérios relacionados com o *saber estar* como a participação, o comportamento, empenho, a autonomia e atenção. Esta situação permite um contínuo acompanhamento da evolução dos estudantes no seu percurso formativo. A avaliação formativa deve ocorrer de forma contínua e sistemática, tendo em consideração os objetivos do ensino básico (em ambos os ciclos) e não deve centrar-se, apenas, nos conhecimentos dos estudantes. Tal como já foi referido, são importantes as suas capacidades, atitudes e valores. Os conhecimentos importam mas, também, devem ser considerados os processos (Ministério Da Educação, 1991).

Ao longo das regências o formando optou, desde sempre, para a abordagem dos conteúdos numa técnica de exposição dialogada. Esta é uma técnica “em que o professor intercala a exposição com perguntas de forma a que, através de um diálogo orientado, vá conduzindo o aluno à descoberta dos conhecimentos que pretende transmitir” (Proença, 1989, p. 125), indo de encontro ao que deve ser o ensino da História hoje-em-dia.

Também como estratégia potenciadora do envolvimento na aula, o formando procurou em todas as intervenções que o estudante fosse incentivado a fazer registos escritos do que é tratado. Este aspeto é importante uma vez que ajuda o aluno a retirar conclusões e reter informações, permitindo que haja uma minimização do desfasamento entre os estudantes, no que se refere ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos para uma determinada

aula. Para o registo é de salientar a importância dos quadros e os esquemas, os quais concorrem para uma organização intelectual mais eficaz e sistemática. Segundo Fabregat & Fabregat (1991) na aula de História, o instrumento fundamental é o guião didático que se fornece ao estudante, no qual se realiza uma série de exercícios. Este trabalho complementar, aliado à participação oral ativa do estudante, concorre para que seja valorizado um *saber fazer* em detrimento do *saber*, contrariando as perspetivas tradicionais de ensino da História, e concorrendo para um ensino que promove o *saber ser*, ou seja, a promoção de atitudes e valores, sendo estes alguns dos pilares da educação segundo a UNESCO. Estes pilares estão agrupados em torno das finalidades do ensino da História, recomendadas pelo Conselho da Europa. São algumas finalidades do ensino da História: a explicação do presente para uma melhor compreensão das mudanças do mundo atual; a promoção da memória coletiva através do conhecimento da origem de cada um e da consciência da identidade nacional; o desenvolvimento de atitudes cívicas; e a articulação entre o passado, presente e futuro.

Como já foi referido, uma das finalidades da História é o seu contributo para a promoção da cidadania mas então, qual o papel da História na construção de valores e na preparação para o exercício da cidadania?

O carácter civilizador da História advém de lidar com situações humanas vividas que comportam na sua complexidade, opções, valores, decisões, formas de organização social e política, revoluções e crises, elementos que suscitam para além da necessidade de explicar, a possibilidade de debater, confrontar pontos de vista, adquirir referências e refletir criticamente. Esta área permite, ainda, a aquisição e domínio de métodos de análise de situações sociais, o desenvolvimento do sentido crítico e do rigor de pensamento, a promoção de perspetivas relativizantes, promotoras tendenciais de atitudes de tolerância (Roldão, 1993). Este aspeto foi desenvolvido numa das regências do mestrando em 2.º ciclo quando, por exemplo, foi solicitado aos alunos a apresentação das razões que levaram os portugueses rumo aos Descobrimentos e quais as condições e dificuldades que os navegadores tinham nas embarcações.

É essencial que o docente aja como um guia e orientador, colocando em prática estratégias diversificadas para conseguir estabelecer a ponte entre o saber científico e o saber didático. Para fomentar esta articulação e a aquisição de competências históricas, o mestrando promoveu, constantemente, o

contacto com diversos recursos. Os estudantes necessitam saber procurar, fazer escolhas e interpretar diversas fontes, proporcionando momentos de dinâmica, cedência e partilha com os colegas. Todos os recursos didáticos “devem estrar adequados ao nível (e interesse) dos alunos, aos objectivos que se desejam atingir, aos conteúdos que se pretendem estudar” (Monteiro, 2000, p. 11). Se é um facto que nos dias que correm os materiais de apoio (manuais e complementos) propõem uma vasta diversidade de atividades e recursos (nomeadamente interativos), é igualmente verdade que o professor não se deve sentir vinculado exclusivamente a essas propostas. Nesse sentido, alguns recursos foram sendo também utilizados nas aulas, os quais tiveram autoria própria (como a tabela cronológica distribuída aos alunos relativa à época dos descobrimentos desde a conquista de Ceuta até à chegada à Serra Leoa) ou foram fruto de pesquisa acerca do tema (como a imagem de D. Henrique e um documento relativo à colonização da Madeira).

Além dos recursos no ensino da História, não se pode deixar de falar nas fontes históricas mobilizadas, uma vez que “sem fontes históricas, não é possível fazer/ ensinar História” (Proença, 1989, p. 126). De acordo com a autora, os documentos que se apresentam, devem sempre ser o ponto de partida de novas aprendizagens realizando-se com eles estudos ao invés de servirem meramente de ilustrações, auxiliando as afirmações do professor. Contudo, é necessário ter em atenção também a quantidade de documentos que se mobilizam para uma mesma ilustração pois tal como afirma Thompson (1972) citado por Barca “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico” (2001, p. 14). Estas fontes históricas foram mobilizadas nas aulas de história sempre dentro destes moldes e sempre que pertinente. Assim, sob a forma de documentos escritos surgiram, por exemplo, documentos relativos à colonização da Madeira bem como à dobragem do Cabo Bojador. Contudo, as fontes podem assumir uma tipologia diversa, como refere Cuesta ao afirmar que é a variedade da natureza das fontes que diferenciam esta “História do presente das outras disciplinas e da História clássica (...) que utilizam sobretudo documentos unicamente escritos” (1993, p. 63). É então expectável que os estudantes possam ter contacto com essa mesma diversidade. Assim, dentro das fontes não escritas (cf. anexo 29), pode-se destacar a mobilização de fontes iconográficas (cf. anexo 30), como fotografias, pinturas e

mapas (os quais ocupam uma dimensão vital no ensino da História, pois permitem a exploração da espacialidade) bem como ainda fontes de materiais diversos como as tabelas de precipitação e de temperatura.

Ainda refletindo acerca de recursos e fontes históricas é de salientar a importância do portal colaborativo *Clioese*<sup>7</sup> para professores de Ciências Sociais e Humanas. Este disponibiliza instrumentos didático-pedagógicos no âmbito da História, da Geografia e da Etnografia.

É de referir que nas aulas supervisionadas, tanto no 1.º como no 2.º CEB não foi possível adaptar certos recursos disponíveis na plataforma *Clioese* uma vez que os conteúdos a explorar não estavam aí disponíveis. Contudo, numa regência do mestrando, relativa ao início da época dos descobrimentos foi possível adaptar e reutilizar certos recursos disponíveis no *portal* o que constituiu uma mais valia uma vez que foi possível apresentar uma aula com recursos diversos e motivantes para os alunos.

A comunicação também é um ponto basilar de uma aula de História porque esta apresenta-se como um lugar onde a palavra tem um peso acrescido, pela necessidade de elaborar juízos ou raciocínios. Tendo em conta que por um lado a natureza linguística do estudante é muito diversa e por outro lado que na História, os vocabulários utilizados remetem não raras vezes para outros significados que não os que a linguagem corrente faz pensar que o professor assume aqui o papel de descodificador, sendo o elo de ligação entre o estudante a disciplina (Proença, 1989). Neste seguimento, o mestrando tentou nas suas intervenções utilizar um discurso coerente e correto a nível científico, sendo importante o desmontar de conceitos históricos para que a aprendizagem dos alunos fosse eficaz, como é o exemplo dos conceitos de “instituição”, “serviço”, “colonização”, “capitania”, “plantas tintureiras”, entre outros.

Ainda é de referir que no 2.º ciclo foi realizado o projeto *Olimpíadas de Abril*, que tinha como objetivo primordial a comemoração dos 40 anos da revolução. Na biblioteca foram expostas quatro áreas de trabalho relativas a quatro áreas curriculares (Matemática, Ciências, História e Português) sendo que o mestrando ficou responsável pela área de História e Geografia de Portugal.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.clio.es.eip.pt/>

Nesta área os alunos viram um vídeo que contemplava momentos desde as razões que motivaram a revolução até à Constituição de 1976. A utilização de um vídeo é um meio de pôr o aluno em contacto com o mundo exterior afastado da escola, para levar a realidade da rua à sua aula, para abordar as matérias interdisciplinarmente ou para servir de elemento dinamizador da turma (Rivilla & Mata, 2002 citado por Diogo, 2010). No final da sua visualização, procedeu-se à realização de um jogo de perguntas, *Quem quer ser milionário?*, relativo às temáticas abordadas no vídeo. Este tipo de jogo didático de perguntas e respostas, nas suas diversas variantes, é, segundo Proença (1989), sempre visto pelos estudantes com muito entusiasmo, devido às suas características lúdicas.

No final convém salientar a importância da cooperação ao longo de todo este processo. O trabalho colaborativo desenvolvido com as orientadoras cooperantes, com a supervisora e, ainda, com o par pedagógico apresentou-se como um forte apoio devido à interação, entreajuda e a partilha de emoções e dificuldades. Este aspeto favorece a realização de aprendizagens conjuntas, importantes para o crescimento pessoal e profissional.

Fazendo um balanço global da prática educativa nesta área em questão, o mestrando considera que a gestão do tempo, o discurso adotado nas aulas e o aproveitamento das respostas dos alunos para gerir aprendizagens foram os aspetos centrais de maior dificuldade. Por outro lado, o mestrando salienta o uso de recursos adequados, o dinamismo das aulas e a solicitação da participação por parte de todos os alunos que tornaram as suas intervenções mais ricas e produtoras de aprendizagens significativas.

Ao longo deste processo, o formando refletiu acerca das suas práticas no sentido de melhorar a sua ação. Num futuro próximo e como professor da área das Ciências Sociais Humanas e Sociais, o mestrando pretende oferecer aos seus alunos “uma visão ampla e diversificada da sociedade (...) [o hábito de] olhar para todos os acontecimentos como resultantes de causas e condições muito variadas e que se conjugam [e ajudar] a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas” (Mattoso, 2006), aguçando, igualmente, o seu espírito crítico. Para além disso, pretende-se que o aluno reflita sobre o que o rodeia, aumentando, progressivamente, as suas noções de espaço e de tempo.

#### 4.2.4. Ato IV – *Ensaíar, experimentar e praticar numa aula de Ciências*

O mais importante é que os alunos tenham oportunidade de aprender algo que considerem interessante, importante e relevante, de forma a continuarem a estudar ciência no futuro (DeBoer, 2000 citado por Reis, 2006, p. 182).

Na atualidade, pretende-se que o ensino das Ciências seja cada vez mais construtivista, contextualizado e cativante. O seu principal objetivo não deve ser facultar aos estudantes aprendizagens centradas, unicamente, na memorização de conceitos. Pretende-se proporcionar, a toda a população, a oportunidade de acesso a uma educação científica (Reis, 2006), onde se consiga aprender de forma contextualizada, articulando os conceitos com situações concretas do quotidiano.

Em Portugal segundo Santos (2007) os resultados dos estudantes, ao nível científico, estão na base do tipo de ensino existente nas escolas, ainda um modelo preponderantemente transmissivo em que pouco se valoriza a aprendizagem contextualizada de conhecimentos.

Neste sentido durante o percurso de intervenção educativa do mestrando e no que concerne à área das Ciências, este procurou sempre que a sua abordagem contemplasse as diretrizes programáticas prescritas pelo Programa da disciplina e pelas Metas de Aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação bem como seguir as orientações da literatura para a didática das Ciências. Para além disto, na planificação das intervenções (cf. anexos 31 e 32), o formando tentou aproveitar as potencialidades dos conteúdos, definindo estratégias e apresentando recursos motivadores para a aprendizagem dos estudantes. Estas escolhas contribuíram para que as crianças compreendessem a importância daqueles conteúdos, levando-os a envolverem-se, ativamente, na enunciação de situações do quotidiano que se relacionassem com o tema das aulas.

Segundo Pereira (2002), a Ciência pode ser vista de três perspetivas diferentes. A primeira, referente aos conhecimentos científicos, a segunda diz respeito aos procedimentos, rotinas e formas de pensamento – é portanto aquilo

a que se chama fazer ciência, e por último, a perspectiva da Ciência enquanto atividade humana, a qual a considera em relação com aspetos tecnológicos e sociais. Assim, o ensino das Ciências, por forma a ser o mais completo possível, deverá também englobar traços destas características. Desta forma, é pertinente que se refiram e sejam explicitados, nesta reflexão, conceitos como a evolução concetual, o trabalho prático, a abordagem CTS e a literacia científica.

As conceções alternativas correspondem a um conjunto de ideias coordenadas e imagens que têm poder explicativo e são utilizadas pelas pessoas para raciocinar face a situações-problema, que não são aceites pela comunidade científica mas que têm poder explicativo para a pessoa que a possui, fazendo por isso sentido que ela lhe seja útil (Cachapuz et al., 2000 citado por Lopes, 2004).

Uma contribuição importante à compreensão das conceções alternativas é a sua distinção de erro concetual. Os erros concetuais são respostas rápidas, seguras, contraditórias aos conhecimentos científicos vigentes, amplamente denominadas pelos estudantes e que se repetem insistentemente, enquanto que, as conceções alternativas são ideias que levam aos erros concetuais.

As conceções alternativas reconhecem que o aluno possui uma mente que não é um “balde vazio”, ou seja, admite-se a existência de uma interação direta entre um estímulo do meio ambiente, e a resposta que provoca o comportamento do sujeito. Esta perspectiva está ligada a corrente psicológicas cognitivistas /construtivistas, segundo as quais o sujeito tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, não se limitando a acumular passivamente as informações. Assim, a realidade é apercebida e construída de forma pessoal por cada observador. Daí, as conceções alternativas poderem variar num grupo de alunos como podem variar no mesmo aluno em função do contexto. Desta forma, muitos autores consideram as conceções alternativas das crianças como produtos dos seus esforços imaginativos para descrever e explicar o mundo físico que as rodeia (Lopes, 2004).

Pelo facto das crianças não serem “tábuas rasas”, é importante que o professor não ignore as ideias que os alunos têm acerca do mundo à sua volta, refletindo sobre elas e valorizando as ideias que levam para as aulas de ciência. Só depois de conhecerem essas ideias poderão decidir o que fazer e como fazer o seu ensino, ou seja, produzir um ensino baseado na mudança concetual. Logo, a atitude do professor deve ser a de identificar as conceções alternativas dos alunos e usá-las como ponto de partida, para que os alunos as possam explorar

através de experiências significativas de aprendizagem e para que possam progredir para ideias cientificamente aceitáveis (Mortimer & Aguiar, 2005).

Para se verificar uma mudança conceitual é necessário um longo percurso através do qual se estabelece com o estudante uma participação ativa e emocional na “(re)construção do seu conhecimento científico” (Gil Pérez et al., 2002, citado por Martins *et al.*, 2007). Neste sentido, durante a ação do mestrando e antes de iniciar qualquer aula, este partia das concepções prévias dos alunos. No 1.º CEB, a aula iniciou com a projeção da imagem de um carvalho e foram colocadas algumas questões: “Reconhecem esta planta? Como se chama? Como será a semente que deu origem a esta planta? Qual será a sua cor? Será que tem a mesma cor da planta ou outra? E a sua forma?; Qual será o seu tamanho?”. Os alunos conseguiram adivinhar o nome da planta e responder às restantes perguntas segundo as suas opiniões. O que se pretendia nesta fase da aula era levantar a questão-problema: “as sementes têm características do aspeto da planta/ fruto que irá dar origem?”. As concepções alternativas dos alunos foram levantadas através da solicitação do desenho da semente do carvalho, acompanhados do registo escrito da ideia que têm de semente (cf. anexo 33). Nesta fase, o desafio de descrever o que consideravam ser a estrutura de uma semente provocou um pensamento divergente e ideias pessoais sobre a questão. Com esta atividade obteve-se respostas como: uma semente “é o que vai dar origem a uma planta”, “quando cresce é uma planta”, “é castanha e redonda”, “é uma parte da planta” ou “é uma bolinha pequena que depois faz uma flor que se chama árvore”.

No âmbito do 2.º CEB, para fazer um levantamento das concepções alternativas dos alunos solicitou-se o desenho da dentição dos animais carnívoros, herbívoros e omnívoros (cf. anexo 34). A partir destes desenhos promoveu-se o conflito cognitivo nos alunos através das questões: “Quais as conclusões que tiramos destes desenhos? O que têm em comum? O que nos faltará saber acerca destes animais que não temos tanta certeza?”. Após o referido, os alunos preencheram as secções do documento *O que já sabemos e O que nos falta descobrir*.

Quando se fala na importância da abordagem CTS (Ciência- Tecnologia- Sociedade) nas aulas de Ciências, fala-se inevitavelmente de uma aproximação entre as Ciências e o quotidiano do estudante, considerando a conjuntura científica, tecnológica e social que o envolve. Ao articular os conteúdos

científicos com situações concretas da realidade com as quais os alunos estão relacionados, o mestrando contribuiu para a formação de futuros cidadãos capazes de utilizar os seus conhecimentos, de forma ativa e consciente, na sociedade a que pertencem.

É no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

É missão de um professor de Ciências, promover na sua prática uma relação entre Ciência e a Tecnologia de que o Homem dispõe inserido num contexto social concreto, sendo que por Ciência entende-se “um empreendimento coletivo, refletindo dimensões individuais, coletivas e sociais” (Pereira, 2002, p. 26).

De todas as intervenções, destaca-se, em cada ciclo, as essenciais para a compreensão desta relação CTS nas aulas de Estudo do Meio (Ciências Naturais) e Ciências da Natureza. Relativamente ao 1.º CEB, salienta-se a aula relativa à exploração das propriedades da água potável e a sua importância para o ser humano. A relação Ciência-Sociedade foi promovida de duas formas, através da articulação com a atividade dos cientistas na descoberta do conhecimento e a relação da importância da água potável, de uma forma global, para a sociedade. Esta importância foi reconhecida através da solicitação de um aluno ao centro da sala para que, com recurso a um espelho, expirasse e verificasse a presença de água no nosso corpo. Seguiu-se um diálogo orientado em torno da importância da água potável:

*P- Onde podemos encontrar água potável?*

*E- No nosso corpo, nas torneiras e nas nascentes.*

*(...)*

*P- E, então, qual a importância da água potável?*

*E- Porque as pessoas têm água no corpo e nós precisamos de beber muito só que temos de ver se a água é boa.*

A articulação foi importante pois as crianças puderam compreender que, apesar de não serem cientistas, também são capazes de pensar e definir estratégias que possibilitam a resolução de problemas no seu quotidiano (neste caso, descobrir uma resposta à questão-problema “Que água podemos beber?”). Também houve uma associação à tecnologia uma vez que, através de filtros os alunos conseguiram filtrar a água de um charco e puderam verificar que a água ficou mais límpida, embora, ainda, imprópria para consumo. Por outro lado também utilizou-se recursos tecnológicos como um computador e colunas, os alunos puderam assistir a uma campanha publicitária referente ao desperdício de água.

No que se refere ao 2.º CEB, a relação Ciência- Sociedade foi visível na abordagem da diversidade de regimes alimentares dos animais e a importância da ciência para o seu estudo. Para além disto, os estudantes ficaram a perceber que a dentição está relacionada com o tipo de alimentação. Através de registos fotográficos e da visualização de alguns vídeos foi conseguido uma ligação da Ciência às TIC e, deste modo, não se verificou, nesta aula, uma relação fortemente vincada entre Ciência e Tecnologia.

Apesar de na prática educativa o mestrando não ter desenvolvido e promovido o trabalho experimental com os seus alunos, este tem consciência que contribuem para uma formação científica mais sólida e fundamentada. O trabalho experimental implica a realização de atividades que envolvam a manipulação de variáveis (Leite, 2001 citado por Dourado, 2001). Se as atividades de trabalho experimental forem bem implementadas os alunos irão desenvolver competências a nível cognitivo, procedimental e atitudinal, irão adquirir competências de observação, de interpretação de dados, de obtenção de conclusões e de reflexão. Assim sendo, há um imenso prejuízo quando estas não são realizadas ou quando são mal exploradas, pois há imensas capacidades que não serão desenvolvidas e todas estas capacidades preparam os alunos para a vida social, para uma cidadania saudável, para uma cidadania crítica e responsável. A formação num contexto prático e numa perspetiva de interação da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente é fundamental no mundo de hoje devido ao impacto social da ciência e da tecnologia na sociedade (Valadares, s/d).

No entanto, nas intervenções do mestrando, foram realizados alguns trabalhos práticos, onde está incluído o trabalho experimental, contudo, não

envolve a manipulação de variáveis. Segundo Leite (2001), o trabalho prático é definido como sendo algo que é realizado pelos alunos, no qual estes têm interação com materiais, e equipamentos para observar fenômenos em atividades realizadas na sala de aula ou no campo, nas quais estes se envolvem ativamente quer a nível cognitivo, afetivo e psicomotor. Este tipo de trabalho pode incluir atividades de resolução de exercícios, atividades laboratoriais, trabalhos de campo, realização de entrevistas a membros da comunidade e pesquisa de informação, entre outros.

Neste seguimento, no 1.º CEB através da exploração do conteúdo da diversidade de sementes, o professor estagiário estimulou um trabalho prático (cf. anexo 35). A turma, dividida em grupos, contactou com um conjunto variado de sementes e cada grupo tinha como função a sua organização, segundo alguns critérios como a cor, o tamanho e a textura. Pedrosa *et al.* (2003) evidencia a importância do trabalho cooperativo em pequenos grupos no envolvimento e aprendizagem dos alunos, pois é propício à troca de ideias, confronto de opiniões e argumentos, sem receios de arriscar conjeturas. Entre as múltiplas possibilidades de interação verbal e não-verbal, no contexto do trabalho de grupo, podem incluir-se a formulação de perguntas, a apresentação de soluções, as críticas, as escutas, o concordar ou discordar, a decisão ou simplesmente o apontar, sem receios ou medos de errar.

No 2.º CEB, os alunos também manipularam crânios de alguns animais para explorar algumas características das suas dentições e dessa manipulação teriam de encontrar respostas para responderem às questões formuladas na secção *O que nos falta descobrir*.

É de salientar que o mestrando sempre colocou questões aos alunos que envolvessem alguma investigação da sua parte. Por exemplo, no 1.º CEB (cf. anexo 36) foi colocada a questão *Toda a água potável não tem cor, não tem sabor e nem tem cheiro?*. Com esta situação, o mestrando pretendia desconstruir uma definição muito linear e limitada acerca da água potável, problematizando-a. Os alunos, em grupos, teriam de descobrir qual a água da torneira, qual a água gaseificada e qual a água engarrafada (três primeiros copos). Nesta tarefa iriam provar, cheirar e observar cada um dos copos. O quarto copo apresentava água imprópria para consumo, recolhida de um charco e solicitava-se a comparação, por parte dos alunos, com os restantes copos.

Assim, os alunos ficariam a perceber que a água potável pode ter sabor como a água da torneira (existência de cloro) e gaseificada e pode ter cheiro.

Nas orientações pedagógico-didáticas e curriculares defende-se, ainda, um ensino das Ciências acessível a todas as pessoas. O seu principal objetivo centra-se na promoção da literacia científica (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2005). A formação de estudantes literatos, cientificamente, envolve a construção de um quadro concetual bem estruturado, na área das ciências. Este deve ser complementado com a aquisição de capacidades que lhes possibilitem a compreensão dos mesmos, interrelacionando-os com a realidade do quotidiano. A urgência de uma educação na perspetiva da literacia científica, segundo Fourez (1994, citado por Pereira, 2002) encontra argumentos de ordem políticoeconómica, social e humanista. Assim, os argumentos políticos e económicos apontam para uma necessidade de aumentar a cultura científica da população, com vista a criar uma mão-de-obra mais qualificada, uma vez que os processos produtivos assentam cada vez mais na Ciência e na Tecnologia. Quanto aos argumentos de ordem social prendem-se fundamentalmente com a necessidade de que os cidadãos tenham bases para combater uma sociedade cada vez tecnocrata, permitindo-lhes exercer o seu papel numa democracia cada vez mais esclarecida. Por último, os motivos de ordem humanista baseiam-se no facto de que a sociedade atual, cada vez mais influenciada pela Ciência, terá feito desta última um património da humanidade e não dominar o conhecimento científico é ser-se hoje “num sentido real, um *outsider* excluído da cultura” (Millar & Osborne, citado por Pereira, 2002, p. 32) .

É de salientar que todas as planificações foram elaboradas tendo por base o conceito de “Situação Formativa”. Segundo Astolfi *et al.*, a “situação formativa é a organização didáctica dos ambientes de aprendizagem nas escolas que tem por principal intenção transformar objectos de ensino em aprendizagens consolidadas” (2000, citado por Lopes, 2004, p. 164).

Situação formativa é, pois, um modelo que tem em conta os saberes dos alunos, dando-lhes oportunidade de tomar iniciativas, criando um ambiente que lhes permita uma aprendizagem progressiva e com oportunidade de usar o conhecimento de que dispõem. Esta situação formativa está relacionada com situações científicas, informações, experiências, tarefas e recursos, levando os alunos, mediados pelo professor e através de atividades intelectuais e normais, a transformar em aprendizagens o que é objeto de ensino. Por conseguinte, o

aluno é levado a construir, com o encaminhamento do professor, estruturas de ligação que lhe vão permitir entender e usar o conhecimento científico que é portador em diversos contextos.

Neste modelo de organização didática a mediação, por parte do professor, tem um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. O professor tem, deste modo, um papel fundamental no enriquecimento e no aprofundamento das aprendizagens conceituais dos alunos. Este surge como um mediador da aprendizagem, ao qual, para além disso, se lhe associou o estatuto de representante legal do conhecimento estabelecido.

Neste seguimento, existe uma mediação, sendo esta entendida como uma atividade de comunicação entre professor e alunos em que o professor deve estruturar as atividades dos mesmos na sala de aula, sem retirar o espaço essencial para eles tomarem iniciativas e terem um papel ativo (Cravino, 2004). As planificações das atividades devem ir ao encontro das preferências, interesses e sentido de desafio dos alunos. Quando surgem atividades que apresentam pouco interesse ou valor aparente para os alunos, o professor deve identificar e explicar o seu valor, importância e utilidade menos óbvia, para que os discentes percecionem a tarefa.

Segundo Freire,

O educador que «castra» a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. A autonomia, a dignidade e a identidade do educando tem de ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á «inautêntico, palavreado, vazio e inoperante» (1997, p. 63).

Deste modo, o mestrando tentou ter em consideração, na planificação das diferentes atividades, as ferramentas de ajuda à mediação dos professores. Procurou-se promover a utilização de contextos científicos e tecnológicos, já supramencionados, o envolvimento ativo dos estudantes e a implementação de práticas epistémicas. É precisamente no conceito desta mediação que reside o sucesso do ensino-aprendizagem.

Na Situação formativa também estava contemplada a avaliação formativa dos estudantes (cf. anexo 37 e 38). Segundo Fernandes (2004), a avaliação da

aprendizagens é entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. Contudo, esta avaliação foi concretizada através da construção de uma grelha flexível incluindo também parâmetros relativos ao *saber estar* (como é o caso do interesse, empenho e motivação) e ao *saber fazer*, ou seja, dedicada à avaliação de aprendizagens (capacidade organizar sementes, capacidade de utilização dos sentidos ou a capacidade de extrair as características dentárias dos animais segundo o seu regime alimentar).

Ao longo da prática educativa nesta área, o mestrando considera que houve uma notória evolução da sua parte. Através das constantes e contínuas reflexões antes, durante e após as intervenções, o mestrando considera ter melhorado aspetos como a adequação do seu discurso científico, o colocar de questões que fizessem os alunos pensar e o controlo do nervosismo. Contudo existem sempre aspetos a melhorar e, através da reflexão, o mestrando pretende ainda melhorar mais as suas práticas.

Para terminar é de salientar a importância da educação em Ciências durante a Educação Básica. Este aspeto é bem visível na Declaração da Conferência Mundial sobre “Ciência para o século XXI: um novo compromisso”, realizada pela UNESCO onde se considera

que o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados (2003, p. 29).

Para Sá & Varela (2004), as crianças, ao realizarem atividades de ciências, estão a desenvolver competências de pensar e aprender, bem como a desenvolver a autonomia e a capacidade de tomar decisões. Assim, é de extrema importância iniciar o ensino das Ciências desde os primeiros anos de escolaridade porque só através dele será possível mudar as ideias dos alunos e confrontá-los com a dúvida e com a incerteza. Aprender Ciências não +e fácil, porque é necessário contrariar muitas vezes as convicções que se têm e que são

do senso comum. Para Cachapuz & Praia (2002) os alunos necessitam de tempo para manusear, manipular, ler, pôr à prova as suas ideias através de experiências e a melhor forma de compreender o mundo que o rodeia é observando, experimentando, comparando e refletindo sobre os problemas.

#### 4.2.5. Ato V – *Articulando cenas, articulando saberes*

A gestão e organização do currículo devem visar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes (Decreto-lei n.º 18/2011, artigo 3º, alínea c).

A área curricular de Estudo do Meio é transversal a todas as áreas, sendo que o currículo deve ser flexível e contextualizado. Assim, através dos conteúdos lecionados nesta área, o professor pode explorar conceitos de Matemática, Português e até das Expressões. Este subcapítulo pretende salientar a articulação de saberes, no âmbito de 1.º Ciclo, apresentando uma proposta de aula de articulação curricular entre a área do Português e a área de Estudo do Meio.

Segundo Fortes, a organização do ensino em disciplinas estanques “dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula o desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os factos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está a ser estudado” (s/d, p. 3). Nesta linha de pensamento, é fundamental que as aprendizagens escolares sejam trabalhadas de forma articulada para que as crianças possam compreender a aplicabilidade dos conceitos que aprendem. Na sociedade, para resolver um determinado problema é necessário recorrer a diferentes áreas do saber e não aplicar saberes de forma estanque como, normalmente, acontece na escola. *Pombo et al.* definem a interdisciplinaridade “como uma prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e a articulação entre domínios aparentemente afastados” (1994, p. 16).

O trabalho interdisciplinar tem por base um tema central a partir do qual gira todo o trabalho. Neste caso, o mestrando e o seu par pedagógico resolveram explorar o tema – os animais. Assim, após a exploração de um texto alusivo à temática animal, pelo par pedagógico, o mestrando ficou responsável pela área curricular de Estudo do Meio.

O conteúdo a trabalhar estava relacionado com o tipo de revestimento dos animais (cf. anexo 39). Este conteúdo integra-se no Bloco 3 – À descoberta do Ambiente Natural e esta aula tinha como objetivos: observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo; distinguir animais domésticos de animais selvagens; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); e, por fim, reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos escamas, bico, garras...).

No dia anterior à intervenção, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um inquérito relativo ao tipo de animais domésticos existentes na turma, sendo que este foi construído através da aplicação tecnológica *SurveyMonkey* (cf. anexo 40). Depois de preenchidos, através da mesma aplicação, foram analisados os dados e organizados em gráficos e tabelas sendo estes o mote/motivação da aula em questão. Neste seguimento, num primeiro momento, foram distribuídas umas fichas de trabalho pelos alunos bem como a projeção do gráfico de barras e tabela de frequências absolutas (cf. anexo 41). Assim sendo, antes da realização das questões presentes na ficha foram colocadas outras, como por exemplo: “Como se chama este tipo de tabela? E este tipo de gráfico? Sabes o nome de outros gráficos? Porque é que existe a barra “outros”?”. É importante salientar que a tabela de frequências absolutas dizia respeito à pergunta “Tens algum animal de estimação?” e, por outro lado, o gráfico de barras à pergunta “Qual/ quais o(s) animal(ais) de estimação que tens?”. A realidade exige e a teoria prescreve que o professor seja competente em fazer 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, 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 e do que necessita de estudar no futuro (Vieira & Vieira, 2005).

A teoria da aprendizagem significativa enfatiza a importância de uma aprendizagem com sentido, pelo que impõe a articulação de conhecimentos adquiridos, experimentados e vivenciados no contexto do aluno de modo a auxiliarem a preparação de ideias ou de conteúdos curriculares. Neste sentido, procedeu-se à seleção de um programa que permitisse a interação de si com o mundo animal. O *mywebface* permite a criação de animais sustentado no visual do aluno. Assim, através dessas imagens, foram colocadas algumas questões: “Que animal é este? É um animal doméstico? Porquê? Este animal desloca-se na terra, ar ou água? Que nome se dá então a esse tipo de animais? Quais as características do seu revestimento? Como será este tipo revestimento? Áspero? Macio? Quente?”. Desta forma, este diálogo orientado permitiu a construção de novos conhecimentos através dos conhecimentos prévios dos alunos. O professor, para além de trabalhar os temas das diferentes áreas curriculares de forma articulada, deve ter em consideração os conteúdos que as crianças já dominam, e proporcionar novas aprendizagens a partir dos conhecimentos que os alunos possuem.

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004, p. 101)

Nesta etapa, insistiu-se no conceito “revestimento” uma vez que era um ponto fulcral da temática e também foram assinalados todos os nomes do tipo de revestimento no quadro, para, num momento posterior, serem registados no caderno diário.

Seguidamente realizou-se o jogo “*Eu vou sentir!*”, sendo as instruções fornecidas pelo avatar chamado Max (cf. anexo 42). Esta personagem, um cão, foi criada num programa *informático* e captou a atenção e motivou enormemente os alunos porque interagiu com eles e conduziu o jogo. Assim,

neste jogo, o Max chamava um aluno para vir ao centro da sala, e, pelo tato, teria de expor as características do revestimento do animal que estava a sentir. Paralelamente a este jogo, em grande grupo, preencheu-se uma tabela relativa ao tipo de revestimento, ao animal a ele associado, as características desse revestimento e as palavras opostas às ditas pelos alunos, permitindo trabalhar, igualmente, a Língua Portuguesa. O jogo e o preenchimento da tabela processaram-se sem dificuldades acrescidas, devido ao entusiasmo dos alunos.

Por fim, solicitou-se o preenchimento de um balão de fala designado “*Quem sou eu?*” (cf. anexo 43). Cada aluno dispunha de uma imagem da sua cara conjugada com um animal (*Webface*) e teria de preencher o balão de fala com as características do seu revestimento e atribuir um nome (conjugação do seu nome com o animal), surgindo designações como: *Nunáguia, Barbarã, Tomapo, Gatilde*, entre outros. No final, o Max solicitou a apresentação dos trabalhos por parte de alguns alunos.

A transição entre a aula do mestrando e a do seu par pedagógico desenrolou-se da melhor forma, havendo, explicitamente, um ponto em comum – os animais e, portanto, considero importante a interdisciplinaridade e articulação de saberes na Educação Básica. Neste seguimento, uma das potencialidades da aula foi também fazer a ligação do conteúdo dos animais com a matemática (através da exploração do gráfico de barras e tabela de frequências absolutas) e com o Português (através das palavras antónimas).

Para além disto, foi uma aula dinâmica e diferente das tradicionais, utilizando recursos diversificados e adequados. A utilização de recursos digitais motivam, captam a atenção dos alunos e são promotores de aprendizagens significativas nos alunos. A este propósito, a União Europeia recomenda:

Não basta adquirir uma formação sobre os instrumentos e um conhecimento técnico. É igualmente importante encarar as novas tecnologias no âmbito de práticas pedagógicas inovadoras e integrá-las nas disciplinas, de modo a fomentar a interdisciplinaridade (Comissão Europeia, 2001, p. 13)

Como futuros professores é importante reconhecer as potencialidades destes novos recursos e evoluir no sentido de tornar as aulas mais dinâmicas, e foi isso que se tentou concretizar nesta aula. Assim, para que a inclusão das TIC, na sala

de aula, seja bem-sucedida, exige do professor novas competências e conhecimentos como: “o conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC; a capacidade de uso de *software* utilitário; capacidade de uso e avaliação de *software* educativo; capacidade de uso das TIC em situações de ensino/aprendizagem” (Ponte & Serrazina, 1998, p. 12).

As TIC, podem contribuir para a promoção do papel do professor, na sua tarefa de ensinar, libertando-o, parcialmente, do ensino rotineiro e do método expositivo, obrigando-o a centrar-se na turma como um todo. Como refere Pais “esperemos que possam dedicar mais tempo a identificar os pontos fracos dos estudantes, a concentrarem-se neles e a dirigi-los para a realização, ou seja, a ensinar” (1999, p. 650).

Para Costa (2004), o contributo das TIC no processo de ensino-aprendizagem é de natureza pedagógica, que passa pela preparação adequada dos professores e pelas condições das escolas para o uso efetivo das novas tecnologias. Se os professores não estiverem suficientemente preparados, sentem-se inseguros e adotam uma atitude geralmente negativa. Neste contexto o professor deixa de ser o depositário do saber e passa a ser muitas vezes o que menos sabe. Para Santos, “os professores deverão, antes, preparar-se para utilizar as TIC, aceitando como incontestável que a interactividade e o multimédia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/ jovem está no centro da aprendizagem” (1997, p. 21). Flores, Peres & Escola (2011) referem que o professor atual é um “*Education Coach*” isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais. Reforçam, ainda, a ideia de que a introdução das TIC constitui uma oportunidade para a renovação das práticas, para a refundação de um novo paradigma educacional, centrado na gestão curricular, organizacional e pedagógica, pelo que as TIC podem impulsionar mudanças positivas no modelo didático no sentido de formar cidadãos para o século XXI.

#### 4.2.6. Projetos

No âmbito da Prática Pedagógica em 1.º ciclo na Escola Básica Valado, o formando e o seu par pedagógico resolveram realizar um encontro com o escritor João Pedro Mésseder. Analisando um documento<sup>8</sup> redigido pelo mesmo autor, um “encontro não pode ser visto como simples fogacho ou como um momento de «fogo de vista», importa programar e planificar o encontro com antecedência, definindo os seus objetivos e organizando-o de modo profissional”.

Neste mesmo texto apresentam-se algumas notas sobre a organização deste tipo de iniciativa e é a partir destas que irá ser descrito o projeto implementado em 1.º ciclo: “O encontro com o escritor João Pedro Mésseder” (cf anexo 44).

Uma das notas apresentadas diz respeito à programação do encontro assim, “após um contacto directo e atempado com o escritor ou ilustrador, tendo em vista a formulação do convite e o agendamento do encontro, a visita deve ser devidamente programada”. Esta nota foi concretizada uma vez que os professores estagiários convidaram o autor e agendaram a sua vinda antecipadamente e para além disso, os alunos construíram o seu próprio convite ao qual obtiveram resposta. Também é essencial que antes de um encontro “tenha sido dada a oportunidade de ler, observar, interpretar as obras do escritor”. Nas regências atribuídas ao formando foram trabalhadas duas obras do autor para que os alunos ficassem a conhecer, aprofundadamente, algumas delas.

No período que antecede a visita e durante a mesma, “deve haver obras do autor à venda”. Este objetivo também foi cumprido uma vez que, os professores estagiários responsáveis, em parceria com a papelaria H&D da Escola Superior da Educação do Porto, construíram um posto de vendas (“feirinha do livro”) com algumas obras infanto-juvenis do autor (cf. anexo 45). Seguidamente, “cada sessão (...) não deve ultrapassar uma hora a uma hora e meia” e “o número de alunos por sessão não pode ultrapassar os 45”. O mesmo aconteceu uma vez

---

<sup>8</sup> “ Encontro com um escritor ou ilustrador: 18 sugestões para um projecto de promoção da leitura e da escrita”, de José António Gomes

que a sessão teve a duração de 90 minutos e nela estiveram presentes 25 alunos. A maioria das perguntas ao autor “deve ser preparada com antecedência” e para a realização deste encontro também houve a preocupação de preparar a formulação de perguntas para as crianças colocarem ao autor, estando estas coladas no seu caderno diário.

Por fim, pode “haver uma ordeira sessão de autógrafos no final, sempre dados em livros e nunca em folhas de papel ou em fotocópias (ilegais) das obras”. No final do encontro, o escritor João Pedro Mésseder realizou uma sessão de autógrafos uma vez que muitas crianças adquiriram as suas obras na “feirinha do livro” realizada na escola. Pode ainda existir a “oferta simbólica ao escritor (...) de uma pequena seleção dos trabalhos realizados”. Neste encontro também oferecemos ao escritor o livro “Gente do 2º AV” (cf. Anexo 8) construído a partir da obra *Gente?* do próprio escritor.

De uma forma geral, cumpriram-se as notas sobre a organização de um encontro, propostas no documento citado.

No âmbito do 2.º ciclo foi desenvolvido o projeto “Olimpíadas de abril” (cf. anexo 46). Este projeto tinha como principais objetivos a celebração dos 40 anos do 25 de abril, a promoção do respeito pela história nacional e os seus valores e o desenvolvimento do espírito de cidadania e do espírito de equipa. De forma a usufruir do contributo das várias áreas disciplinares (Português, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Musical e História e Geografia de Portugal) decidiu-se aliá-las à celebração do 25 de abril e demonstrar as suas potencialidades. Sendo assim, distribuiu-se pela biblioteca quatro postos de atividades correspondentes às áreas acima referidas, ficando cada professor estagiário responsável por cada uma delas.

Para que os alunos se sentissem desafiados e motivados na participação no projeto, decidiu-se, 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, também, nesse mesmo cartão era registada a turma e o nome do grupo (escolhido pelos alunos, com a condição de estar relacionado com a temática envolta ao 25 de abril). No fim do dia procedeu-se à contagem dos pontos, para posterior afixação no átrio da escola.

Na área do Português procedeu-se à apresentação da obra *Romance do 25 de Abril* de João Pedro Mésseder, à leitura e exploração de algumas partes da obra

bem como à realização de acrósticos. Para que os alunos acompanhassem a leitura, foram elaborados marcadores de livros, que incluíam as três partes selecionadas da obra que ficaram com os alunos, também como forma de recordação do projeto. Para terminar, os alunos tinham de realizar acrósticos relacionados com a temática das Olimpíadas. Durante esta realização 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 após 25 de abril. Através desta visualização os alunos viam ou reviam situações relativas às motivações que levaram à revolução, ao que aconteceu nesse dia e às consequências que essa revolução trouxe ao nosso País. A narração foi efetuada pelo professor estagiário responsável dessa área, o que motivou e prendeu a atenção dos alunos para os aspetos essenciais do vídeo. Para terminar, os alunos, através do jogo “Quem quer ser milionário?”, respondiam a uma série de questões relacionadas com esta época histórica e com situações espelhadas no vídeo.

Relativamente à área de Ciências da Natureza, optou-se por aliar esta área disciplinar à Música com o objetivo de demonstrar a transmissão de opiniões, sem a interferência da PIDE. Deste modo, os alunos iniciavam esta área com a audição de uma das músicas características desta época: José Afonso – Vampiros; José Afonso – Grândola Vila Morena; Simone de Oliveira – Desfolhada; Fernando Tordo – Tourada; Sérgio Godinho – Que força é essa; Ermelinda Duarte – Somos Livres. Posto isto, metade do grupo tinha de realizar uma atividade experimental em que escreviam uma mensagem secreta (nome de um cantor ou nome de uma música) para os restantes elementos do grupo a descobrirem. Para finalizar, tinham que tentar adivinhar a quem correspondia a música ou quem era o cantor, identificando-os através das imagens existentes na caixa.

Finalmente, na área dedicada à Matemática, realizou-se o “jogo do 25”, dia em que ocorreu a revolução que marcou o nosso País. Neste jogo, os alunos tinham um limite de tempo para conseguirem concluir dez cartões. O “jogo do 25” consistia, então, na sucessiva combinação de quatro números predefinidos de forma a atingir um total igual a 25. Cada aluno poderia utilizar qualquer uma

das operações básicas da Matemática (soma, subtração, divisão e multiplicação), desenvolvendo o cálculo mental das crianças (cf. anexo 46).

#### 4.2.7. Colaborações

Ao longo da prática educativa, o mestrando também teve a oportunidade de contactar com um conjunto de situações, importantes para o seu futuro profissional.

No âmbito do 1.º ciclo foi possível estar presente na reunião de grupo ano, realizada na Escola Básica da Estação pertencente ao Agrupamento Vallis Longus, onde foram discutidas e concluídas as fichas de avaliação correspondentes ao final do 1.º período. Para além disto, o mestrando teve a oportunidade de observar a reunião que a professora responsável da turma convocou com os encarregados de educação de uma aluna, devido ao seu comportamento inadequado dentro da sala de aula. Neste mesmo nível de ensino o formando demonstrou motivação e empenho, ajudando na preparação de alguns eventos ocorridos na escola, tais como a festa de S. Martinho, a feira de Outono e a festa de Natal e na elaboração de recursos para a sala de aula como o calendário.

No âmbito do 2.º ciclo o formando, o seu par pedagógico e a professora de Português ajudaram e apoiaram a turma do 5.º F na consecução do trabalho a ser entregue para o concurso nacional “Ler é uma festa!” (cf. anexo 48). Este Concurso é uma iniciativa do Plano Nacional de Leitura, em parceria com o Banco Popular, e enquadra-se na 8.ª edição da Semana da leitura cujo tema é a Língua Portuguesa.

De modo a sublinhar a dimensão de prazer da leitura e estimular o seu gosto, os alunos e os professores tiveram a ideia de realizar e gravar pequenas dramatizações com situações do quotidiano que demonstrassem, realmente, que “Ler é uma festa!”. Assim, numa fase posterior surgiram os subtemas que conduziram todas as dramatizações: “Ler é viajar num só segundo”, pois a leitura transporta-nos para mundos imaginários; “Ler é delicioso”, porque

permite-nos fazer pratos apetitosos; “Ler é matar saudades”, aproximando-nos das pessoas que mais amamos; “Ler é ter um amigo sempre disponível”, uma vez que os heróis de uma história podem fazer-nos companhia quando nos sentimos sozinhos; “Ler é conhecer o mundo que nos rodeia”, mantendo-nos sempre informados; “Ler é pintar o céu de todas as cores”, porque podemos ser polvilhados pelo pó mágico da fantasia; e, por fim, “Ler é criar”, uma vez que os livros são uma obra de arte e ajudam-nos a ser criativos.

Os alunos do 5.ºF realizaram este trabalho com um enorme prazer e alegria e transmitiram a ideia de que ler é mais do que descodificar simples letras, “Ler é uma festa!”.

Neste mesmo nível de ensino foi possível estar presente na reunião do Departamento de História e Geografia de Portugal, onde foram discutidas certos aspetos das provas finais de escola bem como foi proposto o projeto “Olimpíadas de abril”, anteriormente referido, pelos professores estagiários. Também, o formando participou na reunião de avaliação com os encarregados de Educação relativa ao 2.º período. É de salientar que ao longo da Prática Educativa no contexto de 2.º Ciclo, o mestrando esteve presente nas aulas de Formação Cívica e no Apoio de Matemática, auxiliando e acompanhando os alunos na consecução de alguns trabalhos e na realização de exercícios e problemas.



## 5. ***UM MONÓLOGO EM TORNO DO PROJETO “DO ERA UMA VEZ À BOA MANEIRA DE FALAR!”***

O projeto surgiu no âmbito da Unidade Curricular Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, e foi proposto aos estudantes que concebessem e avaliassem um projeto de investigação numa das cinco áreas: Português, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza, Matemática e Articulação de Saberes. A escolha tendeu para uma área científica que desperta o interesse do mestrando e a curiosidade de aprender mais: a Língua Portuguesa.

Este trabalho está incluído num projeto mais amplo desenvolvido pelo grupo com o tema – *Valorização do Património Oral e as suas potencialidades* – contemplando objetivos mais gerais e formulados em comum. Neste seguimento, o formando deu forma a um projeto intitulado “*Do era uma vez à boa maneira de falar!*”, relacionando os contos tradicionais<sup>9</sup>, um dos tipos de texto do Património Literário Oral, com um dos domínios do Português, a oralidade. Com este projeto pretende-se responder a uma questão-problema central: “Que tipo de atividades permite desenvolver a oralidade a partir dos contos tradicionais? Os contos tradicionais potenciam o desenvolvimento da expressão oral?”, e, se possível, atingir os objetivos específicos pré-definidos numa fase inicial.

Neste sentido, é neste capítulo que estará contemplada a natureza investigativa do presente relatório, característica que todos os profissionais devem desenvolver devido à sua importância no contexto educativo, tal como foi referido num dos subcapítulos do enquadramento profissional.

---

<sup>9</sup> O Conto Tradicional tem raiz na tradição oral, sendo reconhecido literariamente como género narrativo já muito tardiamente, no início do século XIX, e aparecendo ancestralmente decorrente de circunstâncias socioculturais e pragmáticas que o condicionam de um ponto de vista técnico-formal. Caracteriza-se pela sua brevidade, simplicidade do enredo, reduzido número de personagens e abreviada dimensão espaço-temporal (Gonçalves & Monteiro, 2001 citado por Faria, 2009).

## 5.1. MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DO TEMA

A motivação para este tema surgiu no âmbito da Unidade Curricular Didática da Língua Portuguesa II e da Prática Supervisionada em 1º ciclo. Como foi referido na parte grupal deste projeto, logo após a seleção da área curricular do estudo em questão, os mestrandos não duvidaram que todos os projetos deveriam incidir no Património Literário Oral porque este tipo de Literatura, tal como refere Emília Amor (1993), ainda continua a ser “posta de parte” e desvalorizada, apesar de ser riquíssima em termos Linguísticos. O mestrando optou por trabalhar os contos tradicionais devido à sua estrutura, características e pela sua avó, pertencente a um meio predominantemente rural, lhe contar alguns quando este ainda era uma criança.

Assim sendo, após algumas sessões da U.C de Didática da Língua Portuguesa II com o estudo do domínio da oralidade, realçando a sua marginalização nas salas-de-aula, a motivação e interesse pelo estudo deste domínio foi crescendo. Também a Prática Educativa Supervisionada no âmbito de 1º Ciclo permitiu ao mestrando refletir acerca das temáticas abordadas na U.C anteriormente citada, percebendo que as atividades desenvolvidas pela Orientadora Cooperante para o desenvolvimento da oralidade não eram diversificadas. Assim, este aspeto estimulou o gosto pela criação de atividades “diferentes” e lúdicas que desenvolvessem o domínio da oralidade, nomeadamente, a expressão oral.

### 5.1.1. A questão-problema e os objetivos do estudo

Depois de selecionado o tema do projeto é necessário definir a sua problemática. Tal como refere Bell (1997) uma das fases de um trabalho de investigação é a listagem das «primeiras ideias» e o estabelecimento da problemática em estudo. Neste projeto, em particular, numa fase inicial foram várias as questões que surgiram, no entanto, foi necessário refletir acerca destas primeiras questões e redefini-las. Desta forma, surgiu a questão-problema do

estudo: “*Que tipo de atividades permite desenvolver a oralidade a partir dos contos tradicionais? Os contos tradicionais potenciam o desenvolvimento da expressão oral?*”.

Depois de definida a questão-problema são delimitados os objetivos específicos do projeto, os quais devem ser considerados aquando das conclusões do estudo. Neste trabalho de cariz investigativo selecionou-se três objetivos específicos que, ao longo das próximas linhas, serão devidamente elencados e brevemente explicitados:

*Promover o contacto com contos tradicionais portugueses, o conhecimento da sua estrutura, das principais características e a distinção entre o oral e o escrito.*

Um dos objetivos deste estudo é a promoção do contacto dos alunos com os contos tradicionais portugueses. Assim sendo, o conto tradicional português, embora tendo características e potencialidades inerentes ao conto tradicional, vai mais longe que ele: promove identidade cultural, focaliza especificamente o modo de ser português e desperta reflexão sobre ele, proporciona a ligação do passado com o presente e deste com o futuro. Desde logo, os contos tradicionais portugueses, valem por si mesmos. Isto é: ao serem ouvidos (lidos), deleitam, formam, educam, estimula destrezas cognitivas, desencadeiam e orientam emoções (Moreira, 2009).

Por outro lado, pretende-se com este trabalho de cariz investigativo que os alunos conheçam a estrutura do conto tradicional e algumas das suas características para permitir uma melhor e eficaz análise de próximos contos tradicionais com que os alunos possam ter contacto. Para além disto, os contos tradicionais têm uma estrutura semelhante às de uma narrativa em geral, desenvolvendo nos alunos a sua capacidade interpretativa.

Por fim, pretende-se promover a distinção entre a linguagem oral e a linguagem escrita, fomentando nos alunos a consciência que estes dois tipos de código têm características específicas.

*Promover o contacto dos alunos com algumas atividades que explorem a expressão oral.*

Com este objetivo específico pretende-se que os alunos participem num conjunto de tarefas lúdicas, criativas e “diferentes das habituais” e contactem

com recursos que desenvolvam a oralidade. Cabe ao professor assegurar a participação dos alunos nas diversas atividades de modo que cada aluno tenha direito a intervir e a ser ouvido pelos colegas e pelo próprio professor. Segundo Gomes *et al.*, “as atividades de expressão oral desenvolvem capacidades como a memória, a observação, a imaginação e a criatividade” (1991, p. 96).

*Potenciar o desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente, competências no âmbito da expressão oral a partir dos contos tradicionais.*

Apesar de uma certa marginalização de que as competências de oralidade têm sido alvo, fora da escola a comunicação oral assume-se como primordial. Assim sendo, com este objetivo pretende-se destacar e valorizar este domínio, contrariando a sua marginalização. Este mesmo objetivo é um complemento do objetivo anterior uma vez que se deseja verificar se através dos contos tradicionais e das atividades lúdicas advindas destes, os alunos conseguem desenvolver o seu discurso linguístico, ou seja, a sua expressão oral.

## 5.2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Como este projeto tem características de um trabalho de investigação, o investigador tem de verificar qual a metodologia mais favorável para o seu estudo. Neste caso, este projeto encaminhou-se, predominantemente, para uma metodologia do tipo qualitativo<sup>10</sup> uma vez que a fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; é uma investigação descritiva; neste caso, o investigador interessa-se mais pelos processos do que os resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva e o significado é de importância vital (Bogdan & Biklen, 1994).

---

<sup>10</sup> Apenas no questionário realizado aos professores de 1.º ciclo é que se realizou um tratamento quantitativo dos dados.

Este tipo de investigação tem características da investigação-ação uma vez que um problema educacional foi identificado, compreendido e houve uma tentativa da sua resolução ou diminuição. A investigação-ação é o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.

Foram várias as técnicas utilizadas para o processo de recolha de dados (observação, entrevista, questionário e análise de discurso e de conteúdo). Estas foram relevantes na consecução deste projeto uma vez que auxiliou o mestrando na recolha de dados e na posterior elaboração das conclusões.

A entrevista foi realizada à professora titular de turma (orientadora cooperante) com o intuito de perceber “na voz de um professor ativo” se as atividades desenvolvidas foram adequadas e pertinentes e se o projeto foi bem conseguido ou não. Por outro lado, o questionário foi efetuado a seis professores do 1.º ciclo do Ensino Básico de modo a recolher informações relativamente ao modo como encaram o domínio da oralidade dentro da sala de aula, nomeadamente a expressão oral, e quais as atividades que promovem para o seu desenvolvimento.

Quanto a uma das técnicas mais utilizadas pelos profissionais da educação, a observação, esta passou por duas fases distintas. A primeira está relacionada com a prática educativa uma vez que o mestrando realizou o seu estágio em 1.º ciclo na mesma turma em que desenvolveu o projeto. Assim, ao longo desse período de observação constatou-se que a expressão oral não era muito trabalhada porque não eram realizadas atividades para o seu desenvolvimento. Uma segunda fase de observação está relacionada com o desenvolvimento do projeto. Nas várias sessões observou-se os alunos segundo alguns critérios que teriam de ser alcançados no final de cada aula. Desta forma, no final de cada sessão, o observador atribuía uma nota qualitativa a cada aluno segundo o que foi observado. Todas as sessões foram gravadas, permitindo realizar a técnica de análise de discurso. Através da análise do discurso das crianças pretende-se verificar se houve uma evolução na sua expressão oral ou até mesmo se perceberam certos aspetos inerentes às tarefas realizadas.

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta estratégia foi utilizada na análise de uma atividade escrita de verificação da

compreensão da estrutura e características do conto bem como da distinção entre o oral e o escrito.

### 5.2.1. Caracterização da Amostra

Este projeto contou com a participação de vinte e quatro (24) estudantes da Escola Básica Valado, pertencente ao Agrupamento Vallis Longus. Estes alunos frequentavam o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e tinham idades compreendidas entre os sete e os oito anos. É de salientar que para dar resposta a um dos objetivos deste projeto, em duas atividades apenas foram selecionados quatro alunos (grupo de controlo) para ser mais fácil verificar a evolução da sua expressão oral. Estes alunos serão tratados pelas suas iniciais, A, AI, L e T, tal como a restante turma para garantir o seu anonimato.

### 5.3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido através de uma sequência didática. Segundo Barbeiro & Pereira, entende-se por sequência didática “um conjunto de atividades escolares, organizado de forma sistemática, com o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género textual oral ou escrito” (2007, p. 38). No caso deste projeto testou-se um género oral e, portanto, a sequência didática é estruturada de maneira a ajudar o aluno a dominar um género oral. Esta implica que seja estruturado um conjunto de sessões, organizadas em função do projeto definido. Neste seguimento, este projeto contou com o desenvolvimento de quatro sessões que, posteriormente, serão brevemente explicitadas e descritas:

A *primeira sessão* (cf. anexo 49) iniciou-se com a explicação, aos alunos, do projeto a desenvolver e quais os seus objetivos. Seguidamente, realizou-se o primeiro momento de leitura do conto tradicional *O nabo gigante*, de António Mota. Seguiu-se uma tarefa de pós-leitura – o reconto oral da história com o

recurso a imagens alusivas à mesma- onde participaram apenas quatro alunos previamente selecionados (grupo de controlo). Na atividade seguinte para os alunos treinarem a articulação, o ritmo e a entoação, memorizaram uma frase retirada do conto tradicional e tiveram de dizê-la de várias formas: depressa, devagar, com tristeza, com sono, com cansaço, etc. Nesta mesma sessão ainda foi apresentada, em suporte vídeo, uma entrevista realizada ao escritor António Mota e realizadas algumas questões para serem concluídas as características, o tipo de linguagem e formas de tratamento da mesma. Seguidamente, solicitou-se a construção, em suporte escrito, de uma entrevista para que na próxima sessão fosse simulada pelos alunos. É de salientar que cada grupo ficou responsável por entrevistar uma personagem do conto tradicional. No final, o mestrando pediu aos quatro alunos selecionados que pesquisassem dados biobibliográficos sobre António Mota para uma posterior apresentação numa próxima sessão.

A *segunda sessão* (cf. anexo 50) iniciou com a apresentação oral do autor António Mota por parte dos quatro alunos. Como na sessão anterior os alunos não ensaiaram devidamente a entrevista que construíram, parte dessa aula foi reservada para esse propósito. Assim sendo, após a preparação e o ensaio, os grupos apresentaram as suas entrevistas, tentando obedecer às características, linguagem e formas de tratamento anteriormente abordadas. Seguiu-se o estudo de outro conto tradicional, desta vez um conto recolhido por Teófilo Braga – *O caldo de pedra*. O momento de leitura partiu de uma motivação – uma pedra – seguido da leitura modelo por parte do professor e da visualização de um vídeo. Assim sendo, houve um confronto entre o texto escrito e o texto oral e a deteção das suas diferenças numa tabela. No final, solicitou-se aos mesmos quatro alunos que realizassem uma pesquisa biobibliográfica de Teófilo Braga para uma apresentação oral, numa outra sessão.

Na *terceira sessão* (cf. anexo 51) consolidou-se os aspetos inerentes às diferentes características do código oral e do código escrito e releu-se o conto tradicional *O caldo de pedra*, de Teófilo Braga. Posteriormente, dividiu-se a turma em grupos que ficaram responsáveis por criar uma situação dramatizada de uma cena do conto, num outro contexto mas com as mesmas personagens. Depois de realizados os diálogos e do ensaio, os alunos apresentaram as suas dramatizações à turma. No final, ainda foram apresentadas algumas características do debate e a sua realização em torno das questões: “O frade fez

bem em mentir aos trabalhadores do campo? Porquê?; No nosso mundo vemos uma contradição entre fome e riqueza. O que farias para haver menos fome no mundo? O que achas da riqueza?”.

A *quarta e última sessão* (cf. anexo 52) iniciou com a tarefa de reconto oral por parte dos quatro alunos selecionados. Numa fase seguinte, através do exemplo dos dois contos estudados, os alunos preencheram uma espécie de tabela com a estrutura do conto tradicional e as suas características. Nesta mesma sessão os mesmos quatro alunos selecionados apresentaram o escritor Teófilo Braga à turma.

#### 5.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para uma maior organização e para facilitar a análise por parte do investigador, categorizaram-se os dados. A primeira categoria tem como título “*O era uma vez*” sendo que esta contempla várias subcategorias: a “*compreensão das diferenças entre o código oral e o código escrito*”; o “*conhecimento das características do conto tradicional*”; e, por fim, a “*compreensão da estrutura do conto tradicional*”. A segunda categoria designa-se “*A boa maneira de falar*” e contempla como subcategorias: o “*contacto e conhecimento de atividades de expressão oral*” e a “*evolução da expressão oral*”. Por fim, a categoria “*O projeto na voz da professora cooperante*” que embora não responda diretamente aos objetivos do estudo ajuda a retirar conclusões e inferências.

##### 5.4.1. O era uma vez

###### *Compreensão das diferenças entre o código oral e o código escrito*

Como foi referido no subcapítulo da descrição das atividades do projeto, numa das sessões, através do suporte escrito do conto tradicional “O caldo de

pedra”, de Teófilo Braga e do vídeo alusivo ao mesmo conseguiu-se concluir algumas diferenças entre o oral e o escrito. Assim, para verificar se alunos tinham compreendido esta diferença, analisou-se a atividade de indicação do valor lógico de algumas preposições e a correção das afirmações falsas. A esta atividade responderam os 24 alunos pertencentes à turma (cf. anexo 53, questão 1).

Na primeira preposição “*Na linguagem oral utilizámos sinais de pontuação*”, a maioria dos alunos admitiu que a afirmação era falsa e só dois alunos a considerou verdadeira, o que permite concluir que os alunos perceberam que uma das diferenças entre o oral e o escrito é que no último utilizámos sinais de pontuação o que na linguagem oral não é utilizado. Na sua correção, a maior parte dos alunos tornou a frase afirmativa numa frase negativa, ou seja, “*Na linguagem oral não utilizámos sinais de pontuação*”, apenas um aluno escreveu “*Na linguagem oral utilizámos entoação e gestos*” o que também está correto e outro registou “*Na linguagem oral utilizámos a fala*” o que torna a sua justificação ambígua e incorreta.

Na segunda preposição “*Na linguagem escrita não há entoação e gestos*”, a maioria dos alunos indicou que esta afirmação era verdadeira e apenas cinco alunos a considerou falsa. É de salientar que dois dos alunos que considerou esta preposição falsa, na sua correção justificaram como esta fosse verdadeira, o que permite concluir que apenas indicaram o valor lógico errado mas perceberam e compreenderam o sentido da afirmação. Assim sendo, a maior parte dos alunos percebeu que na linguagem escrita utilizámos sinais de pontuação e na linguagem oral utiliza-se o código cinésico e entonacional.

A penúltima preposição “*Na linguagem escrita a mensagem é mais breve do que na linguagem oral*” suscitou mais dúvidas aos alunos. A maioria admitiu que a preposição era falsa mas, oito alunos considerou a afirmação verdadeira. Na sua correção muitos dos alunos tornou a afirmação negativa “*Na linguagem escrita a mensagem não é mais breve do que na linguagem oral*”, outros conseguiram corrigir de uma maneira mais completa do que a anterior “*Na linguagem oral a mensagem é mais breve do que na linguagem escrita*” ou “*Na linguagem escrita a mensagem é mais longa (...)*” e outros, simplesmente limitaram-se a copiar a preposição não corrigindo-a. De uma maneira geral, a maior parte da turma conseguiu perceber que a mensagem escrita é mais longa

do que a mensagem oral, no entanto, esta característica suscitou mais dúvidas do que as anteriores.

Por fim, a última afirmação “*Na linguagem oral necessitamos, de pelo menos, uma pessoa para comunicar*”, a maior parte da turma considerou a preposição verdadeira o que permite concluir que os alunos não perceberam que para comunicarmos necessitamos de pelo menos dois intervenientes. Apenas quatro alunos consideraram a afirmação falsa mas a sua correção permite inferir que, mesmo esses alunos, não perceberam esta característica da linguagem oral, copiando na íntegra a preposição na sua correção ou colocando a frase na negativa.

De uma maneira geral, pode-se concluir que os alunos compreenderam algumas das diferenças entre o código oral e o código escrito, embora algumas das características destes códigos precisassem de ser consolidadas pelos alunos.

#### *As características do conto tradicional*

Ao longo das sessões foram trabalhados dois contos tradicionais e, através de um diálogo orientado concluíram-se algumas das suas características. Para verificar se os alunos compreenderam essas características, analisou-se uma atividade em que os alunos teriam de riscar a palavra que estava incorreta para tornar as afirmações verdadeiras (cf. anexo 53, questão 2).

Na primeira afirmação, os alunos teriam de concluir que a frase correta seria “*O conto tradicional é uma narrativa curta, de um autor anónimo*” (frase da atividade). Depois de verificar todas as respostas dos alunos, a maior parte da turma conseguiu tornar esta preposição verdadeira e só uma pequena percentagem a tornou parcialmente verdadeira ou não respondeu.

Na segunda afirmação os alunos mostraram mais dificuldades. Embora a maior parte dos alunos tenha conseguido perceber que “*Um conto tradicional contém poucas personagens(...)*”, na segunda parte da preposição muitos erraram. Assim sendo, estes não perceberam que, maioritariamente, o conto tradicional “(...) não apresenta o tempo e o espaço da ação”.

Na última preposição os alunos não mostraram qualquer tipo de dificuldade em compreender que “*Um conto tradicional possui uma moral e a sua linguagem é popular*”. Apenas uma quantidade mínima de alunos não tornou esta preposição totalmente certa ou não respondeu.

De uma maneira geral, os alunos não tiveram grandes dificuldades em reconhecer e compreender as características do conto tradicional.

#### A estrutura do conto tradicional

Numa das sessões foi trabalhada, através dos contos estudados, a estrutura do conto tradicional, mas de uma forma simplificada pois tratava-se de crianças a frequentarem o 2º ano de escolaridade. Para perceber se os alunos compreenderam essa estrutura, realizou-se uma atividade onde teriam de preencher lacunas acerca do conto tradicional *O nabo gigante*, de António Torrado (cf. anexo 53, questão 3).

A atividade já dava o exemplo do que os alunos teriam de realizar, neste caso, deu-se o exemplo da situação inicial do conto e o que este contemplava. Na situação inicial são, geralmente, apresentadas as personagens e descritos alguns aspetos importantes para o desenrolar da diegese. Seguidamente, todos alunos perceberam que há uma perturbação que, neste caso, caracteriza-se pelo crescimento exuberante do nabo e, desta forma, o velhote não conseguia retirá-lo da terra. Perante esta situação o velho teve de pedir ajuda e surge assim, a situação final onde há uma recuperação da estabilidade. Neste seguimento, os alunos perceberam que essa estabilidade foi conseguida quando o nabo saiu finalmente da terra e a velhinha começou a cozinhar uma sopa com esse legume gigante. Todos os alunos preencheram as lacunas corretamente.

Por outro lado, os alunos perceberam que os contos possuem uma moral e qual o seu significado, ou seja, qual a lição que se aprende com um conto mas, alguns deles, não conseguiram retirar a moral do conto selecionado da atividade. A seguir são apresentadas algumas frases apresentadas pelos alunos que comprovam o facto de perceberem o que é a moral mas esta não ser a relevante deste conto: *“Eu aprendi que os nabos são gigantes”*, *“Aprendi que não se deve deixar crescer muito os alimentos”*, *“Na moral da história aprendi palavras novas”* ou *“Eu aprendi que não vou por muitas sementes na terra”*. Porém, também existiram alunos que apresentaram a moral deste conto: *“Temos que ajudar os amigos”*, *“A união faz a força”*, *“Juntos somos mais”*,

*“Precisamos sempre de ajuda” ou “O trabalho em conjunto é melhor que muitos músculos”.*

Em suma, através da análise das respostas dos alunos podemos afirmar que estes conhecem a estrutura de um conto tradicional bem como são capazes de retirar a sua moral.

#### 5.4.2. A boa maneira de falar...

##### *O contacto e conhecimento de atividades de expressão oral*

Ao longo das sessões, o mestrando tentou promover o contacto dos alunos com uma diversidade de atividades que promovessem a expressão oral. Para perceber se os alunos reconheceram algumas das atividades, foi entregue a cada um deles a questão por escrito *“Que atividades fizemos que ajudaram a desenvolver a tua expressão oral?”* (este conceito foi explorado ao longo das sessões o que não suscitou dúvidas aos alunos na compreensão da questão) (cf. anexo 53, questão 4). As respostas foram diversas, tais como: *“Fizemos uma entrevista e um teatro”*, *“O professor Marcelo pediu para falarmos sobre o escritor, sobre a pobreza e a riqueza e fizemos uma entrevista”* ou *“Uma entrevista, um debate e uma dramatização”*. Neste seguimento, foram várias as atividades que foram promovidas aos alunos, indo de encontro a um dos objetivos iniciais deste estudo.

Uma das atividades promovidas aos quatro alunos selecionados deste projeto (grupo de controlo) foi o reconto oral que segundo Amor (1993), pertence a uma atividade mais global – a narração. Outra das atividades promovidas a estes quatro alunos foi a exposição participada acerca dos autores da obra. Esta estratégia permite que o aluno desenvolva as capacidades de se expor oralmente perante um conjunto de espetadores (alunos e professores). Os alunos ficaram a conhecer que a exposição participada envolve fases ou etapas: preparar a documentação, elaborar um plano simples e claro e, por fim, preparar o material de apoio.

As restantes atividades envolveram toda a turma, como a simulação de uma entrevista. Fazer simulações permite que o aluno exercite a sua expressão oral de acordo com a situação que ele estiver a explorar e ao mesmo tempo a sua criatividade. É de salientar que os alunos estavam entusiasmados na realização desta tarefa e a apresentação das características da entrevista foi imprescindível para que a atividade se desenrolasse da melhor forma.

A dramatização foi outra das estratégias selecionadas para explorar com os alunos. Na dramatização, estes exercitaram vários aspetos que fazem parte da expressão oral, como por exemplo, o gesto e a mímica e a utilização das funções de linguagem que permitem dar mais expressividade ao discurso oral. Os alunos estiveram motivados na execução desta atividade, empenhando-se todos para que a sua dramatização fosse a melhor de todos os grupos.

A discussão orientada, com características do debate também foi uma das atividades contempladas numa das sessões. Esta discussão foi orientada e regulada por um moderador e centrado num tema. Foram também apresentados alguns princípios aos alunos como: respeitar o moderador, não falar enquanto o outro colega não acabar e não fugir ao assunto da discussão. Desta forma foi formulada a seguinte questão: *“O frade agiu bem em enganar os camponeses? Porquê”* e obtiveram-se respostas como: *“Sim, porque se não tivesse feito isto ele morria à fome”*; *“Sim, se ele não tivesse mentido os camponeses não lhes dava de comer”*; *“Não, porque se ele não tivesse mentido as pessoas tinham pena dele e criavam uma Instituição para o frade”*; *“O frade não fez bem porque as mentiras não se fazem”*.

À questão *“No nosso mundo vemos uma contradição entre pobreza e riqueza. O que fazias para haver menos fome no mundo? O que achas da riqueza?”*, são exemplos de respostas: *“Para haver menos fome no mundo comia menos e dava às outras pessoas. A riqueza é uma coisa boa porque podemos comprar muitas coisas com a riqueza”*; *“Para haver menos fome pedia às pessoas para fazerem Instituições para os que não comiam. A riqueza podíamos fazer assim (...) eu sou rica, metade do mundo ficava com o meu dinheiro e a outra metade ficava com o meu dinheiro”*; *“Para haver menos fome comprava comida e dava às pessoas pobres. A riqueza é uma coisa má porque é melhor ter comida do que ter dinheiro”*.

Nesta atividade, as temáticas abordadas foram retiradas do conto *O caldo de pedra*, de Teófilo Braga. Todos os alunos participaram na discussão,

respeitando os princípios referidos inicialmente e as indicações do moderador. É igualmente visível o esforço utilizado pelas crianças para justificarem a sua opção, o seu ponto de vista e a maneira como se expressavam revelava algum cuidado e rigor.

Também para trabalhar o ritmo e a entoação com os alunos foi solicitada a memorização de uma frase do conto *O nabo gigante* e que a repetissem de diversos modos: depressa, devagar, com medo, com tristeza, com alegria, etc. Esta atividade como foi uma das primeiras a ser realizada neste projeto, alguns dos alunos ainda não se sentiam à vontade e tinham vergonha de se exprimir. Também, houve alguma dificuldade em adaptar o ritmo e a entoação ao que lhes foi solicitado, porém, alguns dos alunos não mostraram complicações acrescidas na execução desta tarefa.

Em suma, ao longo do desenvolvimento deste projeto os alunos estiveram em contacto com um conjunto diversificado de atividades que promoviam a expressão oral como foi atrás referido. Assim sendo, pode-se afirmar que um dos objetivos definidos no início deste projeto foi alcançado.

#### *A evolução da expressão oral*

Para iniciar a análise desta subcategoria, o mestrando centrou-se apenas, nesta fase inicial, nos quatro alunos selecionados para verificar a evolução da sua expressão oral. No que se refere à atividade de reconto oral é necessário fazer uma comparação entre o 1.º reconto e o 2.º, sendo focada a análise de discurso alunos e os registos do professor aquando da observação direta das apresentações (cf. anexo 54).

Através da análise do discurso dos alunos, o mestrando pode inferir que na primeira atividade de reconto oral, funcionando com uma espécie de pré-teste, os alunos tiveram alguma dificuldade na sua realização. O seu discurso era breve, pouco audível, e mesmo com o apoio de ilustrações alusivas ao conto de cada momento da diegese foi necessária, algumas vezes, a intervenção do professor para dar algumas pistas e orientá-los na sequencialização do seu pensamento. Isto acontece uma vez que estes estavam pouco à vontade e com algum nervosismo. As partes por eles recontadas nem sempre tinham um fio condutor, isto é, a sequência espaciotemporal nem sempre se apresentou coerente com o texto ouvido. Contudo, considera-se que a atividade relacionada

com o conhecimento da estrutura de um conto tradicional veio ajudar os alunos a ultrapassar esta dificuldade.

Assim, na segunda atividade de reconto oral os alunos já introduziram frases mais complexas, o seu discurso foi mais longo, audível e detalhado e existiu coerência espaciotemporal. Nesta atividade os alunos já estavam mais à vontade uma vez que se processaram algumas atividades de desenvolvimento da expressão oral desde o primeiro reconto até ao reconto em questão. Para além disto, os alunos perceberam melhor qual o objetivo do reconto e quais as dificuldades que tiveram na primeira atividade, o que tornou o seu discurso mais fluente e completo.

Analisando, detalhadamente, cada aluno verifica-se que a aluna L. na primeira atividade de reconto oral desviou o assunto central da diegese, inventando uma nova história. Para além disso, o seu discurso foi curto e sem grande complexidade. Na segunda atividade a aluna revela alguma evolução uma vez que já não foge ao assunto central do conto e utiliza uma linguagem mais rigorosa, complexa e cuidada. O aluno T, na primeira atividade utilizou um discurso elementar, não desenvolvendo pormenorizadamente o momento do conto que lhe foi atribuído. Em contrapartida como se verifica na transcrição do seu discurso no segundo reconto, este aluno teve o cuidado de relatar os acontecimentos com uma sequência temporal coerente e com algum pormenor. A linguagem utilizada foi mais complexa e o seu discurso já não foi tão sintético. A aluna AI na primeira atividade estava muito nervosa o que afetou o seu discurso e a sua expressão oral. Deste modo, a sua narração foi muito sintética e elementar mesmo com a ajuda e orientação do professor. No segundo momento, embora tenha melhorado o seu discurso incluindo nele frases mais complexas e uma narração mais pormenorizada, a aluna ainda estava um pouco nervosa o que afetou, igualmente, a sua prestação. Por fim, o aluno A revela nas duas atividades um discurso coerente, cronologicamente correto e mais complexo do que os referidos anteriormente.

Centrando-nos, neste momento, na atividade de exposição participada foi solicitado aos quatro alunos a pesquisa biobibliográfica de dois autores e a sua apresentação numa sessão seguinte (cf. anexo 55). Analisando os discursos é possível concluir que na primeira apresentação, os dados fornecidos acerca do autor são mais completos uma vez que os alunos recorreram muitas vezes ao papel e, simplesmente, leram o que lá estava. No entanto na segunda

apresentação não recorram tanto ao papel e conseguiram relatar fluentemente aspetos essenciais das vidas e obras dos autores (cf. anexo 56).

Nas atividades grupais, o mestrando também pode verificar se houve ou não uma evolução da expressão por parte dos alunos. Assim sendo, o mestrando realizou uma comparação entre a atividade de simulação de uma entrevista e a dramatização de uma cena com as personagens do conto *O caldo de pedra*, de Teófilo Braga. Desta forma, através da observação, da análise do discurso dos alunos e dos respetivos guiões (entrevista e de dramatização) o formando verificou se houve, então, uma evolução.

Na atividade de simulação da entrevista (cf. anexo 57), os alunos necessitaram muito da orientação do professor na execução do guião que serviria de base para a simulação. Porém na sua execução notou-se que as crianças perceberam algumas das características deste ato comunicativo como: o modo de tratamento entre o entrevistador e o entrevistado e o respeito pela palavra dos interlocutores. Os alunos na apresentação da entrevista estavam pouco à vontade e nervosos o que fez com que estes tivessem a necessidade de ler o que estava no guião, sendo pouco naturais. Em contrapartida na atividade de dramatização (cf. anexo 58), os alunos na construção dos seus guiões já foram mais autónomos e criativos. Aquando da apresentação os alunos nem levaram os papéis para a sua beira e, portanto, o seu discurso foi mais natural e expressivo. Para além disto, notou-se ao longo das apresentações que os alunos perceberam as formas de tratamento e cortesia, por exemplo, a forma como falar com um rei não é a mesma do que falar com um familiar. Os alunos já não estavam tão nervosos e conseguiram realizar esta atividade sem problemas acrescidos.

#### 5.4.3. O Projeto na voz da Orientadora Cooperante

Para compreender a opinião da professora cooperante sobre a pertinência do projeto, realizou-se uma entrevista à mesma (cf. anexo 59). A professora afirma que é importante criar projetos desta dimensão, dedicados à expressão oral já que esta é posta em segundo plano muitas das vezes. Este projeto em particular

foi ganhando importância à medida que foi acontecendo, pois despertou nos alunos a sua curiosidade e a percepção de que há vários tipos de discurso oral. A orientadora cooperante considera que as atividades foram adequadas e pertinentes, destacando o momento da simulação de uma entrevista, a dramatização, o reconto oral e a apresentação dos autores e até salienta o facto de nesta última atividade notar uma evolução da primeira apresentação para a segunda. Por fim, e utilizando as palavras da professora cooperante “*não posso deixar de elogiar o trabalho do professor (...) em conseguir num curto espaço de tempo abarcar vários tipos de produção oral. O projeto Do era uma vez à boa maneira de falar! criou um ambiente motivador e de completa fruição relativamente ao ato de intervir oralmente de forma intencional e responsável*”.

## 5.5. CONCLUSÕES

No final, algumas constatações são possíveis, ainda que seja e uma pequena investigação, passível de novos contributos e ainda que exista um sentimento de que havia muito mais a estudar.

Antes de o mestrando apresentar as conclusões é de mencionar que a realização deste projeto de cariz investigativo contribuiu para o desenvolvimento de certas competências (investigativa, reflexiva e inquiridora) que um bom profissional da educação deve possuir. No entanto, foram várias as dificuldades encontradas ao longo da elaboração deste projeto. Uma das primeiras está relacionada com a definição da problemática em estudo uma vez que, numa fase inicial, o mestrando pensou investigar as questões cívicas e morais levantadas pelos contos tradicionais. No entanto, após uma conversa e discussão de algumas ideias com o orientador deste projeto foi perceptível que esta temática não seria exequível uma vez que o projeto iria afastar-se, um pouco, da área curricular de Português e das questões linguísticas e aproximar-se da área de Cidadania. Outra das dificuldades estava relacionada com a adaptação das atividades de desenvolvimento da expressão oral com a faixa etária dos participantes do projeto. Por fim, é de salientar a dificuldade de

seleção das técnicas de recolha de dados uma vez que o investigador não sabia como analisar a evolução da expressão oral nos alunos.

Torna-se fulcral neste capítulo fazer uma pequena análise aos inquéritos realizados às professoras do 1.º ciclo (cf. anexo 60) acerca da posição do domínio da oralidade na sua sala de aula uma vez que é importante a visão destas profissionais relativamente a esta temática. Através da análise das respostas a seis questionários aplicados a professores do 1º ciclo (cf. anexo 61) e analisando a pergunta “*Qual(ais) o (s) domínio(s) de Língua Portuguesa mais trabalhados nas suas aulas?*” todos os professores responderam que a oralidade é um dos domínios mais trabalhados. Esta conclusão contraria a revisão da literatura uma vez que se considera que a oralidade é um domínio muitas das vezes marginalizado dentro da sala-de-aula. Analisando a questão “*Das estratégias que se seguem, quais são as que mais utiliza na sala de aula para o desenvolvimento da expressão oral?*” todos os professores responderem que realizavam debates, recontos, dramatizações e apresentações o que também contraria o que foi referido até então. No entanto, se o formando considerar que os professores só realizam estas atividades em momentos de avaliação da exposição oral (como a apresentação de livros), a oralidade não é trabalhada e desenvolvida nos alunos, é apenas alvo de avaliação. Para além disto, muitos professores consideram que apenas a participação oral nas aulas já é um meio de avaliação da expressão oral dos alunos. À questão “*Como avaliaria a expressão oral dos seus alunos?*”, 50% das professoras inquiridas julgam que os seus alunos estão num nível bom e outras 50% num nível suficiente. Estas últimas justificam este facto uma vez que consideram que os alunos têm “*falta de estímulos em casa, falta de diálogo e vocabulário empobrecido*”, “*falta de vivências*” ou “*reproduzem o que ouvem em contexto familiar*”. Perante estas respostas das professoras e refletindo acerca delas surgem questões como: “*Como fazer para contrariar estas tendências?*”, “*Porque não desenvolvemos a expressão oral dos nossos alunos e não só avaliá-la?*” ou “*Se têm falta de estímulo em casa porque não reforçar esse estímulo na escola?*”. É ainda importante referir que parece não existir uma receita para o trabalho da expressão oral, dado que a literatura não apresenta técnicas e métodos que sejam infalíveis para trabalhar esta questão; ela apenas, como seria esperado, sugere algumas metodologias, que poderão ou não adequar-se à realidade de

cada docente. Pensa-se, por isso, que caberá ao professor selecionar as melhores estratégias, que se adequem quer aos conteúdos, quer à realidade dos alunos.

A análise dos dados, apresentada no subcapítulo anterior, fornece algumas indicações conclusivas. As atividades e tarefas desenvolvidas com os alunos para responderem às questões acerca das diferenças entre o oral e o escrito, das características do conto tradicional e da sua estrutura oferecem indicações que permitem afirmar que alguns dos alunos ficaram a conhecer alguns destes aspetos. Para além disto, também é possível afirmar que foi possível fazer com que os alunos entrassem em contacto com um conjunto de atividades que promoveram a expressão oral como: o reconto oral, a exposição de dois autores, a simulação de uma entrevista, a dramatização, a discussão dirigida e o trabalho da entoação e do ritmo. Por fim, através do discurso dos alunos em algumas destas atividades, houve indícios de alguma evolução da expressão oral: construção de frases mais complexas, respeito pela vez da fala e dos princípios de cortesia, discurso mais natural, menos nervosismo perante o auditório, fala mais audível e sequencialização do pensamento. Através da análise da entrevista realizada à orientadora cooperante esta referiu que notou alguma evolução entre as primeiras atividades desenvolvidas e as últimas, o que comprova, ainda mais, o referido.

Neste momento, e perante o já redigido, resta retomar a questão-problema apresentada no início deste projeto. Lateja, pois claro, a vontade de apresentar uma resposta definitiva e final para esta questão, o que é impossível. A partir desta pequena investigação somente se pode afirmar que através dos contos tradicionais podem ser promovidas um conjunto de atividades de desenvolvimento da expressão oral. Se houve um desenvolvimento notório da expressão oral nos alunos? Isso não se pode afirmar uma vez que este projeto só contemplou quatro sessões o que impossibilita o trabalho intensivo desta modalidade. Porém, pode ser afirmado que existem pequenos indícios de evolução da expressão oral nos alunos que foram referidos anteriormente. É importante ressaltar que, como futuro professor de Português, é necessária a criação de atividades e estratégias que promovam a expressão oral e o contacto com textos do Património Oral, como os contos tradicionais, pois permitem desenvolver certas competências linguísticas.



## 6. **O PANO CAI: CONCLUSÕES FINAIS**

A Prática Pedagógica no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico foi, em larga medida, um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais do formando. Assim sendo, este capítulo, é um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, implicando uma reflexão global sobre as aprendizagens realizadas. O conceito de reflexão não surge apenas neste momento final, aliás, ele esteve presente ao longo de todo este percurso. A reflexão deve estar constantemente presente na atividade docente, pois só através desta é que os profissionais da educação conseguem progredir. A sociedade está em constante evolução e, como tal, é fundamental que os docentes reflitam de forma a adequar a sua prática a estas alterações.

Através da Prática Educativa e da elaboração do presente Relatório de Estágio, também foi possível concluir o quanto é importante que os docentes optem por metodologias que considerem a criança como um ser ativo capaz de definir o percurso das suas aprendizagens, ou seja, que vejam as crianças como seres competentes e capazes de tomarem decisões.

O trabalho em equipa deve ser, igualmente, salientado como umas das competências a desenvolver pelos professores. É de referir que ao longo deste processo houve uma colaboração entre o formando e o seu par pedagógico, tornando a prática educativa mais rica do ponto de vista da pluralidade de características pessoais e estratégicas de trabalho. Em segundo lugar, a colaboração que o mestrando sentiu ao longo deste tempo por parte dos Orientadores Cooperantes ou dos Supervisores Institucionais foi extremamente importante para o seu progresso pessoal e profissional.

No que concerne à execução das planificações, o professor estagiário sempre as preparou com antecedência, enviando as mesmas à Orientadora Cooperante bem como ao Supervisor Pedagógico da área em questão. A Orientadora Cooperante e os Professores Supervisores sempre mostraram-se disponíveis, enviando sempre o seu *feedback*. O formando considera que as planificações, de uma maneira geral, estavam cientificamente e pedagogicamente corretas, evidenciando criatividade. Neste seguimento, tentou-se, desde sempre, a

planificação de aulas dinâmicas, interativas, motivadoras e facilitadoras de aprendizagem.

Ao longo da atuação do mestrando, em contexto sala de aula, este procurou dinamizar as tarefas de forma encadeada e lógica, recorrendo à utilização de recursos. As aulas iniciavam desde sempre com uma motivação, seguido do desenvolvimento e por fim a consolidação, respeitando, desta forma, as fases de uma aula. Durante o envolvimento na prática implementou-se, em cada aula, tarefas que primassem o desenvolvimento da autonomia de cada aluno, respeitando as suas singularidades bem como a construção do seu próprio conhecimento. O espaço de sala de aula foi modificado em algumas regências, o que tornou as aulas mais dinâmicas e diferentes.

Tendo em consideração as finalidades e objetivos definidos, no capítulo dois do presente documento, o formando considera ter conseguido atingi-los. Apresentou-se um percurso individual de formação fortificado pelo trabalho colaborativo e pela apreciação e valorização de todas as situações experienciadas, retirando das mesmas, sempre, uma aprendizagem significativa pelas potencialidades que apresentavam.

Uma das grandes dificuldades a destacar ao longo deste percurso está relacionada com a avaliação das crianças. O mestrando considera que é uma atividade de grande exigência, pois o docente tem de estar constantemente atento a todas as crianças de forma a que a avaliação seja o mais rigorosa possível. Contudo torna-se complexo o ato do docente observar todas as crianças em simultâneo, o que pode conduzir a inferências incorretas.

Sem estas experiências não teria sido possível compreender as dificuldades e as potencialidades da ação docente. Termina-se, desta forma, uma fase da formação do mestrando e, apesar do crescimento e evolução verificados no seu percurso individual sejam notórios, o mestrando tem plena consciência que necessita, ainda, de aprofundar conhecimentos e a melhorar a sua prática. Existem, sempre, particularidades que devem ser revistas, conseguindo-se isso através de uma prática sistemática e de uma formação contínua.

Por fim, convém salientar que todas as experiências conseguidas com a concretização deste trabalho são potenciadoras de aprendizagens pessoais e profissionais. Fecha-se a cortina para esta etapa de formação do mestrando, mas espera-se que muitas mais cortinas se abram e mais palcos sejam pisados, num futuro próximo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### BIBLIOGRAFIA GERAL

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

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

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

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: texto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw- Hill.

Balanco, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos- Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Cadima, A. et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardona, M. J. (1992). *Organização do Espaço e do Tempo da sala do Jardim de Infância*. In Revista Cadernos de Educação de Infância (s.n.) nº23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Delgado, C. (2003). *Reflexão sobre as práticas de ensino da matemática de futuros professores do 1º ciclo: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação na Especialidade de Didática da Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA.

Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Edições ASA.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Isabel Alarcão (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.119-138). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa.

Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Nóbrega, M. (2011). *A cooperação na gestão escolar: implicações no processo ensino-aprendizagem*. Madeira: Universidade da Madeira – Faculdade de Ciências da Educação. Retirado de: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/209/1/MestradoL%C3%ADliaN%C3%B3brega.pdf>

Nova, E. (1997). *A avaliação dos alunos. Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Grupo de Trabalho e Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho. *Supervisão na Formação de Professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.  
Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores* (pp.23-29). Revista Noesis, n.º 71.

Sá- Chaves, I. & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão. *Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem : Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática com libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

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

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Trindade, V. (2007). *Práticas de formação, métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Coleção Cadernos do CCAP.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E REGULADORA DA PRÁTICA EDUCATIVA

Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: ministério da Educação.

Buesco, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, n.º 126/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, n.º 129/2012 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, n.º 201/2001 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1.ª Série. Ministério da educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7856/2010, de 4 de maio. Diário da República, n.º 86/2010 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 9590/99, de 14 de maio. Diário da República n.º 112/99 – 2ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas – Ensino Básico 2.º Ciclo – História e Geografia de Portugal*. Volume I. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas – Ensino Básico 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2013). *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ponte, J. P: *et al.* (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Reis, C. *et al* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

## PORTUGUÊS

Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Barbeiro, L. (1990). *O processo de escrita e o computador*. In Revista Portuguesa de Educação, 3 (3), pp. 139-149. Braga: Universidade do Minho.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão escrita. In C. Lomas (org.). *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Porto: Asa Editores.

Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Castro, R. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.

Castro, R. (1995). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho.

Fonseca, F. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Almedina.

Garcia, J. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil. Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.

Gomes, A. et al., (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa 1º volume*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lomas, C. (2003). O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições ASA.

Lomas, C. (2006). O valor das palavras (II). Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula. Porto: Edições ASA.

Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir: Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. Em C. Lomas, O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas (pp. 109-154). Porto: Edições ASA.

Martins, R. (1992). *Para a didáctica do Português: seis estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Niza et al., (2010). Escrita. Guião de Implementação do Novo Programa do Português. Lisboa: DGIC

Reis, C., Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. & Nunes, A. (2008). Comunicação e Linguagem no jardim de infância. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições ASA.

Viana, C. & Bastos, E. (2013). *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório*. In *Revista Portuguesa da Educação*, 26 (2), pp. 111-138. Braga: Universidade do Minho.

Villardí, R. (2002). Formação de leitores. Estratégias para uma metodologia do gosto. *Palavras*, número 21, pp. 23-30.

## MATEMÁTICA

APM (1988). *Renovação do currículo de Matemática*. Lisboa: APM.

Boavida, A. et al. (2008). *A experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Duarte, T. (2004). *A Estatística no 1º ciclo: uma abordagem no 3º ano de escolaridade*. Lisboa: APM.

Duque, A., Fernandes, D. & Mariz, B. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2013a). *Fases de uma aula de Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Freitas, A. & Mariz, B. (1999). Conceitos Geométricos (geoplano, tangram e pentaminós). In D. Fernandes, J. Pedrosa, J. Azevedo (coord.). *Baú de Matemática* (p. 63). Porto: Instituto Politécnico do Porto.

Martins, M.; Loura, L.; Mendes, M. (2007). *Análise de Dados. Texto de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, J. & Serrazina, M. L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da Matemática*. Lisboa: APM e IIE.

NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Palhares, P. (2004). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lousã: LIDEL

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª Edição. Lisboa: McGraw- Hill.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2004). *Práticas profissionais dos professores de Matemática*. *Quadrante*, 13 (2), pp. 51-74.

Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade aberta;

Unesco (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Retirado de: <http://unesdoc.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

## HISTÓRIA

Alves, L. (2006). *A História local como estratégia para o ensino da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação, *Revista História*, (Online), volume (2). Retirado de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>

Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). *Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Brito, R. & Poeira, M. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cuesta, J. (1993). *História del Presente*. Madrid: Eudema.

Fabregat, C. & fabregat, M. (1991). *Como preparar uma Aula de História*. Porto: Asa.

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

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

Monteiro, A. (2000). *Imaginação e Criatividade no ensino da História – o texto literário como documento didáctico*. Lisboa: APH.

Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos, *Educar*, (Online), número especial. Retirado de: [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar\\_historia\\_ciencias\\_sociais\\_principios\\_basicos.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf).

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

Proença, Maria (s/d). *Didáctica da História – Textos complementares*. Lisboa, Universidade Aberta.

Roldão, M. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

## CIÊNCIAS

Dourado, L. (2001). *Trabalho Prático (TP), Trabalho Laboratorial (TL), Trabalho de Campo (TC) e Trabalho Experimental (TE) no Ensino das Ciências – contributo para uma clarificação de termos, (Re)pensar o Ensino das Ciências*, (Online), volume (3). Retirado de: [http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes\\_repensar.pdf](http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes_repensar.pdf)

Lopes, J. B. (2004). *Aprender e Ensinar Física*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Reis, P. (2006). Ciência e Educação: Que relação?, *Interações*, (Online), volume (3). Retirado de: <http://www.eses.pt/interaccoes>

Santos, M. (2007). *Ciência e Educação em Ciência*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação – Ministério da Educação, pp. 95-111.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2005). Construção de práticas didático-pedagógicas com orientação cts: impacto de um programa de formação continuada de professores de ciências do ensino básico. *Ciência e Educação*, volume 11, p. 191-211.

Pereira, A. (2002). Educação para a Ciência. Lisboa: Universidade Aberta.

Cravino, J. P. (2004). *Ensino da Física Geral nas Universidades Públicas Portuguesas e sua relação com o insucesso escolar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2005). Tomada de consciência de conflitos: análise da actividade discursiva em uma aula de ciências. *Investigações em Enseñanza de las Ciencias*, volume 10 (2), pp. 1-25.

Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.

Pedrosa, H. (2003). *Comunicação em Química e os Novos Desafios da Aprendizagem: III Encontro da divisão de ensino e divulgação de química*. Porto: Universidade do Porto.

LEITE, L. (2001). *Os manuais escolares de Ciências da Natureza e a inter-relação dados- evidências – conclusões: o caso de “A importância do ar para os seres vivos”*. Braga: Universidade do Minho.

Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (2003). *Conferência Mundial sobre Ciência*. Brasília: UNESCO.

Cachapuz, A. & Praia, J. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Valadares, J. (s/d). *O Ensino Experimental das Ciências do Conceito à Prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Lisboa: Universidade Aberta.

## ARTICULAÇÃO DE SABERES

Costa, F. (2004). *O que justifica o fraco uso dos computadores na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Europeia, C. (2001). *Plano de acção eLerning- Pensar o futuro da educação*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Vítor Gonçalves, Manuel Meirinhos, Ana Garcia Valcarcer, Francisco Tejedor (Editores). *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)*, (pp. 429 – 439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Fortes, C. (s/d). *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*. Santa Maria: UFSM.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do Ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pais, F. (1999). *Multimédia e ensino – Um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pombo, O. *et al.* (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. & Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na Formação inicial de Professores*. Lisboa: DAPP do ME.

Santos, M. (1997). *Aprender com os media para viver com os media*. Lisboa: IIE.

Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

## PROJETO “DO ERA UMA VEZ À BOA MANEIRA DE FALAR!”

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *A dimensão textual: o ensino da escrita*. Lisboa: ME – DGIDC

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Moreira, L. (2009). *O conto tradicional português na aula: proposta de actividades*. Lisboa: Casa da leitura.

Faria (2009). *O Conto Popular Português*. Porto: Faculdade de Letras.

## OBRAS LITERÁRIAS

Pina, M. A. (2013). *O têpluquê e outras histórias*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Mésseder, J. P. (2012). *Gente?*. Vila Nova de Gaia: Calendário de Letras.

Mésseder, J. P. (2007). *Romance do 25 de abril*. Alfragide: Editorial Caminho.

Torrado, A. (2013). *Trinta por uma linha*. Porto: Civilização Editora.

Losa, I. (2000). *O Príncipe Nabo*. Porto: Edições Afrontamento.

Torrado, A. (2005). *Toca e foge ou a flauta sem mágica*. Alfragide: Editorial Caminho.

Meireles, C. (2002). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 - Guião de Observação

**Observador:** Marcelo José Coelho Leão

**Datas de Observação:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

**Agrupamento:**

**Instituição** \_\_\_\_\_

**Professor(a):** \_\_\_\_\_ **Sala:** \_\_\_\_\_

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
Caracterizar o grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Quantas crianças constituem o grupo?</li> <li>. Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?</li> <li>. Qual a idade das crianças?</li> <li>. Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?</li> <li>. Todas as crianças residem na área circundante da instituição?</li> <li>. Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?</li> <li>Por quantos membros é constituída a família da criança? Quais as habilitações literárias dos pais?</li> </ul>	
Identificar os recursos humanos que integram a	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Como é constituída a equipa da sala?</li> <li>. Quais as habilitações literárias da docente e da restante equipa? Existem projetos que envolvem a interação na sala de aula com outros atores da</li> </ul>	

<p>equipa educativa da sala e respetivas funções</p>	<p>educação? Com que frequência e com que objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Qual o horário letivo da docente? Qual o horário da(s) auxiliar(es) de ação educativa?</li> <li>. No caso de existir, qual a regularidade do apoio da docente do ensino especial?</li> <li>. Há quanto tempo a docente acompanha o grupo de crianças?</li> </ul>	
<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p><b>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Que espaços são frequentados pelas crianças?</li> <li>. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?</li> <li>. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças?</li> </ul> <p><b>Sala de aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Como está organizada a sala? Disposição das mesas? Mantém-se ao longo do ano ou altera-se? Porquê?</li> <li>. Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças?</li> <li>. Existe iluminação natural? Este tipo de iluminação beneficia a visibilidade para o quadro durante todo o dia?</li> <li>. Existe boa circulação de ar?</li> <li>. Existe acesso direto ao espaço exterior?</li> <li>. Existe um ponto de água na sala?</li> <li>. Qual o papel das crianças na organização do espaço? É rígido ou flexível?</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?</li> <li>. Os espaços revelam qualidade estética?</li> <li>. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?</li> <li>. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?</li> </ul> <p><b>Casas de banho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Existe iluminação suficiente?</li> <li>. Os espaços são cuidados?</li> <li>. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças?</li> <li>. Existem os produtos necessários à higiene das crianças (sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?)</li> </ul> <p><b>Cantina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Existe uma boa iluminação?</li> <li>. Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças?</li> <li>. O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças?</li> <li>. As crianças participam na preparação do espaço como pôr a mesa? Quem controla a quantidade e qualidade da comida dos alunos? Quem elabora a ementa?</li> </ul> <p><b>Espaço Exterior</b></p>	
--	--	--

	<p>. Existe espaço exterior contíguo à instituição?</p> <p>. Que tipo de equipamento e de materiais existe nesse espaço?</p> <p>. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? Quem as propõe?</p> <p>. Existem espaços que apresentam perigos para as crianças? Quem vigia e como vigia</p> <p>. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelas crianças?</p>		
Utilização de Recursos	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Comentários</b>
1. Os recursos são suficientes, bem conservados, atualizados e disponíveis.			
2. Os recursos são adequados aos conteúdos, objetivos e competências a desenvolver.			

3. Os recursos estão adequados ao nível etário dos alunos.			
4. Os recursos despertam o interesse e a motivação dos alunos.			
5. Os recursos são diversificados e inovadores.			
6. Os recursos são explorados de forma clara e fundamentada.			
7. Os recursos utilizados incluem as tecnologias da informação e comunicação.			
8. Os materiais estão acessíveis?			

9. Existe autonomia na sua utilização?			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO		OBSERVAÇÕES
Conhecer a organização do tempo adotada na sala	<p>. O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação?</p> <p>. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da turma? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades das crianças?</p> <p>. Existem atividades extracurriculares? Quais? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário letivo da docente, esta acompanha o grupo e participa na atividade? É notória a articulação dos saberes trabalhados nessas atividades com as atividades desenvolvidas pela docente?</p> <p>. As crianças têm um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?</p>		
	Docente – Auxiliares		

Caraterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Auxiliares – Criança		
	Criança – Criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>. As crianças manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? Onde e como?</li> <li>. As crianças demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?</li> <li>. As crianças interagem autonomamente umas com as outras?</li> <li>. As crianças evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?</li> <li>. As crianças partilham voluntariamente objetos?</li> <li>. As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?</li> <li>. As crianças participam ativamente nas dinâmicas da sala e institucional?</li> <li>. As crianças revelam autonomia na interação com as crianças das outras salas?</li> </ul>	
Relação Docente-criança			

<b>A – Preparação e organização das atividades</b>	Sim	Não	NO
Apresenta a planificação da aula assistida			
Contempla na planificação coerência entre conteúdos, objetivos/competências a desenvolver, estratégias/atividades, recursos e avaliação das aprendizagens (momentos, formas e instrumentos)			
Planifica tendo em conta as competências específicas			
Propõe metodologias adequadas			
Propõe recursos adequados			
Propõe as estratégias adequadas às aprendizagens dos alunos			

<b>B – Realização das atividades</b>	Sim	Não	NO
Inicia a aula com recurso a alguma forma de motivação dos alunos			
Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula			
Assegura-se de que os alunos realizaram o trabalho de casa e efetua a sua correção			
Desenvolve o plano de aula			
Revê e relaciona as aprendizagens anteriores com as novas aprendizagens			
Promove e estabelece relações entre conteúdos abordados na aula com outros saberes, incluindo os de natureza local			
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos			
Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos			
Desenvolve a aula com uma sequência lógica.			
Promove a aprendizagem de métodos de trabalho e de estudo na realização de atividades			
Gere eficazmente o tempo letivo			
Valoriza as intervenções relevantes dos alunos no processo ensino aprendizagem			
Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual)			
Desloca-se pela sala para regular (incentivar, observar) a atenção dos alunos e apoiar os mais necessitados			
Os recursos são adequados aos objetivos, aos conteúdos e às competências			
Utiliza as didáticas de recursos variados (manual, jogos, revistas, jornais, livros diversos, acetatos, mapas...)			

<b>C – Relação pedagógica com os alunos</b>	Sim	Não	NO
Estabelece com os alunos uma relação de respeito mútuo			
Tenta manter a disciplina na sala de aula. Que instrumentos de controlo usa para evitar momentos de indisciplina?			
Promove um clima de bem-estar, favorável à aprendizagem			
Trata os alunos de forma justa e equitativa			
Estimula a participação de todos os alunos			
Promove o diálogo como forma de construção do conhecimento			

<b>D – Avaliação dos alunos</b>	Sim	Não	NO
Proporciona oportunidades de os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades			
Propõe outras tarefas aos alunos em função de erros e dificuldades identificadas			
Comunica e analisa com os alunos resultados da avaliação das aprendizagens			
Através de diferentes atividades regista informação sobre os processos de aprendizagem			
Utiliza diferentes momentos de avaliação: escritos, orais, práticos, de resolução individual e em grupo			
Promove a auto avaliação			

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>Conhecer o projeto curricular de sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Como foram definidas as prioridades de ação?</li> <li>- Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?</li> <li>. A construção do projeto é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?</li> </ul>	
<p>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com o grupo de crianças?</li> <li>. Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projetos e atividades?</li> <li>. Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades? .</li> <li>- Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões das crianças?</li> <li>. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas as áreas do Saber?</li> </ul>	







<p>situação e progressivamente mais variado.</p> <p><b>Domínio:</b> Escrita</p> <p><b>Objetivo:</b> Transcrever e escrever textos.</p> <p><b>Descritor de desempenho:</b> Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando</p>	<p><b>5 minutos</b></p>	<p>- Já leram alguma receita?</p> <p>- O que leem em 1º lugar? E a seguir?</p> <p>(escrita no quadro da estrutura de uma receita: título+ ingredientes+ modo de preparação)</p> <p>- Que ingredientes podem estar presentes na receita que vos irei mostrar? (Registo no quadro de possíveis hipóteses);</p> <p><u>Visualização 1:</u> Projeção do vídeo na sua totalidade.</p> <p>- Já provaram alguma vez esta receita?</p> <p>- Conseguem dar um exemplo de um ingrediente nesta receita? Os ingredientes que me disseram inicialmente estão presentes na receita?</p> <p>- Acham que se trata de um produto doce ou salgado?</p> <p><u>Visualização 2</u> -Pausas em momentos-chave para dar ênfase aos ingredientes da receita bem como às várias fases do modo de preparação.</p> <p><u>Após a visualização:</u> Realização da atividade “<i>Comprender para aprender</i>”.</p> <p>Correção no quadro da atividade.</p>	<p>-Computador</p> <p>- Vídeo</p> <p>- 24 folhas da atividade</p> <p>“<i>Comprender para aprender</i>”</p> <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p> <p>- Quadro</p> <p>- Giz</p>	
--	-------------------------	---	---	--

	<p><b>23 minutos</b></p>	<p>Os alunos sublinham, na folha da atividade “<i>compreender para aprender</i>” no exercício de ordenação do modo de preparação, as palavras relacionadas com este tipo de texto - a receita - e o seu registo no quadro.</p> <p>- Conhecem outras palavras relacionadas com as receitas? Quais?</p> <p>Projeção de imagens de outros ingredientes e do modo de preparação.</p> <p>Em grande grupo, construção de uma receita.</p> <p>Leitura da receita.</p> <p>Descoberta do produto confeccionado.</p> <p>Transcrição para o caderno diário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> <li>- Computador</li> <li>- Imagens dos ingredientes</li> <li>- Imagens do modo de preparação</li> <li>- Caderno</li> <li>- Giz</li> <li>- Quadro</li> </ul>	
--	--------------------------	--	---	--

**Anexo 5 – Atividade após visualização do vídeo: “Compreender para aprender”**

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

1. Depois de veres o vídeo responde às seguintes questões:

1.1. Qual o nome da receita apresentada?

---

---

1.2 – Rodeia os ingredientes pertencentes a esta receita:

Chocolate	Folhas de gelatina	Açúcar
Canela	Leite condensado	Café
Sal	Natas	Baunilha
Bolacha Maria	Leite	Ovos

2. Organiza de 1 a 4 de modo a obteres o modo de preparação da receita:

Na hora de servir, polvilhe com a bolacha picada as taças.	Demolhe as folhas de gelatina, uma a uma, durante 5 minutos. Num tacho, leve ao lume o leite e deixe aquecer. Quando estiver bem quente, junte as folhas de gelatina e mexa.	
Bata as natas até que fiquem fofas e volumosas. Enquanto bate, adicione o leite condensado e o leite misturado com as folhas de gelatina. Bata até que tudo fique bem misturado.	Coloque em tacinhas individuais. Leve ao frigorífico até que fique solidificado e bem fresco.	

## Anexo 6 – Planificação de Português 2.º CEB

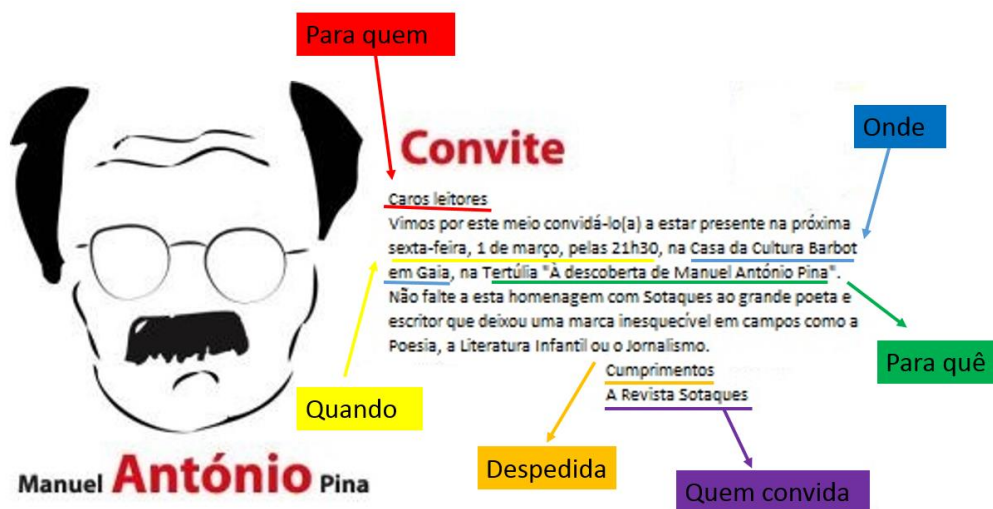
<b>Escola EB 2/3 Vallis Longus</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Paula Vieira <b>Prof. Estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 5.º F <b>Sala:</b> D2	<b>Data:</b> 30 de março de 2014 <b>Hora:</b> 11:45-13:15
<b>Conteúdos:</b> Modo literário dramático; Vocativo			

Domínios	Objetivos e descritores	Experiências de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<b>Leitura e Escrita</b>	Objetivo: Compreender o sentido dos textos. Descritor: Realizar (...) sínteses parciais (...), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.	Atividade 1: Observação de três textos de tipologias distintas (narrativo, lírico e dramático). Diálogo e registo das características encontradas no documento <i>“Diferentes textos, diferentes características”</i> .	10 min	- Computador; - Colunas; - Imagem (anexo a); - 25 exemplares do documento <i>“Diferentes textos, diferentes características.”</i> ;	- Modalidade: Formativa;
<b>Educação Literária</b>	Objetivo: Ler e interpretar textos literários. Descritores: Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens;	Atividade 2: revisitação das características do texto dramático – manual na página 126. Algumas questões: Neste texto vemos sempre o mesmo tipo de letra? Onde aparece o texto em itálico? O que representa? E o texto em letra normal? Que personagens existem neste texto? A que cena/quadro pertence este excerto?	5 min	- Manual; -Ficha informativa;	

<b>Gramática</b>	Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.	Entrega de um documento informativo com as características do texto dramático e preenchimento de lacunas.			
	Objetivo: Analisar e estruturar unidades sintáticas. Descritor: Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo (...).	<p>Atividade 3: Visualização da imagem da capa do livro “Toca e foge ou a flauta sem mágica”, de António Torrado.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que elementos vêm na ilustração?</li> <li>• O que está a acontecer aos instrumentos?</li> </ul> <p>Leitura silenciosa por parte dos alunos.</p> <p>Primeira leitura dramatizada com algumas pausas para os alunos trabalharem a expressividade e ao mesmo tempo a compreensão: O Maestro está furioso, o que significa furioso, um sinónimo? Como reage uma pessoa furiosa?</p> <p>Segunda leitura dramatizada.</p>	35 min		<p>- Imagem capa do livro (anexo d)</p> <p>-Excerto do livro “Toca e foge ou a flauta sem mágica”</p>
		<p>Atividade 4: Questões orais em torno do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como caracterizas psicologicamente o maestro Palheta? Retira algumas expressões do texto.</li> <li>• Por que razão, no final, os músicos fogem?</li> </ul>	5 min		
		Atividade 5: O Iniciação ao estudo do vocativo. Leitura expressiva de algumas frases que têm exemplos de vocativo	30 min		- Caderno de atividades;

		<p>no texto. Os alunos dão exemplos de frases onde utilizam o vocativo no dia-a-dia.</p> <p>Definição de vocativo e seu registo no caderno diário.</p> <p>Exercícios de consolidação do caderno de atividades e sua resolução.</p> <p>Atividade 7: Última leitura dramatizada do texto</p>	5 min		
--	--	--	-------	--	--

## Anexo 7 - Estrutura do convite: Planificação da atividade de escrita



Anexo 8 – Livro “Gente do 2.º AV”



## Anexo 9 – Atividade de escrita “O fonemaplugrafema”

### Completa:

\_\_\_\_\_

Era uma vez um menino que tinha um defeito de pronúncia. Não era capaz de dizer \_\_\_\_: dizia \_\_\_\_ Trocava o \_\_\_\_ pelo \_\_\_\_\_. Trocava o \_\_\_\_\_. Em vez de dizer \_\_\_\_\_ como toda a gente, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer \_\_\_\_\_, dizia \_\_\_\_\_; em vez de \_\_\_\_\_ dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer \_\_\_\_\_, dizia \_\_\_\_\_. E assim por diante: em vez de dizer \_\_\_\_\_, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer \_\_\_\_\_, dizia \_\_\_\_\_. Ao menino, como a toda a gente que tem defeitos de pronúncia, ENTARAMELAVA-SE-LHE a língua; este menino tinha sorte porque, como as letras do defeito dele eram o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_, a língua \_\_\_\_\_ e o menino gostava muito (\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_).

**Anexo 10 – 1.º CEB: Instrumento de avaliação em Português**

Alunos	Capacidade de escutar e compreender que foi ouvido	Usa vocabulário adequado ao tema e à situação	Capacidade de escrita	Estrutura da receita
A.				
A.C.				
A.I.				
B.				
Be.				
C.				
Ca.				
D.				
E.				
G.O.				
G.S.				
J.				
L.				
Lu.				
M.				
M.C.				
M.M.				
Ma.				
Mi.				
N.				
R.				
T.				
T. S.				
T.E.				

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

## Anexo 11 – 2.ºCEB: Instrumento de Avaliação em Português

Alunos	Reconhece as características do texto dramático	Lê com entoação e ritmo adequados	Identifica a função sintática de vocativo
A. C.			
B. C.			
B. M.			
C.S.			
C. T.			
D. A.			
D. A.			
F. C.			
F. M.			
F. C.			
F. R.			
G. S.			
G. P.			
H. B.			
H. B.			
H. S.			
I. A.			
J. G.			
R. C.			
R. M.			
R. V.			
S. S.			
S. O.			
T. R.			
S. A.			

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

**Anexo 12 – Enquadramento Programático dos conteúdos matemáticos abordados**


<b>Quadro 1</b>				
In Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007)				
Nível de Ensino	Ano de escolaridade	Tema	Tópico	Subtópico
1.º ciclo	2.º ano	OTD	Representação e Interpretação de dados	Leitura e Interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos; Tabelas de frequências absolutas.

<b>Quadro 2</b>				
In Programa de Matemática (2013)				
Nível de Ensino	Ano de escolaridade	Domínio	Conteúdo	Objetivo
2.º ciclo	5.º ano	Geometria e Medida	Propriedades geométricas: Triângulos	. Ângulos de um triângulo: soma dos ângulos internos relação de um ângulo externo com os internos não adjacentes e soma de três ângulos externos com vértices distintos.

## Anexo 13 – Planificação de Matemática 1.º CEB

### Plano de aula – aula supervisionada

<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>Ano:</b> 2ºano <b>Nº de alunos:</b> 25 <b>Duração:</b> 90 min <b>Data:</b> 09/12/2013 <b>Prof. Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Prof. Estagiário:</b> Marcelo Leão
<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 ( <i>tally charts</i> ) e em gráficos ( <i>block chart</i> e de barras); Desenvolver competências de cidadania.		
<b>Recursos:</b> - Urna de votos; - Cartões de votos; - 24 tabelas de contagens; - 24 tabelas de frequências absolutas; - Quadro; - Giz;		<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 (<i>tally charts</i>) 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>
Tempo	Tarefas	Percurso da aula
5 min		<b>Marcelo Leão</b> Abertura da lição no quadro como já é da rotina. (os alunos não copiam a lição para o caderno da escola propositadamente)
5 min	<b>Motivação/ Problematização</b> – Urna de votos - Cartões de votos	Neste momento inicial da aula, o professor pede aos alunos que observem atentamente o objeto disposto em cima da mesa. Algumas questões orientadoras em torno deste objeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que objeto será este?</li> </ul>

<p><b>15 min</b></p>	<p><b>Tarefa 1</b> – “Vamos votar!”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque tem uma ranhura na parte superior?</li> <li>• Já alguma vez ouviram falar em direito ao voto? E de eleições? O que se faz neste dia? (ativação dos conhecimentos prévios dos alunos)</li> </ul> <p>Depois destas perguntas, o professor estagiário informa os alunos que estes serão “eleitores por um dia” e terão a responsabilidade de informar a cantina da escola, acerca das suas preferências ao nível da sobremesa.</p> <p>Neste momento, o professor informa, então, como se processa o ato eleitoral e que os alunos irão fazer o mesmo (apresentação do nº de eleitor = nº da sala de aula, entrega do cartão eleitoral, ida à cabine eleitoral, votação, dobragem do voto em quatro partes e, por fim, colocação do voto na urna). O professor solicita, desta forma, a participação dos alunos por ordem numérica para, um de cada vez, pegarem no seu cartão de voto e dirigirem-se à “cabine de voto” pois os votos são secretos.</p> <p>(enquanto os alunos esperam pela finalização dos votos, copiam a lição para o caderno e realizam o abecedário, como já é habitual – tarefa paralela)</p>
<p><b>15 min</b></p>	<p><b>Tarefa 2</b> – “Quais as nossas escolhas?”</p>	<p>Após a votação inicia-se a contagem dos votos. O professor solicita a participação de alguns alunos para serem seus assistentes (no máximo 4 assistentes – fazendo a contagem de 6 votos cada um) – para esta tarefa é necessário alertar os alunos para realizarem os traços todos do mesmo tamanho, grossura e à mesma distância.</p> <p>Seguido desta contagem segue-se a contagem designada, segundo o Programa, de Tally Chart. Nesta mesma contagem, o professor solicita a participação de 2 assistentes e alerta para o facto deste processo ser utilizado por civilizações muito antigas visto que ainda não existiam números – os assistentes tinham como função apagar um traço e acrescentá-lo na diagonal a outros quatro traços  mantendo sempre a mesma distância, tamanho e grossura.</p> <p>Posteriormente, o professor solicita a participação de um aluno para distribuir pelos seus colegas uma tabela de contagens pré-construída para que estes a preencham de acordo com a contagem dos votos:</p>

		<table border="1"> <tr> <th>Sobremesa</th> <th>Contagem</th> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> </tr> </table>	Sobremesa	Contagem	X	
		Sobremesa	Contagem			
X						
		<p>Durante o preenchimento desta tarefa, o professor circula pelos lugares para dar algum feedback aos alunos.</p> <p>Depois de realizada a tabela de contagens segue-se a realização da tabela de frequências absolutas (“nós como já sabemos os números, ao contrário dos povos antigos já podemos realizar uma tabela de frequências, ou seja, representar as contagens pelo número e esse número representa o nº de alunos que votaram nessa sobremesa, neste caso.”)</p> <p>Entrega da tabela de frequências absolutas por um aluno selecionado pelo professor:</p> <table border="1"> <tr> <th>Sobremesa</th> <th>Nº de votos</th> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>O professor estagiário circula, igualmente, pelos lugares para acompanhar e dar feedback aos alunos. Depois de preenchida por todos os alunos da turma, o professor fará a sua correção no quadro.</p> <p>Algumas questões de exploração da tabela de frequências absolutas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos alunos votaram na turma? Como chegaste a essa resposta? Que tabela utilizaste?</li> <li>• Quantos alunos votaram como sobremesa preferida a maçã, olhando só para a tabela de contagens?</li> <li>• Quantos alunos votaram como sobremesas preferidas o kiwi e a pera, olhando só para a tabela de frequências?</li> <li>• Qual a diferença entre o nº de alunos que votaram como sobremesa preferida a banana e o nº de alunos que votaram na tangerina, olhando para a tabela de contagens?</li> <li>• Quantos alunos votaram como sobremesa preferida a tangerina, a maçã e banana, olhando só para a tabela de frequências?</li> <li>• Qual a sobremesa menos votada?</li> </ul> <p>O professor pergunta aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como podemos organizar a recolha de dados? (registo da pergunta no quadro)</li> </ul>	Sobremesa	Nº de votos		
Sobremesa	Nº de votos					

5 min

**Sistematização** – Registo no caderno de uns tópicos

		<p>O professor ouve a resposta dos alunos e, em grande grupo, pretende-se chegar à resposta final: usando a tabela de contagens e a tabela de frequências absolutas ... (registro no caderno). Os alunos copiam para o caderno diário a sistematização que se encontra no quadro e o professor questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Porque é que a frase termina em reticências? Será que existe outras formas de organizar os dados? Vamos ver com a professora Isabel.</li></ul>
<p><b>Avaliação:</b> Ficha formativa</p>		

**Anexo 14 – Urna de votos: motivação da aula de matemática em 1.ºCEB**



## Anexo 15 – Cartão de voto e ato eleitoral

**Seleciona a sobremesa que mais gostas:**

Kiwi

Banana

Pera

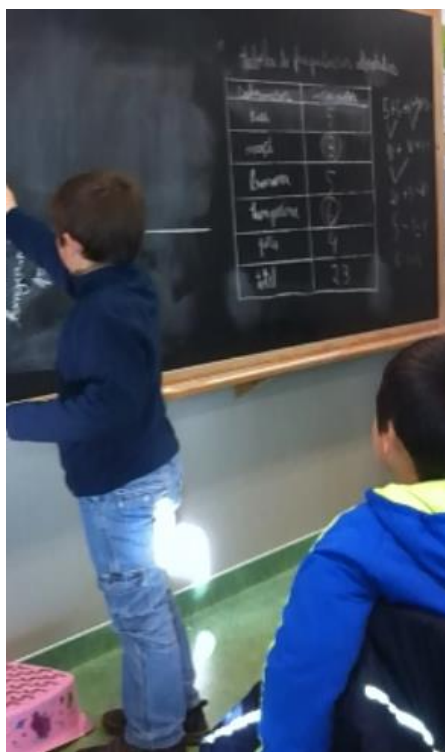
Maçã

Tangerina



**Anexo 16 – Tabela de contagens e de frequências absolutas distribuídas pelos alunos e contagem dos votos no quadro**

Sobremesa	Contagem	Sobremesa	Nº de votos
Kiwi		Kiwi	
Banana		Banana	
Pera		Pera	
Maçã		Maçã	
Tangerina		Tangerina	
		Total	



## Anexo 17 – 1.º CEB: Instrumento de Avaliação em Matemática

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?

\_\_\_\_\_.

## Anexo 18 – Planificação de Matemática 2.ºCEB

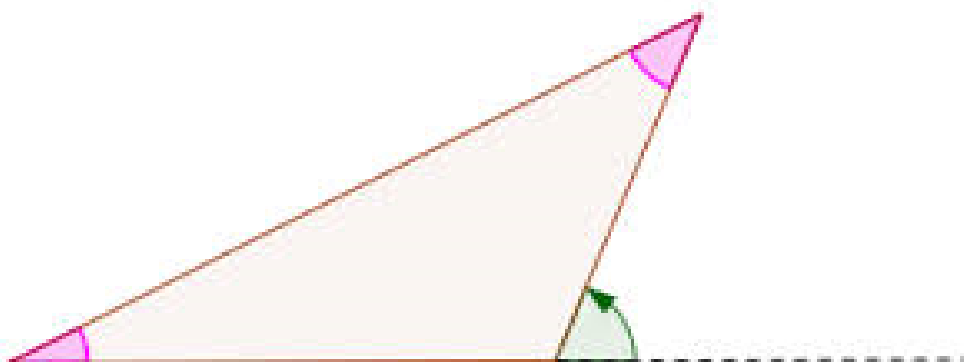
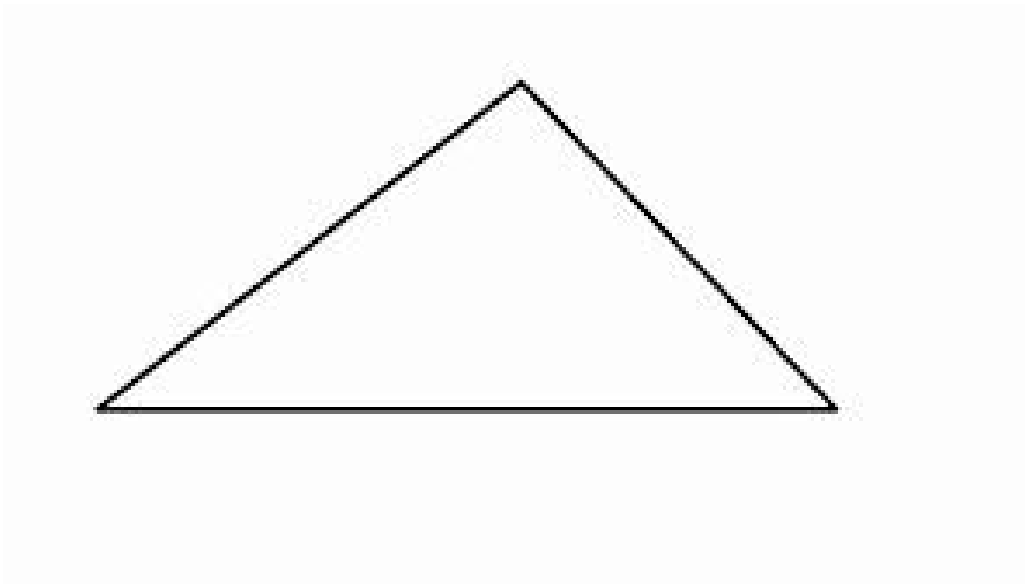
### Plano de aula

<b>Domínio:</b> Geometria e Medida <b>Conteúdos:</b> Propriedades geométricas: Triângulos <b>Objetivo:</b> Ângulos de um triângulo: soma dos ângulos internos relação de um ângulo externo com os internos não adjacentes e soma de três ângulos externos com vértices distintos.		<b>Turma:</b> 5.º F <b>Duração:</b> 45 min <b>Data:</b> 20/05/2014 <b>Prof. Cooperante:</b> Lélia Carneiro <b>Profs. Estagiários:</b> Marcelo Leão <b>Instituição:</b> Escola Básica Vallis Longus <b>Nº de alunos:</b> 25
<b>Recursos:</b> - Quadro; - Caneta; - Triângulos para cada aluno; - Triângulos em grandes dimensões; - Tesoura; - Ficha de exercícios; - Ficha “Mostra que aprendeste!”.		<b>Metas curriculares:</b> <b>Domínio:</b> Geometria e Medida <b>Subdomínio:</b> Propriedades geométricas <b>Objetivos gerais:</b> Reconhecer propriedades de triângulos <b>Descritores de desempenho:</b> Reconhecer que a soma dos ângulos internos de um triângulo é igual a um ângulo raso; Reconhecer que um ângulo externo de um triângulo é igual à soma dos ângulos internos não adjacentes; Reconhecer que num triângulo a soma de três ângulos externos com vértices distintos é igual a um ângulo giro.
Tempo	Tarefas	Percurso da aula
3 min	<b>Motivação/Problematização:</b> <b>Exploração de um triângulo</b>	<b>Marcelo Leão</b> O professor estagiário iniciará a sua intervenção distribuindo pelos alunos um triângulo em papel. Serão realizadas algumas questões: - Olhando para este triângulo como o classificas quanto à medida da amplitude dos ângulos? E quanto à medida do comprimento dos lados? (ativação dos conhecimentos prévios).
20 min	<b>Desenvolvimento:</b> <b>Tarefa 1 – Qual será a soma da medida da amplitude dos ângulos internos de um triângulo?</b>	Depois da classificação do triângulo distribuído solicita-se aos alunos a sinalização dos vértices com as letras A, B e C. Para além disso solicita-se a sinalização dos ângulos internos do triângulo: $\angle BAC$ com a letra x; $\angle ABC$ com a letra y; $\angle ACB$ com a letra z. Seguidamente será provado que a soma das medidas das amplitudes dos ângulos internos de um triângulo é sempre $180^\circ$ . Desta forma,

<p>20 min</p>	<p><b>Tarefa 2 – <i>Qual a medida da amplitude dos ângulos externos de um triângulo? Qual a sua soma?</i></b></p>	<p>será solicitado que os alunos recortem todos os vértices do triângulo, reconstruindo-os:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que ângulo os vértices do triângulo formaram?</li> <li>- Qual a medida de amplitude desse ângulo?</li> <li>- Qual a soma da medida de amplitude dos ângulos internos de um triângulo?</li> </ul> <p>Registo no caderno diário da frase “ a soma da medida da amplitude dos ângulos internos de um triângulo é sempre 180°”.</p> <p>Entrega de uma folha de registo com alguns exercícios, solicitando a sua resolução e posterior correção, em grande grupo.</p> <p>Distribuição de mais um triângulo pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua classificação quanto à medida de comprimento dos seus lados? E quanto à medida da amplitude dos seus ângulos?</li> </ul> <p>Seguidamente será provado que a medida da amplitude de um ângulo externo é igual à soma das medidas das amplitudes dos dois ângulos internos não adjacentes. Os alunos irão recortar os dois ângulos internos não adjacentes e sobrepô-los ao ângulo externo. Registo da frase “ um ângulo externo é igual à soma das medidas das amplitudes dos dois ângulos internos não adjacentes” no caderno diário. Questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a outra forma de sabermos a medida da amplitude de um ângulo externo sabendo a medida da amplitude do ângulo interno adjacente?</li> </ul> <p>(a soma da medida da amplitude do ângulo interno adjacente e o do ângulo externo é sempre igual a 180°)</p> <p>O professor exemplifica com um triângulo em grandes dimensões que a soma das medidas das amplitudes dos ângulos externos de um triângulo resulta um ângulo giro, ou seja, com 360°.</p> <p>(Ao longo destas tarefas o professor circula pelos lugares para apoiar os alunos)</p>
---------------	---	---

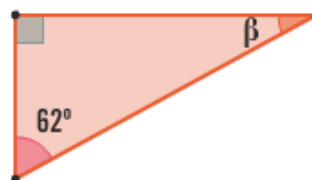
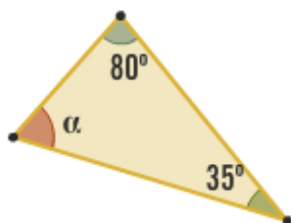


**Anexo 19 – Triângulos distribuídos a cada aluno**



## Anexo 20 – Atividade de sistematização em Matemática

- 1- Considera os triângulos apresentados na figura e a medida da amplitude dos seus ângulos internos.



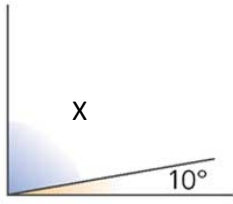
- 1.1-Calcula a medida da amplitude dos ângulos  $\alpha$  e  $\beta$ .

- 2- Preenche os espaços em branco, indicando as medidas das amplitudes dos ângulos.

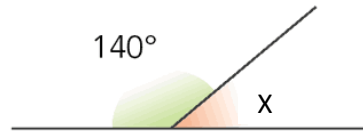
<p>O ângulo <math>a</math> mede <input type="text"/>°.</p>	<p>O ângulo <math>b</math> mede <input type="text"/>°.</p>	<p>O ângulo <math>c</math> mede <input type="text"/>°.</p>

**Anexo 21 – 2.º CEB: Instrumento de Avaliação em Matemática**

1. Indica o valor do ângulo X:



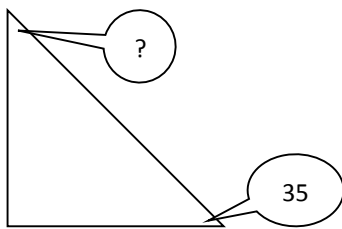
X = \_\_\_\_\_



X = \_\_\_\_\_

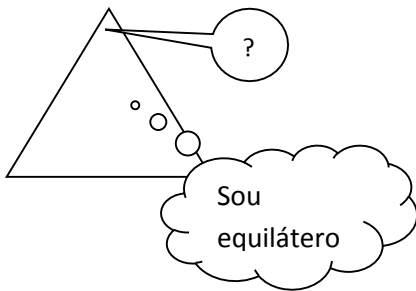
2. Para cada triângulo indica a medida da amplitude do ângulo desconhecido, justificando:

2.1.



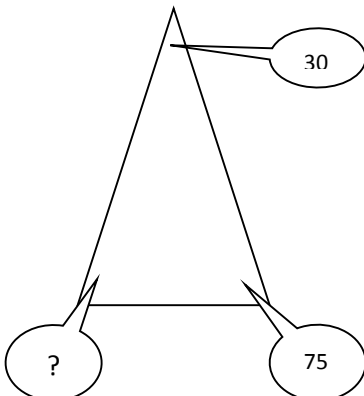
R: \_\_\_\_\_

2.2.



R: \_\_\_\_\_

2.3.



R: \_\_\_\_\_



<p>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 atividades e funções de alguns membros da comunidade (exemplos: profissões).</p>	<p>25 min</p>	<p>Câmara Municipal). De seguida, o professor estagiário coloca as seguintes questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que objeto é este?</li> <li>• Porque é que esta caixa está com pontos de interrogação? (remeter para o enigmático/ mistério)</li> <li>• Que imagem está na face frontal da caixa?</li> <li>• Reparem na outra imagem (imagem da Câmara Municipal). Que edifício é este? Vamos falar deste edifício? Só existe este edifício em Valongo? Digam-me exemplos de outros edifícios em Valongo.</li> <li>• O que será, então, o que vamos trabalhar hoje?</li> <li>• O que será que está dentro desta caixa?</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>Nesta fase da aula será solicitado a participação de alguns alunos. Deste modo, um a um, o professor pedirá que estes retirem um objeto da caixa-mistério e serão realizadas algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conheces este objeto? O que é?</li> <li>• Já alguma vez o compraram/ utilizaram/ tomaram? (dependendo do objeto)</li> </ul>	<p>- Oito objetos;</p>	
--	---------------	---	------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde compraram/ utilizaram/ tomaram?</li> <li>• Quem habitualmente utiliza este objeto? Está relacionado com que profissão/ atividade?</li> </ul> <p>Depois de um aluno responder a estas questões apela-se à participação de outro aluno para que preencha uma tabela em grandes dimensões pré-construída, como no seguinte exemplo:</p> <table border="1" data-bbox="875 576 1489 719"> <thead> <tr> <th>Objeto</th> <th>Profissão/ atividade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caixa de medicamentos</td> <td>Farmacêutico</td> </tr> <tr> <td>Carta com selo</td> <td>Correio</td> </tr> </tbody> </table> <p>Depois de preenchida esta primeira parte da tabela, uma mesa no centro da sala possuirá imagens alusivas às instituições da comunidade e aos objetos apresentados anteriormente. Assim sendo, um aluno de cada vez terá como tarefa preencher a coluna "imagem" na tabela realizando a seguinte correspondência: Objeto – Profissão/Atividade-Imagem.</p> <p><b>Consolidação:</b> De forma a consolidar e a conhecer o nome das instituições realizar-se-á a seguinte questão para cada profissão:</p>	Objeto	Profissão/ atividade	Caixa de medicamentos	Farmacêutico	Carta com selo	Correio	<p>- Tabela em papel de cenário; - Marcadores;</p> <p>- Oito imagens; - Patafix;</p>	
Objeto	Profissão/ atividade									
Caixa de medicamentos	Farmacêutico									
Carta com selo	Correio									

	<b>10 min</b>	<p>- Onde trabalha o farmacêutico?</p> <p>- Onde trabalha o carteiro?</p> <p>(estas questões servem de modelo para as restantes profissões)</p> <p>No final preencherão a coluna "Instituição".</p>		
--	---------------	---	--	--

Anexo 23 – Tabela em grandes dimensões para o desenvolvimento da aula



## Anexo 24 – Planificação de História e Geografia de Portugal 2.º CEB

<b>Escola</b> Básica Vallis Longus	<b>Professora Cooperante:</b> Glória Santos <b>Professor Estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 5º F <b>Sala:</b> D2	<b>Data:</b> 13 de maio de 2014 <b>Hora:</b> 10h05 – 11h35	
<b>Tema:</b> Portugal no passado				
<b>Subtema:</b> Portugal nos sécs XV e XVI				
<b>Sumário:</b> A colonização do arquipélago dos Açores.				
<b>Objetivo:</b> O arquipélago dos Açores: os traços morfológicos e os cursos de água; o clima e a vegetação natural; recursos naturais, colonização e atividades económicas.				
Metas de aprendizagem	Tempo	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<b>Domínio:</b> Portugal do séc XIII ao séc XVII <b>Subdomínio:</b> Portugal nos sécs XV e XVI <b>Objetivo:</b> Conhecer e compreender as características do império português do séc. XVI	<b>5 min</b>	<b>Motivação:</b> O professor estagiário inicia a aula com a atividade prática de simulação da formação de uma lagoa. Depois disto este explica que o arquipélago dos Açores é muito conhecido pelas suas lagoas e mostra a imagem de algumas delas.  <b>Desenvolvimento:</b>	- Balão; - Recipiente; - Terra húmida; - Agulha; - Protocolo da atividade (Anexo A);	<b>Indicadores de avaliação:</b> <b>Formativa:</b> Atenção, Autonomia, Comportamento, Participação, Compreensão das características naturais dos Açores e como se processou a sua colonização

<p><b>Descritor:</b> Indicar motivos que levaram os portugueses a colonizar os arquipélagos atlânticos.</p>	<p><b>5 min</b></p>	<p>Através da projeção da imagem de um mapa realizar-se-á a localização geográfica dos Açores. Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativamente a África como se localiza o arquipélago dos Açores, usando os pontos cardeais? E relativamente à América do Norte? E à Europa?</li> <li>- É banhado por que Oceano?</li> <li>- Quantas ilhas formam este arquipélago?</li> </ul> <p>Os alunos irão preencher as informações obtidas num guião fornecido pelo professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens de lagoas dos Açores</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Mapa Açores (</li> <li>- Guião de preenchimento</li> </ul>	
	<p><b>5 min</b></p>	<p>Para explorar o relevo deste arquipélago irá ser projetado um mapa do relevo de S. Miguel. Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde é o relevo menos acentuado? E mais acentuado?</li> <li>- Nos Açores localiza-se o ponto mais alto de Portugal. Qual é?</li> </ul> <p>Os alunos irão preencher as informações obtidas no guião já referido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagem do relevo</li> </ul>	
	<p><b>5 min</b></p>	<p>Projeção de uma tabela de temperaturas e precipitação de Ponta Delgada (S.Miguel) e exploração do clima desta ilha. Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os meses em que a temperatura é maior? E menor?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabela de temperatura e precipitação (Anexo F)</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A temperatura varia muito ao longo do ano?</li> <li>- Chove ao longo de todo o ano?</li> <li>- A precipitação varia muito ao longo do ano?</li> <li>- Quais os meses em que chove mais?</li> </ul> <p>Os alunos irão preencher as informações daqui obtidas no guião já referido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A temperatura e a precipitação terão influência nas atividades e produtos desta região? Se têm influência que tipos de atividades económicas vos parecem que existiriam no arquipélago dos Açores?</li> </ul>		
	<b>5 min</b>	<p>Apresentação de quatro imagens das principais atividades e produtos deste arquipélago. Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através da visualização das imagens quais vos parecem ser as principais atividades deste arquipélago? Porquê?</li> <li>- Quais os produtos/ riquezas deste arquipélago?</li> </ul> <p>Os alunos irão preencher as informações daqui retiradas num guião fornecido pelo professor.</p>	- Imagens atividades e produtos	
	<b>10 min</b>	<p>Exploração do povoamento dos Açores através do sistema de capitánias. Questões:</p>	- Imagem capitánias dos Açores	

	<b>5 min</b>	<p>- Acham que o sistema de povoamento da Madeira (capitanias) foi também utilizado nos Açores?</p> <p>- Será que as capitanias também ficaram entregues ao descobridor dos Açores?</p> <p>Projeção de imagem das capitanias dos Açores:</p> <p>- Quem foi o descobridor dos Açores?</p> <p>- As capitanias têm o nome desse navegador?</p> <p>(explicação que Gonçalo Velho Cabral e Jácome de Bruges eram pessoas de confiança de D. Henrique)</p> <p>Os alunos irão preencher as informações daqui retiradas num guião fornecido pelo professor.</p> <p>Exploração da origem dos colonos dos Açores. Questões:</p> <p>- Acham que os colonos vinham dos mesmos sítios que os da Madeira?</p> <p>Projeção de um mapa da origem dos colonos:</p> <p>- Olhando para o mapa, de onde eram originários os colonos dos Açores?</p> <p>- Acham que terão ocupado a parte litoral da ilha ou o interior? Porquê? Os alunos irão preencher as informações daqui obtidas no guião já referido.</p>	<p>- Mapa</p> <p>- Palavras cruzadas</p>	
--	--------------	---	--	--

	<b>5 min</b>	<b>Consolidação</b> Realização de palavras-cruzadas com as palavras e conceitos trabalhados na aula.		
--	--------------	---	--	--

## **Anexo 25 – Atividade de motivação na aula de História e Geografia de Portugal 2.º CEB**

### **Material**

Uma tina

Areia fina humedecida

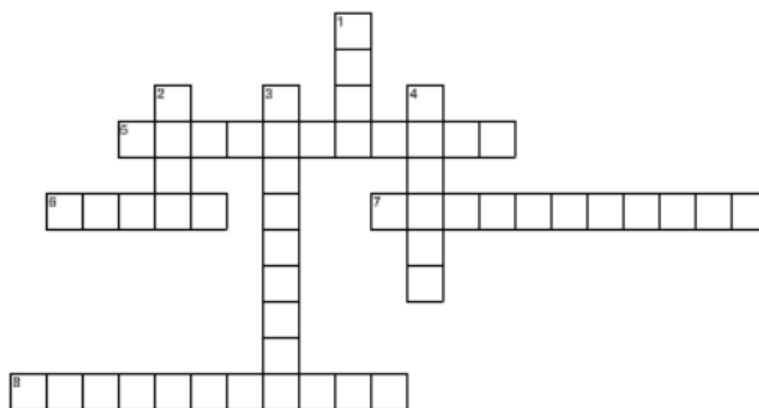
Um balão

Uma agulha

### **Método**

1. Coloque na tina um balão cheio de ar, fechado.
2. Encha a tina com areia humedecida de forma a cobrir o balão.
3. Com a agulha, fure suavemente o balão.
4. Regista o resultado.

# O Arquipélago dos Açores



## Horizontal

5. Nome das plantas que servem para tingir tecidos
6. Lago pequeno que ocupa crateras de vulcões extintos
7. Uma das atividades mais desenvolvidas no arquipélago dos Açores
8. Forma de ocupação e exploração dos Açores

## Vertical

1. Número de ilhas do arquipélago dos Açores
2. Ponto mais alto de Portugal
3. O relevo nos Açores é de origem...
4. Apelido do capitão donatário da Ilha Terceira





## Anexo 29 – Exemplo de fonte escrita utilizada num das regência sem História e Geografia de Portugal

### A colonização da Madeira

Só foram reclamadas em 1418, quando João Gonçalves Zarco foi atirado para o largo por ventos violentos na sua exploração da costa de África. Zarco encontrou um porto seguro em Porto Santo, implantou a bandeira portuguesa e regressou a Lisboa. Um ano mais tarde, voltou numa viagem de descoberta patrocinada por D. Henrique, navegador. No princípio de 1420, depois de um Inverno em Porto Santo, partiu para a terra em volta de nevoeiro que se avistava no horizonte. Encontrou uma bela ilha, muito arborizada, com abundante água doce.<sup>1</sup> Chama-se ilha da Madeira porque, quando foi descoberta, não tinha palmo de terra que não estivesse coberto de grandíssimas árvores [...].

Tem terrenos muito frutíferos e abundantes e embora seja montanhosa, nem por isso deixa de ser fertilíssima, colhendo-se em cada ano uma grande quantidade de trigo. E por ter a ilha muita água, o senhor infante mandou plantar muitas canas-de-açúcar, as quais se desenvolveram muito bem e fabricam-se açúcares em quantidade [...]. Tem vinhos bons, muito muitíssimo bons [...] e são em tanta abundância que bastam para os habitantes e ainda sobram para exportar muitos deles.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SYMINGTON, Martin (1997). *Portugal – Guia American Express*. Porto: Civilização Editores, p.

<sup>2</sup> CADAMOSTO, Luis de (1464). Do porto da ilha da Madeira, e das coisas que ai se produzem. In A. Barreira, M. Moreira. *Rumos da História 8*. Porto: Edições ASA, p. 19

1. Responde às seguintes questões:

1.1. Em que ano foi descoberta a ilha de Porto Santo? E a ilha da Madeira?

\_\_\_\_\_

1.2. Quem descobriu estas ilhas?

\_\_\_\_\_

1.3. Porque razão a ilha da Madeira foi batizada com esse nome?

\_\_\_\_\_

1.4. Quais as características dos terrenos da ilha da Madeira?

\_\_\_\_\_

1.5. Quais as vantagens dessa descoberta para Portugal?

\_\_\_\_\_

**Anexo 30 – Exemplo de fontes iconográficas utilizadas nas regências em Ciências Humanas e Sociais**



**Dobragem do Cabo Bojador**



**Transportes, Valongo**

**Anexo 31 – Planificação de Estudo do Meio (Ciências Naturais) 1.º CEB**

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Prof Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Prof Estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Data:</b> 20 de janeiro de 2014 <b>Hora:</b> 09:00 – 09:45		
<b>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural.</b>					
<b>Subtema:</b> Subtema: 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> Conhecimento do Meio Natural e Social;  <b>Subdomínio:</b> Viver Melhor na Terra  <b>Meta Final 22)</b> O aluno caracteriza modificações	- Como podemos distinguir as sementes?	- As sementes têm características do aspeto da planta/fruto que irá dar origem?	<b>A1 - Atividade de motivação:</b> Visionamento de uma planta (R1). Questões: Reconhecem esta planta? Como se chama? Como será a semente que deu origem a esta planta? Qual será a sua cor? Será que tem a mesma cor da planta ou outra? E a sua forma? Qual será o seu tamanho?  <b>A2 –</b> Solicitação aos alunos, em grupos, do desenho da semente da planta que	- R1: Planta;	

<p>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>- O que é uma semente?</p> <p>- As sementes são diferentes entre si?</p>	<p>visualizaram, tal qual eles imaginam que seja (R2) (M1). Os desenhos devem ser acompanhados de registo escrito da ideia que têm de semente.</p> <p><b>A3</b> - Apresentação de um elemento de cada grupo, dos desenhos das sementes e leitura dos registos. Após a apresentação, será elaborada, juntamente com os alunos, a definição de semente no quadro. (M2)</p> <p><b>A4 - Questão problema: Como podemos agrupar as sementes?</b> A turma está dividida por grupos, e em cada grupo será colocado um conjunto de sementes diferentes e quatro recipientes (R3 e R4) (M3). 1.º Organizar pela cor: os alunos têm de separar as sementes pela cor, nos recipientes; 2.º Organizar pelo tamanho: os alunos têm de separar as sementes pelo tamanho, nos recipientes; 3.º Organizar pela forma: os alunos têm de separar as sementes pela forma, nos recipientes. Após cada organização, os alunos fazem o registo nas folhas (R5), e as separações serão fotografadas.</p>	<p>- R2: 24 Cartões;</p> <p>- Quadro e giz;</p> <p>- R3: Sementes;</p> <p>- R4: 30 Recipientes;</p> <p>- R5: 24 Folhas de registo;</p> <p>-Máquina fotográfica;</p>	<p>M1- O professor deve valorizar as experiências pessoais dos alunos e se possível mobilizá-las para a exploração;</p> <p>M2: O professor deve alertar os alunos para justificarem as suas opções bem como as suas possíveis definições de semente.</p> <p>M3: O professor deve circular pelos grupos, orientando-os na consecução das tarefas e responde a eventuais dúvidas.</p>
<p><b>Avaliação:</b> Observação centrada no interesse, participação e nas capacidades de organizar as sementes e de resposta</p>					

**Anexo 32 – Planificação de Ciências da Natureza 2.ºCEB**

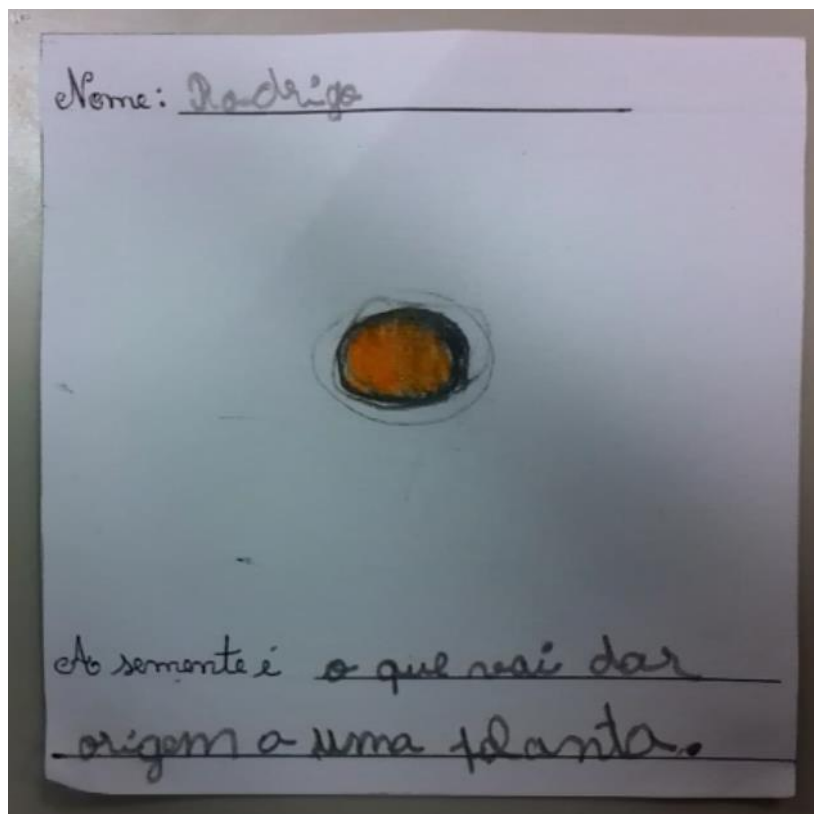
<b>Escola Básica Vallis Longus</b>		<b>Prof Cooperante:</b> Teresa <b>Prof Estagiário:</b> Marcelo Leão		<b>Turma:</b> 5º F <b>Sala:</b> D2	<b>Data:</b> 02 de maio de 2014 <b>Hora:</b> 08:20 – 09:45
<b>Tema organizador</b> – Terra – Ambiente de vida					
<b>Subtema:</b> Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio.					
<b>Objetivos:</b> Diversidade nos animais: De que se alimentam?					
<b>Conhecimentos prévios:</b> Os alunos devem saber definir regime alimentar e reconhecê-los. Conhecer a adaptação das aves na alimentação – patas e garras.					
<b>Metas curriculares</b>	<b>Contexto C&amp;T</b>	<b>Problematização</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Estratégias de Mediação</b>
<b>Domínio:</b> Diversidade dos seres vivos e suas interações com o meio.  <b>Subdomínio:</b> Diversidade dos animais.	- Quais os aspetos que estão relacionados com o regime alimentar dos animais? Como se comportam na procura dos alimentos?	- A dentição estará relacionada com o regime alimentar dos animais?	Abertura da lição. Diálogo com a turma, ativando conhecimentos prévios. Questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os tipos de dentes que existem?</li> <li>• Quais as suas funções?</li> </ul> <b>A1 – Atividade “dentição dos animais carnívoros:</b> Visionamento de alguns dos desenhos dos alunos relativos à dentição dos animais carnívoros (R1) (M1). Questões-modelo: Quais as conclusões que tiramos deste desenho? O que têm em comum?	- Quadro; - Caneta  - R1: Desenhos dos alunos relativos à dentição dos animais carnívoros - Computador; - Projetor; - Suporte ppt;	M1- O professor deve valorizar as experiências pessoais dos alunos e se possível mobilizá-las para a exploração;  M2: O professor orientará os alunos para a

<p><b>Meta:</b> Compreender a diversidade de regimes alimentares dos animais tendo em conta o respetivo habitat</p> <p><b>Descritor(es):</b> Descrever adaptações morfológicas das aves e dos mamíferos à procura e à captação de alimento, com base em documentos diversificados;</p> <p>Comparar os comportamentos dos animais na obtenção de alimento com as características morfológicas que possuem.</p>			<p>O que nos faltará saber acerca destes animais que não temos tanta certeza? Preenchimento das secções “<i>O que já sabemos...</i>” e “<i>O que nos falta descobrir...</i>” (M2) Exploração do crânio de um cão (R2) e, seguidamente, de uma imagem do crânio de um leão para respondermos às questões da secção “<i>O que nos falta descobrir...</i>”(M3) Preenchimento de um documento síntese relativo à dentição dos animais carnívoros (R3).</p> <p><b>A2 –Atividade “Dentição dos animais herbívoros”</b> Visionamento de alguns dos desenhos dos alunos relativos à dentição dos animais herbívoros (R4) (M1). Questões-modelo: Quais as conclusões que tiramos deste desenho? O que têm em comum? O que nos faltará saber acerca destes animais que não temos tanta certeza? Preenchimento das secções “<i>O que já sabemos...</i>” e “<i>O que nos falta descobrir...</i>” (M2) Exploração do crânio de uma ovelha (R2) e de um pequeno coelho para respondermos às questões da secção “<i>O que nos falta descobrir...</i>”(M3)</p>	<p>- R2: Crânio; - R3: 25 cópias do documento síntese;</p> <p>- R4: Desenhos relativos à dentição dos animais herbívoros;</p>	<p>formulação das questões do que falta descobrir.</p> <p>M3: Na exploração do crânio o professor solicitará a participação de alguns alunos no sentido de responderem às questões.</p>
---	--	--	--	---	---

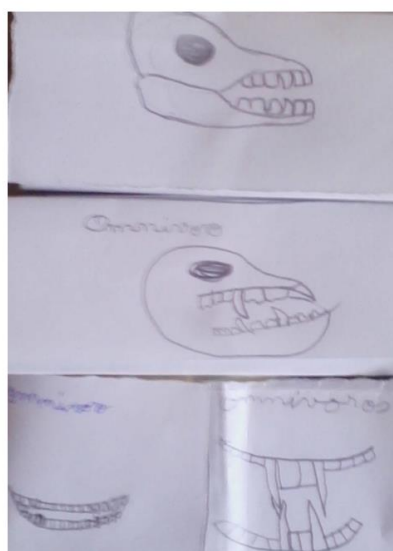
		<p>Preenchimento de um documento síntese relativo à dentição dos animais herbívoros (R3).</p> <p><b>A3 – Atividade “Dentição dos animais omnívoros”</b>  Visionamento de alguns dos desenhos dos alunos relativos à dentição dos animais omnívoros (R5) (M1).  Questões-modelo:  Quais as conclusões que tiramos deste desenho?  O que têm em comum?  O que nos faltará saber acerca destes animais que não temos tanta certeza?  Preenchimento das secções “<i>O que já sabemos...</i>” e “<i>O que nos falta descobrir...</i>” (M2)  Exploração do crânio de um porco (R2) e, seguidamente, de uma imagem do crânio de um humano para respondermos às questões da secção “<i>O que nos falta descobrir...</i>”(M3)  Preenchimento de um documento síntese relativo à dentição dos animais omnívoros (R3)</p> <p><b>A4 – Atividade “Dentição dos animais insetívoros”</b>  Visualização da imagem de um crânio de um animal insetívoro. Questões-modelo:  - Qual o regime alimentar que estudamos e ainda não foi referenciado?</p>	<p>-R5: Desenhos relativos à dentição dos animais omnívoros;</p>	
--	--	--	--	--

		<p>- Quais os comportamentos dos animais quando procuram e captam os alimentos?</p>	<p>- O que diferencia esta dentição das restantes estudadas? Preenchimento do documento síntese relativo à dentição dos animais insetívoros (R3). Realização de um exercício de consolidação (R6).</p> <p><b>A5- Atividade “Como captam os animais os seus alimentos</b> Visualização e exploração de alguns vídeos (R7) (M4). Realização de uma espécie de “Guião de visualização” e sua correção (R8).</p>	<p>R6: 25 cópias do exercício de consolidação;</p> <p>- Colunas; - Projetor; - Computador; -R7: Vídeos -R8: 25 guiões de visualização</p>	<p>M4- No final da visualização de cada vídeo, o professor realizará um diálogo com os alunos no sentido de orientá-los a perceberem a informação essencial.</p>
<p><b>Avaliação:</b> Observação centrada no interesse, participação e conhecimento científico.</p>					

**Anexo 33 – Levantamento das concepções alternativas nos alunos do 1.º CEB**



Anexo 34 – Levantamento das concepções alternativas nos alunos do 2.º CEB



## Anexo 35 – Trabalho prático “Organização de sementes” 1.º CEB

1. Depois de organizares as sementes segundo um determinado critério responde às seguintes questões:

1.1. As sementes podem ser de várias cores: Sim  Não

1.1.1. Quantos grupos de sementes formaram segundo a organização **cor**? Quais as cores presentes?

---

---

1.2. As sementes podem ter diferentes tamanhos: Sim  Não

1.2.1. Quantos grupos de sementes formaram segundo a organização **tamanho**? Quais os tamanhos presentes (médias, pequenas, muito pequenas, grandes, enormes, etc...)?

---

---

1.3. As sementes podem ter diferentes formas: Sim  Não

1.3.1. Quantos grupos de sementes formaram segundo a organização **forma**? Quais as formas presentes?

---

---

## **Anexo 36 – Trabalho investigação em torno da questão “Toda a água potável não tem cor, não tem sabor e não tem cheiro?” 1.º CEB**

### **Guião da atividade**

#### **Material:**

- 5 copos
- 1 garrafa de água engarrafada
- 1 garrafa de água gaseificada
- 1 amostra de água da torneira com cloro
- Filtro

#### **Procedimento:**

- 1- Atenta nos 3 copos com água engarrafada, água gaseificada e água da torneira, respetivamente;
- 2- Compara os 3 copos: cheira, observa e prova cada um dos copos
- 3- Observa o 4º copo e compara-o com os outros
- 4- Filtra o conteúdo do 4º copo para um outro copo vazio



**Questão-problema:**

**ANTES DA ATIVIDADE**

De acordo com os procedimentos, efetua o registo:

Água gaseificada – Copo nº \_\_\_\_

Água Da torneira – Copo nº \_\_\_\_

Água engarrafada – Copo nº \_\_\_\_

**O que vamos mudar...**

**Qual o nosso objetivo...**

**O que vamos manter...**

**O que vamos fazer...**

**Qual achas que será a resposta à questão-problema...**

## APÓS A ATIVIDADE

Verificámos que...

**Água gaseificada**

Tem cheiro

Tem sabor

Tem cor

**Água da torneira**

Tem cheiro

Tem sabor

Tem cor

**Complete a frase:**

A água do copo nº4 depois de filtrada ficou com menos \_\_\_\_\_ mas ainda continua \_\_\_\_\_ para consumo.

**Resposta à questão-problema e conclusão...**





### **Anexo 39 – Planificação de Articulação de saberes**

**Agrupamento:** Agrupamento de Escolas Vallis Longus    **Escola:** Escola Básica Valado

**Ano de escolaridade:** 2ª ano do 1º CEB    **Turma:** 2ºAV    **Nº de alunos:** 24 alunos

**Professora Cooperante:** Iolanda Castro    **Professor Estagiário:** Marcelo Leão

**Data:** 28 de janeiro de 2014

**Bloco:** Bloco 3 – À descoberta do Ambiente Natural

**Subtema:** Os seres vivos do seu ambiente

**Objetivo(s):** Observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais domésticos; animais selvagens; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar); reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos escamas, bico, garras...)

**Meta(s) de aprendizagem:**

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social; Subdomínio: Comunicação de conhecimento sobre o Meio Natural e Social

Meta Final 18) O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado.

Descritor de desempenho: O aluno usa a língua portuguesa para comunicar os seus conhecimentos, conceções e questões sobre o meio, no presente e no passado, oralmente e por escrito, em suportes diversos, produzindo pequenos textos.

Duração	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
10 minutos	<p><b>Motivação:</b> Apresentação dos resultados dos inquéritos preenchidos na aula anterior (<i>survey monkey</i>). Exploração do gráfico de barras e da tabela de frequências absolutas e entrega de uma pequena ficha “<i>Quais os animais da turma?</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se chama este tipo de tabela? E este tipo de gráfico? Sabes o nome de outro tipo de gráfico?</li> <li>• Olhando para a tabela de frequências absolutas, quantos alunos possuem animais domésticos? Quantos não possuem? Qual o nº total de alunos que preencheram o inquérito?</li> <li>• Olhando para o gráfico de barras, qual o animal mais comum na turma? Quantos alunos têm este tipo de animal em casa?</li> <li>• Qual o animal menos frequente em casa dos alunos desta turma?</li> <li>• Porque será que existe a barra “outros”?</li> <li>• Qual o nº total de animais das pessoas da turma?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquérito</li> <li>- Gráfico de barras</li> <li>- Tabela de frequências absolutas</li> <li>- Ficha “<i>Quais os animais da turma?</i>”.</li> </ul>	<p>Modalidade: Formativa</p> <p>Grelha de avaliação centrada nos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comportamento;</li> <li>- Participação;</li> <li>- Manifestação de sensações despoletadas pelo tato;</li> <li>- Reconhecimento do tipo de revestimento dos animais;</li> </ul>
20 minutos	<p><b>Desenvolvimento:</b> Projeção de imagens de um animal com cada tipo de revestimento. Alguns desses animais serão a combinação entre a cara dos alunos e o corpo dos animais, através do programa <i>my web face</i>. Questões-modelo para cada animal:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens dos alunos conjugados com animais;</li> <li>- Outras imagens de animais;</li> </ul>	



<p>15 minutos</p>	<p>vai ser vendado e terá como objetivo dizer oralmente o que está a sentir através do toque, qual o animal associado e qual o tipo de revestimento. As palavras que transmitem o que estão a sentir serão apontadas numa tabela e depois, em grande grupo, os alunos terão de chegar às palavras opostas. Exemplo:</p> <table border="1" data-bbox="409 483 1211 639"> <thead> <tr> <th>Animal</th> <th>Tipo de revestimento</th> <th>Palavras dos alunos</th> <th>Palavras opostas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Leão</td> <td>Pelo</td> <td>Agradável</td> <td>Desagradável</td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Conclusão:</b> No final será entregue aos alunos uma ficha “<i>Quem sou eu?</i>” conjugação do animal com a sua cara (<i>my web face</i>), juntamente com o balão. Os alunos terão de atribuir um nome ao seu animal (nome próprio + nome do animal) e escrever no balão as suas características, nomeadamente, no que concerne ao tipo de revestimento.</p> <p>Exemplo:</p> <div data-bbox="772 957 1193 1220" style="border: 2px solid black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Olá, eu sou o Marcaco! Sou um animal terrestre e selvagem, o meu pelo é macio e castanho.</p> </div> <p>No final, o Max solicitará alguns alunos para virem apresentar o seu animal.</p>	Animal	Tipo de revestimento	Palavras dos alunos	Palavras opostas	Leão	Pelo	Agradável	Desagradável	<p>- Ficha “<i>Quem sou eu?</i>”;</p> <p>- <i>Vooki Max</i>;</p>	
Animal	Tipo de revestimento	Palavras dos alunos	Palavras opostas								
Leão	Pelo	Agradável	Desagradável								

## Anexo 40 – Inquérito efetuado na aplicação *SurveyMonkey*

Os animais da turma do 2º ano

Tens algum animal de estimação? \*

Sim

Não

Se respondeste sim na questão anterior, que animal/animais tens em casa? \*

Cão

Gato

Peixe

Piriquito

Tartaruga

Outros

## Anexo 41 – Atividade “Quais os animais da turma?”

Respostas	Nº de alunos
Sim	19
Não	5

Tabela de frequências absolutas da pergunta “Tens algum animal de estimação?”.

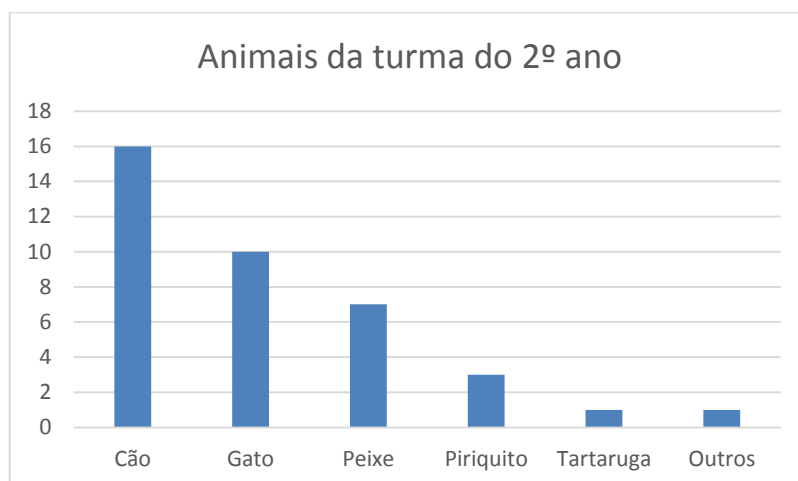


Gráfico de barras da pergunta “Qual/Quais os animais que tens em casa?”

- Presta atenção à tabela de frequências absolutas.
  - Quantos alunos possuem animais em casa?  
\_\_\_\_\_
  - Quantos não possuem?  
\_\_\_\_\_
  - Qual o número total de alunos que preencheram o inquérito?  
\_\_\_\_\_
- Presta atenção ao gráfico de barras.
  - Qual o animal mais comum na turma? Quantos alunos têm este tipo de animal em casa?  
\_\_\_\_\_
  - Qual o animal menos frequente em casa dos alunos desta turma? Quantos alunos têm este tipo de animal em casa?  
\_\_\_\_\_
  - Qual o número total de animais das pessoas da turma?  
\_\_\_\_\_

## **Anexo 42 – Diálogos do avatar Max, criado através da aplicação Vooki**

**1º Diálogo do Max** - Olá turma do segundo ano da escola Básica Valado. Eu sou o Max amigo do escaravelho da história que ouvimos! Agora vamos fazer um jogo, querem? Este jogo chama-se “eu vou sentir!”. Vou chamar alguns alunos para ir para junto do professor Marcelo! Quando chegarem lá o professor vai tapar os vossos olhos com uma venda e terão de tocar no objeto que estará à vossa frente. Vocês têm de adivinhar qual é o animal, qual o tipo de revestimento e dizer algumas palavras em relação ao tipo de revestimento, como por exemplo, se é macio, felpudo, agradável... No final toda a turma vai preencher a tabela que está no quadro! A. és o primeiro a ir ao centro.

B. agora é a tua vez!

O próximo aluno é o T. E., anda daí jogar!

M. anda ao centro, eu sei que tu és capaz au au!

N. vais ser o próximo!

L. do que estás à espera? Anda daí.

**2º Diálogo do Max** – M. C. anda apresentar o teu trabalho.

R. é a tua vez!

B. anda apresentar o teu animal à turma.

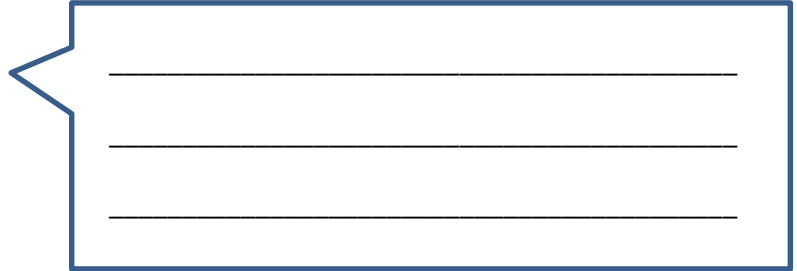
Au au quem agora vai apresentar é o G. S.

Vem daí E.!

M. agora é a tua vez!

**Anexo 43 – Atividade “Quem sou eu?”**

1. Completa o balão de fala, escrevendo as características do animal. No final, atribui-lhe um nome:

A blue speech bubble containing three horizontal lines for writing.

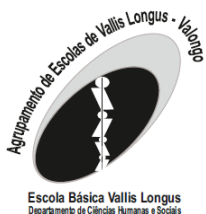
**Anexo 44 – Encontro com o escritor João Pedro Mésseder**



**Anexo 45 – Feirinha do livro com obras do escritor João Pedro Mésseder**



## Anexo 46 – Projeto “Olimpíadas de abril”



### PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE 2013/2014

**Nome da atividade:** Olimpíadas de abril

**Proponente (s):** Grupo disciplinar de História

**A atividade está incluída no Plano Anual e Plurianual de Atividades:** Sim

**Nível de ensino:** 2º e 3º ciclos

**Estabelecimento de Ensino:** Escola Básica Vallis Longus

**Data:** 24 de abril de 2014

#### **Objetivos:**

Aprofundar os conhecimentos adquiridos previamente.

Comemorar datas importantes da História de Portugal.

Promover a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber.

Envolver os alunos em projetos.

#### **Contributo da atividade para a consecução dos objetivos e metas do PE**

- Promover o respeito pela história nacional e os seus valores.
- Promover o espírito de cidadania.
- Facultar o desenvolvimento do espírito de equipa.

#### **Atividade *Olimpíadas de abril!***

**5 Áreas:** (As turmas serão divididas em 4 grupos e irão circular pelos blocos, sendo que cada um corresponde a uma área de saber diferente. Em cada uma das atividades serão atribuídos pontos para que no final do dia se encontre uma turma vencedora.

### **Português – As letras de abril!**

Nesta área os estudantes procederão à realização de acrósticos relacionados com o 25 de abril. A pontuação dependerá do tempo de execução do acróstico e o mesmo será registado para que, mais tarde, seja possível a atribuição das pontuações.

Após o tempo estipulado para a concretização dos acrósticos, irá ser realizada a leitura expressiva de um poema sobre esta temática.

### **História e Geografia de Portugal – Re (ver) a Revolução!**

Exibição de um pequeno vídeo sobre a Revolução do 25 de abril e realização do jogo “Quem quer ser milionário?” com questões alusivas ao que viram no vídeo.

### **Ciências da Natureza e Expressão Musical – A magia de abril na música!**

Audição de músicas relacionadas com o 25 de abril e registo em cartões do nome do cantor e/ou do nome da música com sumo de limão e fenolftaleína (mensagem secreta) remetendo para a censura submetida na época anterior a esta revolução.

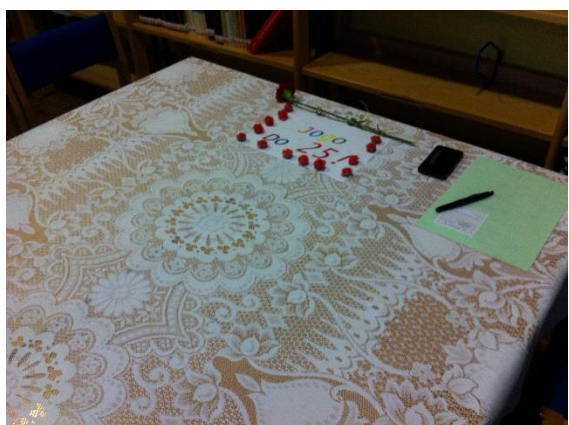
### **Matemática – Jogo do 25**

“Jogo do 25” – Este jogo tem características semelhantes ao denominado “Jogo do 24”, mas terão de efetuar operações de forma a obter o resultado 25. As equipas ganham um ponto por cada cartão que conseguirem realizarem no tempo em que estão naquela área.

No fim do dia, as pontuações de cada turma (junção dos pontos dos 4 grupos) serão contabilizadas e afixadas na escola. Os vencedores terão um prémio (ainda a designar) e todos receberão um certificado de participação.

4 Intervenientes	<b>Destinatários:</b> Alunos e professores da Escola Básica Vallis Longus.
	<b>Responsáveis:</b> Professores estagiários do 5º F e 6º C.
	<b>Outros intervenientes</b> Não serão necessários mais intervenientes.
<b>Recursos:</b> Biblioteca (espaço onde irão decorrer as atividades), mesas, cadeiras, cartolinas, cola, tesoura, fenolftaleína, sumo de limão, rádio, CDs, cronómetro, cotonetes, computador, projetor, certificados...	
<b>Encargos Financeiros</b>	
<b>Calendarização:</b> 24 de abril de 2014	
<b>Horários:</b> Das 8:20 às 13:20 e das 14:00 até às 18:30.	
<b>Observações:</b>	

## Anexo 47 – Registos fotográficos do projeto “Olimpíadas de abril”



## Anexo 48 – Relatório da participação no concurso “Ler é uma festa!”



### RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DO PLANO ANUAL

Ano lectivo 2013/2014

#### Identificação da atividade:

“Ler é uma festa” – “Concurso nacional”

#### Duração:

8 minutos

#### Participantes:

5.º F

Fases do desenvolvimento da atividade	Calendarização
<b>1.ª Fase</b> Formação dos grupos e atribuição de um subtema a cada grupo.	27 de março
<b>2.ª Fase</b> Visualização dos trabalhos realizados pelos alunos.	22 de abril
<b>3.ª Fase</b> Filmagens dos projetos de cada grupo. Tratamento dos vídeos e junção dos sete vídeos num só, como produto final.	30 de abril, 1 de maio e 5 maio

### Descrição do trabalho realizado:

Para retratar o tema “Ler é uma festa” foi decidido 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, ficou determinado 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 achamos 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 tudo filmado, 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 necessários, para que o vídeo ficasse uniformizado e com uma agradável apresentação.

### Nível de consecução dos objetivos<sup>1</sup>:

Plenamente conseguido.

A realização do projeto foi conseguida com sucesso e dentro dos prazos determinados.

### Pontos fortes:

Adesão e participação positivas da turma na realização dos trabalhos em grupo; e a disponibilidade por parte dos professores para acompanhar a realização dos trabalhos, no fornecimento de objetos para as caracterizações e para filmar e realizar o tratamento dos vídeos.

### Aspetos a melhorar:

---

<sup>1</sup> Nível de consecução dos objetivos: plenamente conseguido/ conseguido/parcialmente conseguido/ não conseguido.

**Impacto da atividade<sup>2</sup>:**

--

**Execução financeira:**

Sem custos.
-------------

**Responsável pela elaboração do relatório:**

Nome: Ana Isabel Rodrigues Mendes Moreira e Marcelo José Coelho Leão (Profs. Estagiários), Paula Vieira (Prof. Português) E-mail: isabelmendesmoreira@gmail.com, marcelo_leao_18@hotmail.com, paulampvieira@gmail.com Data de entrega: Assinatura:
---

Aprovado em Conselho Pedagógico em \_\_\_\_\_

---

<sup>2</sup> Impacto da atividade: Atendendo aos níveis de adesão verificados, a atividade deve repetir-se no próximo ano letivo / não se repetirá no próximo ano letivo.

**Anexo 49 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!” – Sessão 1**

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professor estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Hora:</b> 11h 00- 12h30
<b>Conteúdos:</b> Articulação; Entoação e ritmo; Relato; Sequencialização das ações			

<b>Metas Curriculares</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Domínio:</b> Oralidade</p> <p><b>Objetivos:</b> Produzir um discurso oral com correção</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa; Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados</p> <p><b>Objetivo:</b> Produzir discursos com diferentes finalidades,</p>	<b>8 minutos</b>	<p><u>Pré-leitura:</u> Projeção da imagem de uma semente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é esta imagem?</li> <li>- Quais as características desta semente (cor, tamanho, textura, forma, etc..)</li> <li>- De que legume será esta semente?</li> </ul> <p>Projeção da imagem de um nabo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que legume é este?</li> <li>- Já provaram?</li> <li>- Quais as suas características?</li> <li>- Que papel acham que vai ter o nabo na história que vamos ler? (registro de algumas ideias no quadro).</li> </ul> <p><u>Leitura:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Imagens;</li> <li>- Quadro e giz;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos de avaliação.</li> <li>Modalidade: Formativa (cf.anexo E);</li> </ul>



	<p><b>30 minutos</b></p>	<p>velhota, a velhota puxou o velhinho, o velhinho puxou o nabo.” Os alunos terão de dizê-la:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- depressa;</li> <li>- devagar;</li> <li>- Com tristeza;</li> <li>- Com alegria;</li> <li>- Com cansaço;</li> <li>- Com entusiasmo;</li> <li>- Com sono;</li> <li>- Como se tivesse a informar alguém;</li> <li>- Como se tivesse preocupado;</li> <li>- Com medo;</li> </ul> <p>Preparação da entrevista dramatizada - Visualização de um vídeo</p> <p><u>Antes da visualização:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Já viram alguma entrevista?</li> <li>- Já participaram em alguma?</li> </ul> <p><u>1ª Visualização –</u> Visualização de uma entrevista com cortes a António Mota. Algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem participa numa entrevista?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Video Entrevista editada;</li> </ul>	
--	--------------------------	--	---	--

	<p>- Numa entrevista a linguagem utilizada é a mesma que utilizamos para conversar com os nossos colegas ou pais? Porquê?</p> <p><u>2ª Visualização</u> – Visualização com paragens e realização de algumas questões.</p> <p>1ª paragem- Como inicia o entrevistador a entrevista?</p> <p>2ª paragem- O entrevistador trata o seu convidado por “tu” e o contrário? Os dois participantes da entrevista falam ao mesmo tempo? O entrevistador fez uma pergunta ao entrevistado à qual ele não sabia a resposta? A resposta do entrevistado é simples e de fácil compreensão?</p> <p>3ª paragem – Como termina o entrevistador a sua entrevista?</p> <p><u>Pós-visualização</u>: Depois de exploradas algumas características da entrevista cada grupo terá de preparar uma entrevista dramatizada para apresentar no dia seguinte. A turma será dividida em 6 grupos e cada um deles ficará com uma personagem do conto. O objetivo é construir uma entrevista para ficarmos a conhecer melhor a personagem e a sua função na história (máximo 4 perguntas). O grupo ficará responsável por escolher um entrevistador, um entrevistado e o operador de câmara bem como dar um nome ao programa onde vai ser emitida a entrevista.</p>		
--	---	--	--

	<b>2 minutos</b>	<p>Nota: O professor vai circular pelos grupos no sentido de dar alguma orientação.</p> <p>Nesta mesma aula será solicitado a 4 alunos que pesquisem dados biobibliográficos sobre o autor António Mota para apresentarem na próxima aula. Na apresentação só podem ter uma folha com alguns tópicos de orientação da sua apresentação (apresentação curta e simples).</p>		
--	------------------	--	--	--

**Anexo 50 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”- Sessão 2**

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professor estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Hora:</b> 11h00-12h30
<b>Conteúdos:</b> Formas de tratamento e princípio de cortesia; Regras e papéis da interação oral; Texto oral e texto escrito.			

<b>Metas Curriculares</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Domínio:</b> Oralidade</p> <p><b>Objetivos:</b> Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</p> <p><b>Objetivo:</b> Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b> Desempenhar papéis específicos em atividades de</p>	<b>15 minutos</b>	<p><u>Apresentação do autor António Mota</u></p> <p>Os três alunos selecionados fazem a sua apresentação à turma da pesquisa que fizeram acerca do escritor.</p>	<p>- Telemóvel</p> <p>- Conto tradicional “O caldo de pedra”, de Teófilo Braga;</p> <p>- Pedra;</p>	<p>- Instrumentos de avaliação.</p> <p>Modalidade: Formativa</p>
	<b>20 minutos</b>	<p><u>Continuação da preparação da entrevista dramatizada</u></p> <p>Os alunos, por grupos, continuam a preparação da entrevista dramatizada e concluem-na.</p>		
	<b>20 minutos</b>	<p><u>Apresentação das entrevistas dramatizadas</u></p> <p>Os alunos efetuam as suas entrevistas e apresentam-nas aos seus colegas. Os operadores de câmara têm como função filmar a entrevista do seu grupo.</p>		
	<b>20 minutos</b>	<p>Preparação da leitura de outro conto tradicional: “O caldo de Pedra”, de Teófilo Braga.</p>		

<p>expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p>	<p><b>13 minutos</b></p>	<p><u>Pré-leitura:</u> Visualização de uma pedra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que objeto é este?</li> <li>- Quais as suas características?</li> <li>- Qual será a sua função no conto? (Registo de algumas ideias no quadro)</li> </ul> <p><u>Leitura:</u></p> <p>Entrega do conto tradicional a cada aluno. A primeira leitura será efetuada pelo professor. Seguidamente os alunos irão visualizar um vídeo, ouvindo a história que foi anteriormente lida.</p> <p><u>Pós-leitura:</u></p> <p>Atividade de deteção de algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral (ouvido ou lido) e o texto escrito e registo de uma tabela que irá ser distribuída pelos alunos (Atividade “Vamos comparar o oral e o escrito”):</p> <table border="1" data-bbox="772 1114 1525 1225"> <thead> <tr> <th>Semelhanças</th> <th>Diferenças</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Semelhanças	Diferenças			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Giz;</li> <li>- Quadro;</li> <li>- Projetor;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Vídeo;</li> </ul> <p>- 24 “vamos comparar o oral e o escrito”;</p>	
Semelhanças	Diferenças							
	<p><b>2 minutos</b></p>	<p>Nesta mesma aula será solicitado a 3 alunos que pesquisem dados biobibliográficos sobre o autor Teófilo Braga para</p>						

		apresentarem na próxima aula. Na apresentação só podem ter uma folha com alguns tópicos de orientação da sua apresentação (apresentação curta e simples).		
--	--	---	--	--

**Anexo 51 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!”- Sessão 3**

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professor estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Hora:</b> 14h00-15h30
<b>Conteúdos:</b> Intencionalidade comunicativa; Relato; Regras e papéis de interação oral			

<b>Metas Curriculares</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Domínio:</b> Oralidade <b>Objetivos:</b> Produzir um discurso com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. <b>Descritores de desempenho:</b> - Formular adequadamente perguntas e pedidos; - Recontar e contar; - Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando	<b>10 min</b>	<u>As diferenças entre o oral e o escrito</u> Continuação da deteção das diferenças entre o oral e o escrito.	- Conto tradicional “O caldo de pedra”, de Teófilo Braga.	- Instrumentos de avaliação. Modalidade: Formativa;
	<b>5 min</b>	Leitura do conto tradicional “O Caldo de Pedra”, de Teófilo Braga.		
	<b>15 min</b>	<u>Dramatização de algumas cenas do conto tradicional “O caldo de Pedra”, de Teófilo Braga.</u> A turma será dividida em 6 grupos e cada um deles ficará responsável por uma cena, selecionada aleatoriamente, dramatizando-a e criando o seu próprio diálogo. As cenas estão relacionadas com as personagens do conto num outro		
	<b>30 min</b>			

<p>a sua vez e respeitando o tema.</p> <p><b>Domínio:</b> Iniciação à Educação Literária</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p><b>Descritor de desempenho:</b> Recontar uma história ouvida ou lida.</p>	<p><b>30 min</b></p>	<p>contexto. Antes da apresentação, os alunos terão algum tempo para preparem a sua dramatização.</p> <p><u>Pequeno debate.</u></p> <p>Apresentação de algumas particularidades do debate.</p> <p>Apresentação do tema/questão: “O frade fez bem em mentir aos trabalhadores do campo? Porquê?”; “No nosso mundo vemos uma contradição entre fome e riqueza. O que fazias para houvesse menos fome no mundo? O que achas da riqueza?”.</p> <p>Os alunos vão discutir, com os seus colegas, as suas opiniões acerca deste assunto.</p> <p>No final, o moderador faz um resumo do debate.</p>	<p>- Papéis com as cenas relativas ao conto;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Giz;</p>	
---	----------------------	---	---	--

**Anexo 52 – Planificação do Projeto “Do era uma vez à boa maneira de falar!” – Sessão 4**

<b>Escola Básica Valado</b>	<b>Professora Cooperante:</b> Iolanda Castro <b>Professor estagiário:</b> Marcelo Leão	<b>Turma:</b> 2.º ano <b>Sala:</b> 12	<b>Hora:</b> 14h-15h30
<b>Conteúdos:</b> Intencionalidade comunicativa; Reconto; Relato; Sequencialização das ações.			

<b>Metas Curriculares</b>	<b>Tempo</b>	<b>Experiências de aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<p><b>Domínio:</b> Oralidade</p> <p><b>Objetivos:</b> Produzir um discurso oral com correção</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <p>Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais adequado.</p> <p><b>Objetivo:</b> Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<b>10 minutos</b>	<p><u>Reconto oral do conto</u></p> <p>O professor solicita quatro alunos para recontarem, em partes, alguns momentos do conto.</p>	<p>- 24 folhas “As características e estrutura do conto tradicional”</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Vídeos;</p>	<p>- Instrumentos de avaliação.</p> <p>Modalidade: Formativa;</p>
	<b>30 minutos</b>	<p><u>Estrutura e características do conto tradicional</u></p> <p>Através do exemplo dos dois contos estudados, os alunos preencherão uma espécie de tabela com a estrutura e características do conto tradicional.</p>		
	<b>10 minutos</b>	<p><u>Apresentação do autor Teófilo Braga</u></p> <p>Os quatro alunos solicitados numa outra aula terão de apresentar o autor de acordo com os dados por si pesquisados.</p>		
	<b>15 min</b>			



## Anexo 53 – Documento “Descobre se sabes!”

### 1. Indica se as afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F):

- 1.1.1 Na linguagem oral utilizámos sinais de pontuação. \_\_\_\_\_
- 1.1.2 Na linguagem escrita não há entoação e gestos. \_\_\_\_\_
- 1.1.3 Na linguagem escrita a mensagem é mais breve do que na linguagem oral. \_\_\_\_\_
- 1.1.4 Na linguagem oral necessitámos de, pelo menos, uma pessoa para comunicar. \_\_\_\_\_
- 1.2 Corrige as afirmações falsas.

---

---

---

### 2. Risca o que está errado para tornares as afirmações verdadeiras.

- 2.1- O conto tradicional é uma narrativa longa/ curta, de um autor anónimo/ conhecido.
- 2.2 – Um conto tradicional contém poucas/ muitas personagens e apresenta/ não apresenta o tempo e o espaço da ação.
- 2.3- Um conto tradicional possui uma estrofe/ moral e a sua linguagem é popular/ não popular.

### 3. Relembra-te da estrutura de um conto tradicional e do conto “O nabo gigante”, de António Mota. Completa a tabela de acordo com o exemplo:

Situação inicial - Estabilidade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação do velhote e da velhinha;</li><li>• Descrição da sua casa e da sua horta.</li></ul>
Desenvolvimento - Perturbação	<ul style="list-style-type: none"><li>• O nabo começou a _____;</li><li>• O nabo ficou _____;</li><li>• O velhote não conseguia _____;</li><li>• O velhote pediu _____.</li></ul>
Situação final – Recuperação da estabilidade	<ul style="list-style-type: none"><li>• O nabo finalmente _____;</li><li>• A velhinha fez _____;</li><li>• Moral: _____.</li></ul>

### 4. Que atividades fizemos que ajudaram a desenvolver a tua expressão oral?

---

## Anexo 54 – Atividades de reconto oral

Aluno	1ª atividade de reconto - Transcrição do discurso
L	<i>“Era uma vez um ratinho que vivia numa casa abandonada. Havia uma raposa num campo mais abaixo”</i>
Al	<i>“Os velhinhos plantaram um nabo”</i>
T	<i>“O nabo cresceu muito, muito e os velhinhos não conseguiam tirá-lo”</i>
A	<i>“Os velhinhos pediram ajuda ao gato, ao rato, ao cão para conseguirem arrancar o nabo. Depois de tentarem muitas vezes conseguiram e a velhinha fez uma bela sopa de nabo!”</i>

Aluno	2ª atividade de reconto - Transcrição do discurso
A	<i>“Era uma vez um frade que estava no peditório. Ele pediu a um senhor comida e ele não deu. Então, o frade, disse que ia fazer um caldo de pedra.”</i>
T	<i>“Depois ele foi buscar uma pedra e pediu que lhe prestassem uma panela. Depois pediu para deixarem meter a panela à beira do lume. Como a água já estava a ferver pediu para trazer unto. Depois também pediu couves.”</i>
Al	<i>“Pôs as couves na panela. Depois pediu uma pedrinha de sal e meteu na panela. Depois meteu o chouriço e a sopa ficou deliciosa.”</i>
L	<i>“O frade comeu a sopa e os donos perguntaram: Não vai comer a pedra? O frade disse que não porque ia guardar mais logo para fazer outra sopa.</i>

## Anexo 55 – Atividades de exposição participada

António Mota (1ª apresentação)	Teófilo Braga (2ª apresentação)
<p>A: A primeira obra do António Mota foi a aldeia das flores. Nasceu em Baião em 1957. Foi professor do ensino básico, tornando-se conhecido como autor de literatura juvenil (...)</p> <p>Ganhou vários prémios que se destacam o prémio da Associação portuguesa de escritores com a obra “O rapaz de Louredo”. Ganhou um prémio como o “Pedro alecrim”, ganhou um prémio com “A casa das bengalas” e com “Os sonhos de Mariana”.</p> <p>T: Ele nasceu em Vilarelho, concelho de Baião, em 1957. Tem 57 anos. É o escritor António Mota (...)As limitações da família obrigam-no a tirar um curso rápido.</p> <p>L: O António Mota é um escritor português. Escreveu livros de fantasia para crianças e para adultos: o livro “A viagem do espanholito” e a “história às cores”. Mais nada.</p> <p>Al: António Mota publicou o seu primeiro livro “A aldeia das flores”, em 1969. Ele escreveu livros para crianças e jovens e ele escreveu “O sapateiro e os anões”. Tem vários prémios com as seguintes obras: “O rapaz de Louredo”, em 1983, “Pedro alecrim”, em 1990 e “Se eu fosse muito magrinho”. Foi professor do Ensino Básico. Nasceu em Vilarelho, concelho de Baião em 16 de julho de 1957. E é assim.</p>	<p>A: É um escritor português, o nome completo é Joaquim Teófilo Fernando Braga. Nasceu a 24 de fevereiro de 1843. Ele escreveu contos fantásticos “Visão do tempo” e contos tradicionais do povo português.</p> <p>T: Teófilo Braga é um escritor português, nasceu na cidade de Ponta Delgada, nos Açores, na ilha de S. Miguel. Era filho de Joaquim Manuel Fernandes Braga e de Maria José Câmara Albuquerque.</p> <p>L: O Teófilo Braga é um escritor português. É professor de matemática, estudou matemática. Escreveu o “Caldo de Pedra”.</p> <p>Al: Teófilo Braga tem o nome completo de Joaquim Teófilo Fernandes de Braga. Nasceu na cidade de Ponta Delgada. Começou a trabalhar muito cedo na tipografia na ilha de Ponta Delgada. Foi professor de matemática e filosofia.</p>

**Anexo 56 – Quadro-resumo da comparação entre as duas atividades de exposição participada**

<b>António Mota (1ª apresentação)</b>	<b>Teófilo Braga (2ª apresentação)</b>
As crianças nem sequer apresentavam o autor em causa, começavam logo a falar sobre a sua vida e a sua obra como se os ouvintes soubessem de quem se tratava.	As crianças iniciaram a sua apresentação nomeando o nome do escritor objeto da sua pesquisa.
Os alunos limitaram-se a debitar oralmente parte da informação recolhida sobre o escritor, recorrendo desde sempre ao seu guião.	Referiram apenas alguns aspetos que despertaram o seu interesse e a sua curiosidade
Não houve preocupação por apresentar os dados recolhidos seguindo um fio condutor.	Houve preocupação em apenas verbalizar aquilo que tinha sido compreendido, depois de feita a pesquisa.
O nervosismo foi uma marca de quase todos os oradores. Revelaram pouco à vontade em falar em público.	O nervosismo não foi tão sentido, já que não se tratava da 1ª vez.
Tom de voz pouco audível levou a que alguns dos ouvintes tivessem dificuldade em acompanhar o discurso.	Elevou-se o tom de voz, despertando nos ouvintes um melhor e mais eficaz acompanhamento do discurso.

## **Anexo 57 - Transcrição de uma das entrevistas dos alunos**

*Entrevistador e Cão entram em cena, cumprimentam-se:*

**B (entrevistadora)**- Boa tarde estou aqui para entrevista-lo para conhecer a sua versão do episódio “O nabo Gigante”.  
Então diga-me lá como conseguiu tirar aquele legume gigantesco da horta?

**M (cão)** – Consegui mas foi difícil, precisei de muita ajuda. Foi um trabalho de equipa.

**B (entrevistadora)**- Quem o ajudou?

**M (cão)** -Éramos sete: os velhotes, duas crianças, eu, um gato e um rato.

**B (entrevistadora)**- A sério? E o que fizeram ao nabo?

**M (cão)**- Eu fui a casa da minha dona, comer a deliciosa sopa que ela fez!

**B (entrevistadora)**- Ainda há sopa? Com um nabo tão grande!

**M (cão)**- Fica já convidada a provar a sopa. Fico à sua espera amanhã à hora do jantar.

**B (entrevistadora)**- Então muito boa tarde! Amanhã lá estarei!

**M (cão)**- Boa tarde, foi um prazer!

*(despedem-se)*

## **Anexo 58 – Transcrição das dramatizações realizadas pelos alunos**

### **Cena 1 – O frade vai ao palácio do rei pedir uma esmola**

*(Frade bate à porta do castelo)*

**GS (frade)-** Olá senhor excelentíssimo rei *(faz uma vénia)!*

**N (rei)-** Bom dia! O que o traz por cá?

**GS (frade)-** Tenho fome e quero comer.

*(som de palmas e entra a criada)*

**AI (criada)-** O que quer excelentíssimo rei?

**N (rei)-** Quero comida para o frade comer.

**AI (criada)-** É para já!

*(criada sai e volta a entrar)*

**AI (criada)-** Tome!

**N (rei)-** Aqui tem. *(gesto de entrega da comida ao frade)*

**N (rei)-** De nada.

### **Cena 2 – Os camponeses vão à polícia apresentar uma queixa contra o frade.**

*(Na esquadra)*

**R (camponês) –** Olá senhor polícia!

**LA (polícia) –** Olá senhor camponês! O que é que o trouxe por cá?

**R (camponês) –** Foi o frade. Ele enganou-me para comer uma sopa de pedra.

**LA (polícia) –** A sério? Vamos ter de procurá-lo!

**R (camponês) –** Quando é que começamos?

**LA (polícia) –** Podemos começar amanhã!

**R (camponês) –** Boa tarde e muito obrigado!

**LA (polícia)** – Boa tarde! De nada!

**Cena 3 – O frade conversa com os seus amigos, dizendo qual é a próxima sopa que vai inventar.**

*(Frade bota à porta da casa dos amigos e cumprimentam-se)*

**A (frade)** – Bom dia!

**D, E, C (amigos)** – Bom dia!

**A (frade)** – Como estão?

**D, E, C (amigos)** – Bem!

**A (frade)** – Sabem uma coisa, inventei uma sopa nova ontem à noite!

**C (amigo)** – Qual é?

**A (frade)** – Sopa de dinheiro!

**E (amigo)** – Como se faz?

**A (frade)** – Uma cenoura, duas pitadas de açúcar, três cebolas e dinheiro.

**E (amigo)** – Hummm deve ser deliciosa!

**A (frade)** – Adeus!

**D, E, C (amigos)** – Adeus!

**Cena 4 – Os camponeses convidam o frade para preparar a sua famosa sopa no dia do casamento da sua filha.**

*(Aproximando-se do frade)*

**M, Mar (Mãe e filha)** – Boa tarde!

**B (frade)** – Boa tarde!

**Mar (Mãe)** – Como sabe a minha filha vai-se casar e eu queria convidá-lo para fazer a sopa no dia do casamento.

**B (frade)** – Está bem! Só temos de arranjar mais pedras!

**M (filha)** – Que bom!

**M, Mar (mãe e filha)** – Boa tarde!

**B (frade)** – Igualmente.

**Cena 5 – O camponês conta ao seu pai o que o frade anda a fazer a toda a população da aldeia.**

**MI (filho)** – Olá pai!

**GO (pai)** – Olá filho!

**MI (filho)** – Sabes o que acabei de ver na televisão?

**GO (pai)** – O quê?

**MI (filho)** - O frade anda a enganar a população!

**GO (pai)** – Como?

**MI (filho)** – Diz que vai fazer um caldo de pedra mas engana as pessoas.

**GO (pai)** – Tem cuidado meu filho!

**MI (filho)** – Bom dia pai!

**GO (pai)** – Bom dia filho!

**Cena 6 – O frade vai a um programa da televisão divulgar a sua receita.**

*(Entram no programa)*

**MARI (apresentadora 1)** – Hoje vamos ter um convidado especial, o frade lá da aldeia!

**J (frade)** – Vou mostrar-vos como se faz um caldo de pedra.

**MC (apresentadora 2)** – Como se faz?

**J (frade)** – Uma cenoura, batatas e uma pedra.

**MARI (apresentadora 1)** – Deve ser deliciosa!

**MC (apresentadora 2)** – Bom dia!

**J (frade)** – Bom dia!

## **Anexo 59 - Entrevista à Orientadora Cooperante e sua transcrição**

1-Como avaliaria este projeto? Justifique a sua opção.

2-As atividades desenvolvidas foram adequadas e promotoras de aprendizagens? Porquê

3-Notou melhoria na expressão oral dos seus alunos ou noutros aspetos (mais à vontade em exprimir a sua opinião, mais frequência de participação nas aulas, interesse em apresentar trabalhos, etc...)?

4-Qual/ Quais a(s) atividade(s) que mais lhe despertou interesse? Porquê?

5-Gostaria de salientar algum aspeto decorrido na implementação deste projeto? Qual?

### **Transcrição da entrevista à Orientadora cooperante**

1-É muito importante criar em contexto educativo momentos bem definidos dedicados à expressão oral, já que este domínio tem ficado muitas vezes para 2º plano. Projetos como este são potenciadores de aprendizagens várias. E este projeto em particular foi ganhando importância à medida que foi acontecendo, pois despertou nos alunos a sua curiosidade e a percepção de que há vários tipos de discurso oral e como tal várias marcas distintas para cada um deles. Se descarmos este domínio da nossa língua comprometeremos vários aspetos relacionados com a percepção do nosso discurso e a eficácia das nossas intenções comunicativas. Avaliaria este projeto com um MUITO BOM pela importância que ele deve assumir no desenvolvimento da língua materna.

2 e 3- Ao longo do projeto privilegiaram-se diversas atividades. A pesquisa bibliográfica, o reconto oral, a dramatização, a apresentação de uma entrevista e a exploração das marcas de formalidade inerentes à preparação deste ato comunicativo, a construção de uma entrevista em suporte escrito, a apresentação em suporte audiovisual do conto *O Nabo gigante* e a dramatização do referido conto tradicional, a apresentação em suporte audiovisual do conto tradicional *A sopa de pedra* e a dramatização do mesmo. Nas atividades de pesquisa bibliográfica notei uma grande evolução no discurso das primeiras apresentações para as segundas.

Quando foi solicitado aos alunos o reconto das histórias lidas pelo professor Marcelo percebeu-se, de imediato, que as partes por eles recontadas nem sempre tinham um fio condutor, isto é, a sequência espaciotemporal nem sempre se apresentava coerente com o texto ouvido. Foi nessa altura determinante a intervenção do professor para proceder a uma diferenciação das partes constituintes de uma narrativa: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Independentemente da opção de texto narrativo não podemos deixar de lado esta estrutura, senão corremos o risco de perdermos detalhes determinantes para a percepção das histórias que nos propomos a recontar oralmente ou por escrito.

## Anexo 60 - Inquérito aos professores de 1º ciclo

### Questionário - "Do era uma vez à boa maneira de falar!"

A realização deste questionário insere-se num estudo a desenvolver no âmbito da Unidade Curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação, do curso de mestrado em Ensino do 1º e 2º CEBs da Escola Superior de Educação do Porto, com a temática – "Do era uma vez à boa maneira de falar!". Este projeto tem como objetivo primordial mostrar as potencialidades dos contos tradicionais para trabalhar a expressão oral em sala de aula. Os dados recolhidos serão utilizados para efeitos do estudo indicado, assegurando o caráter confidencial das informações prestadas

Assinale com um X a(s) resposta(s) mais adequada(s).

#### Sexo.

- Masculino  
 Feminino

#### Idade.

- 20-30  
 30-40  
 40-50  
 50-60  
 mais de 60

Qual(ais) o(s) domínio(s) de Língua Portuguesa mais trabalhados nas suas aulas?

- Escrita  
 Leitura  
 Oralidade  
 Gramática  
 Educação literária

Considera que a oralidade é o domínio menos trabalhado na sala de aula?

- sim  
 não
-

Se respondeu "Sim" à pergunta anterior, justifique a sua resposta.

Das estratégias que se seguem, quais são as que mais utiliza na sala de aula para o desenvolvimento da expressão oral?

- Participação nas aulas
- Exposições/ Apresentações
- Debates
- Reconto
- Dramatizações
- Outros

Considera que essas estratégias são eficazes?

- Sim
- Não
- Às vezes

Se respondeu "Não" ou às vezes, justifique a sua resposta.

Dos recursos didáticos que se seguem, quais são os que mais utiliza na sala de aula para o desenvolvimento da expressão oral?

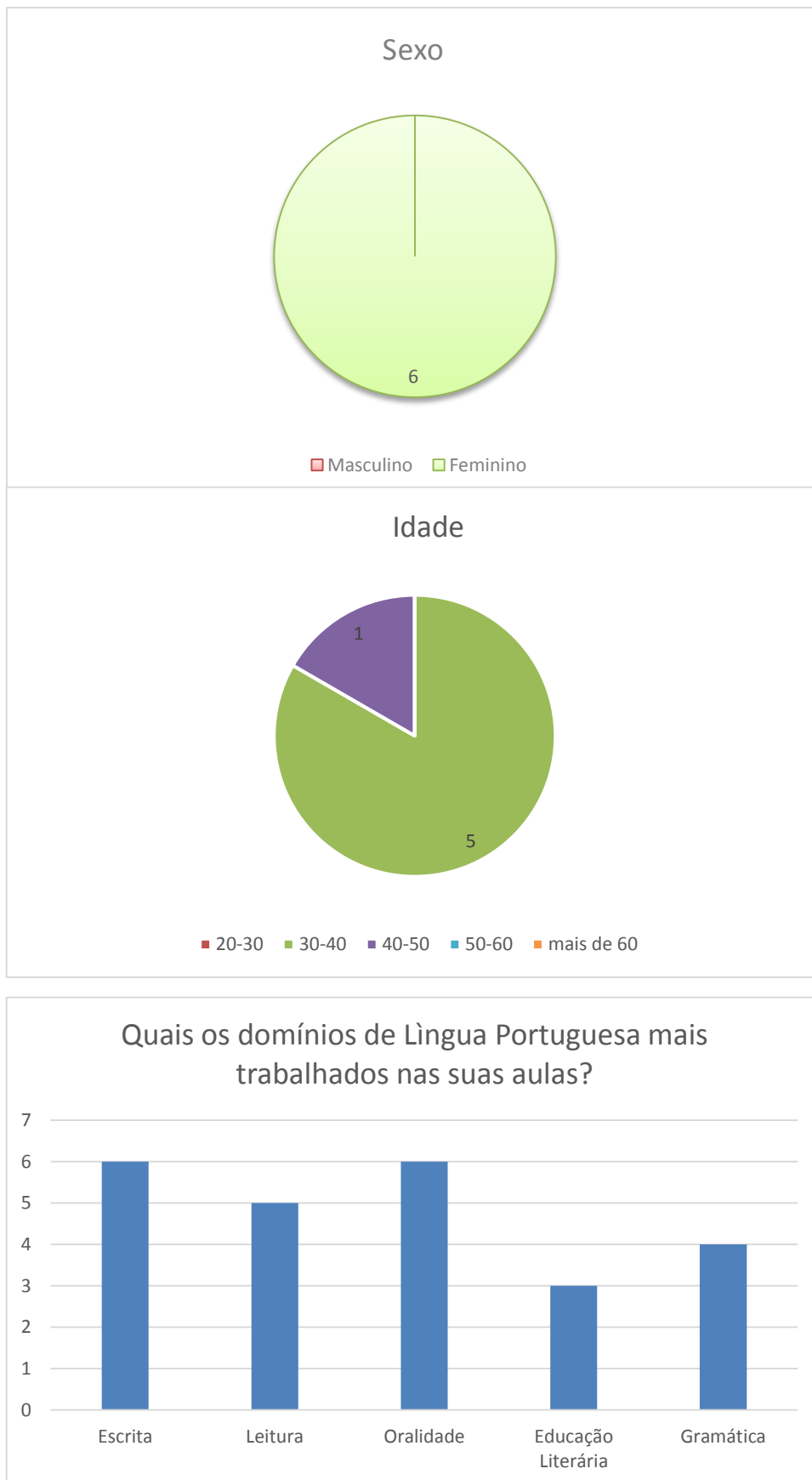
- Cartazes
- Contos tradicionais
- Rimas, provérbios, etc...
- Quadro
- Vídeo
- Gravador
- Videoprojetor
- Outros

Como avaliaria a expressão oral dos seus alunos?

- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Mau

Se respondeu "Suficiente" ou "Mau", o que considera estar na origem dessas dificuldades?

## Anexo 61 – Análise dos Inquéritos

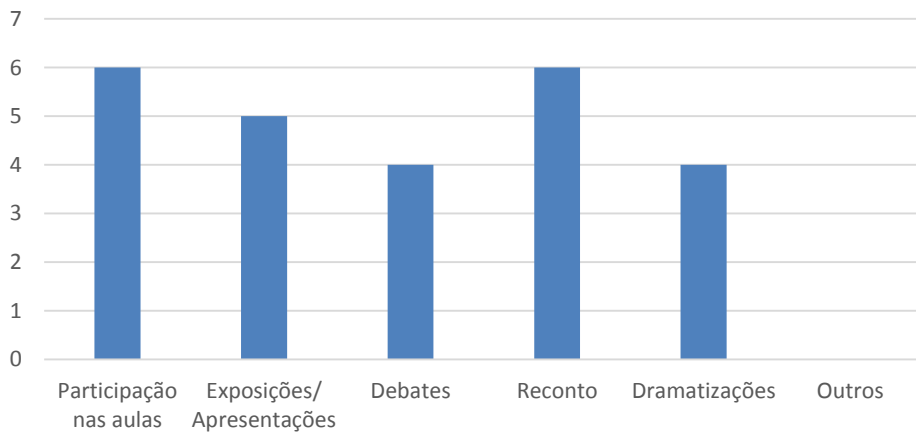


Considera que a oralidade é o domínio menos trabalhado na sala de aula?

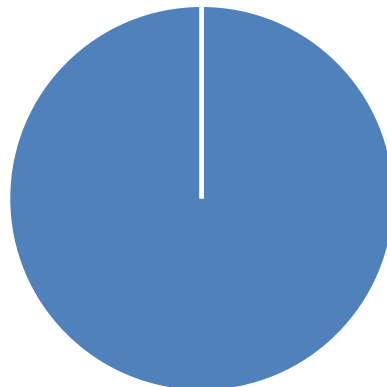


■ Sim ■ Não

Quais as estratégias que mais utiliza na sala de aula para o desenvolvimento da expressão oral?

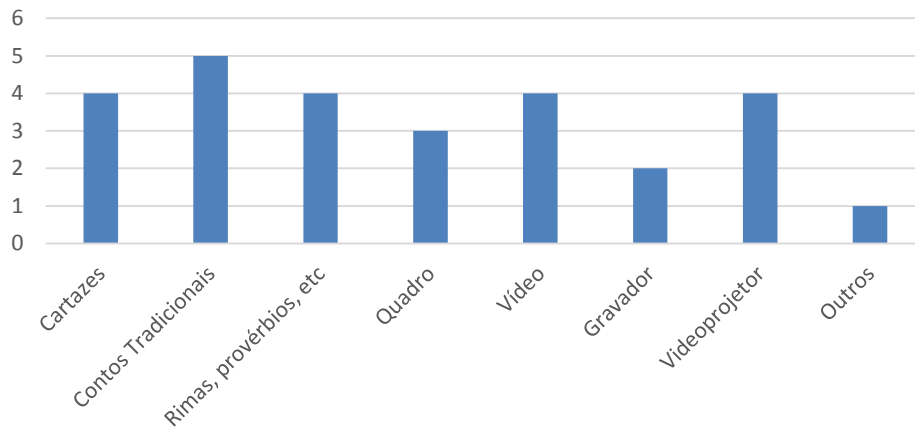


Considera estas estratégias eficazes?

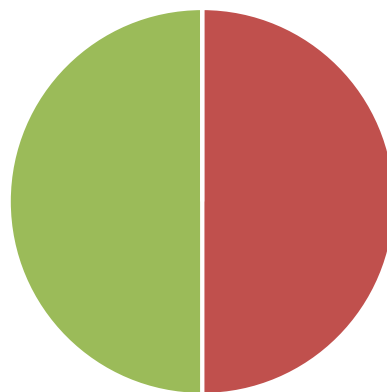


■ Sim ■ Não ■ Às vezes

### Quais os recursos que mais utiliza na sala de aula para o desenvolvimento da expressão oral?



### Como avalia a expressão oral dos seus alunos?



■ Muito Bom ■ Bom ■ Suficiente ■ Mau