



Orientação

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus avós.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor José António Gomes.

Aos supervisores e professores da Escola Superior de Educação que acompanharam e orientaram o meu trabalho.

À Andreia, à minha família, ao Tiago, à professora Sónia e à professora Marisa.

A todos quantos me ouviram narrar, com orgulho, as pequenas e grandes vitórias dos “meus” alunos. Aos meus alunos.



## **RESUMO**

O relatório de estágio apresentado representa a etapa final do mestrado profissionalizante em Ensino do 1.º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Integra-se na unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio. É objetivo do mesmo dar a conhecer o percurso realizado no âmbito da intervenção da mestranda no contexto de prática de ensino supervisionada.

O presente documento abarca, num momento inicial, um enquadramento académico e profissional no qual são focados os pressupostos legais e teóricos que contextualizam a prática e, posteriormente, a descrição e análise reflexiva, devidamente fundamentadas nas opiniões de autores, das experiências educativas realizadas nas escolas EB1/JI dos Miosótiis e EB2,3 Pêro Vaz de Caminha, pertencentes ao agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada, Colaboração, Reflexão, Prática docente, Processo de ensino-aprendizagem



## **ABSTRACT**

This probation report represents the final stage of the professional master's degree in Education for the 1st and 2nd cycle of basic education. It is part of the course Curriculum Integration: Educational Practice and Training Report. The purpose of it is to make known the route carried out under the master's degree of intervention in the context of supervised practice teaching.

This document includes, at an early stage, an academic and professional environment in which the legal and theoretical assumptions are focused to contextualize the practice. Followed by later describing and reflective analysis, properly justified the opinions of the authors, educational experiments in schools EB1/JI dos Miosótiis and EB2,3 Pêro Vaz de Caminha, both belonging to the group of schools Pêro Vaz de Caminha.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice, Collaboration, Reflection, Teaching Practice, Teaching-learning Process



## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

**AEC** – Atividades Extra Curriculares

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

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

**ESEC/IPC** - Escola Superior de Educação de Coimbra / Instituto Politécnico de Coimbra

**JI** – Jardim de Infância

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**NPMEB** – Novo Programa de Matemática do Ensino Básico

**PAE** – Projeto Educativo de Agrupamento

**PE** – Plano Educativo

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**PMEB** - Programa de Matemática do Ensino Básico

**PNEP** – Programa Nacional de Ensino do Português

**PPEB** - Programa de Português do Ensino Básico

**UAE** – Unidade de Apoio Educativo Especializado

**UC** – Unidade Curricular

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação



## ÍNDICE

1. Introdução	7
2. Finalidades e objetivos	9
3. Enquadramento Académico e profissional	11
3.1. Formação e dimensão académica	11
3.2. Formação e dimensão profissional	14
3.2.1. As dimensões do profissional docente	15
3.2.2. O docente investigador e reflexivo	18
3.2.3. O ciclo da supervisão	21
3.3. Caracterização do contexto Educativo da Prática de Ensino Supervisionada	28
3.3.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	28
3.3.2. A Escola EB1/JI dos Miosótiis e a turma do 2.ºB	30
3.3.3. A Escola Pêro Vaz de Caminha e as turmas do 6.ºC e 6.ºE	32
4. Intervenção em contexto educativo	35
4.1. Português	36
4.2. Matemática	50
4.3. História e Geografia de Portugal/ Ciências Sociais e Humanas	65
4.4. Ciências naturais	77
4.5. Articulação de Saberes	86
4.6. Desenvolvimento de Projetos e participação nas dinâmicas escolares	92
5. COMPONENTE INVESTIGATIVA	95
5.1. Motivações/ Justificativa	96
5.4. Concretização do projeto	100
5.5. Análise e tratamento de dados	101
5.6. Conclusões	104
Considerações Finais	107
Referências Bibliográficas	111

## Índice de quadros

Quadro 1: Conteúdos abordados nas regências de Matemática

Quadro 2: Conteúdos abordados nas regências de Ciências Naturais/  
Estudo do Meio

## Índice de anexos

Anexo 1 - Cronograma PES 1.º CEB

Anexo 2 - Cronograma PES 2.º CEB

Anexo 3 - Unidade Didática – Planificação aula 1

Anexo 3.1 - Excerto de “O Sapo e o Estranho”

Anexo 3.2 - Esquema o “Sapo e o Estranho”

Anexo 3.3 - Excerto dialogado de “O Sapo e o Estranho”

Anexo 3.4 - Notícia

Anexo 4 - Unidade Didática – Planificação aula 2

Anexo 4.1- Poema “Tudo de pernas para o ar” com lacunas

Anexo 4.2 - Esquema a preencher sobre o Poema “Tudo de Pernas para o ar”

Anexo 5 - Unidade Didática – Planificação aula 3

Anexo 5.1 - Ilustração analisada de “O Lanche do Senhor Verde”

Anexo 5.2 - Ilustrações para ordenar de “O Lanche do Senhor Verde”

Anexo 5.3 - Folha de Registo

Anexo 6 - Unidade Didática – Planificação aula 4

Anexo 6.1 - Compreensão de texto

Anexo 7 - Unidade Didática – Planificação aula 5

Anexo 7.1 - O Jogo do Zbiriguidófilo

Anexo 7.2 - Registo fotográfico de “Os animais do 2.ºB”

Anexo 8 - Unidade Didática – Planificação aula 6

Anexo 8.1 - Texto “O Têpluquê” com lacunas

Anexo 9 - Quadro dos conteúdos abordados nas regências de Português

Anexo 10 - Planificação regência supervisionada de Portugues do 2.º CEB

Anexo 10.1 – Questões Orientadoras

Anexo 10.2 - PowerPoint de apoio à aula supervisionada

Anexo 10.3 - Grelhas de avaliação de Escrita e Leitura

Anexo 11 - Excerto adaptado de “O Capuchinho Vermelho”

Anexo 12 - Tabela de Pronomes Pessoais

Anexo 13 - Planificação da regência supervisionada de Matemática no 1.CEB

Anexo 13.1 - Grelha de avaliação dos conteúdos abordados na regência supervisionada de Matemática no 1.º CEB

Anexo 13.2 - Polígonos projetados na regência supervisionada de Matemática no 1.º CEB

Anexo 13.3 - exemplo de resolução dos desafios

Anexo 14 - Planificação da regência sobre o conteúdo Área

Anexo 15 - Planificação da regência supervisionada de Matemático no 2.ºCEB

Anexo 15.1 - PowerPoint de apoio à regência supervisionada de Matemática no 2.º CEB

Anexo 15.2 - Desafio “Detetives matemáticos”

Anexo 15.3 - Guião de aula – regência supervisionada de matemática no 2.º CEB

Anexo 16 - Registo fotográfico da regência supervisionada de Matemática no 2.º CEB

Anexo 17 - Planificação da regência supervisionada de Estudo do Meio

Anexo 17.1 - Imagens alusivas à cidade do Porto

Anexo 17.2 - Lenda “Os Tripeiros”

Anexo 17.3 - Consolidação da regência supervisionada de Estudo do Meio (História)

Anexo 18 - Planificação da regência supervisionada de HGP no 2.º Ceb

Anexo 18.1 - Mensagem de D. João V escutada no âmbito da regência supervisionada de História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB

Anexo 18.2 - PowerPoint de apoio à regência supervisionada de História e Geografia de Portugal

Anexo 18.3 - Folha de Registo da regência supervisionada de História e Geografia de Portugal

Anexo 18.4- Palavras cruzadas realizadas no âmbito da regência supervisionada de HGP

Anexo 19 - Ficha de avaliação

Anexo 20 - Planificação da regência supervisionada de Estudo do Meio (Ciências)

Anexo 20.1 - Guião de exploração “Explorando o ar”

Anexo 20.2 - Registo fotográfico da regência supervisionada de Estudo do Meio (Ciências)

Anexo 21- Planificação da regencia supervisionada de Ciências Naturais no 2.ºCEB

Anexo 21.1 - PowerPoint de apoio à regência supervisionada de Ciências Naturais

Anexo 21.2 - Tabela a preencher na regência supervisionada de Ciências no 2.º CEB

Anexo 22 - Planificação da regência supervisionada de Articulação de saberes

Anexo 22.1 - Grelha de avaliação

Anexo 22.2 - Ficha de questões sobre “O Incrível rapaz que comia livros”

Anexo 22.3 - Folha para criação do texto

Anexo 23 - Registo fotográfico da construção de um cata-vento

Anexo 24A – Grelha de Observação (Pré-teste)

Anexo 24B – Grelha de Observação (Pós-teste)

Anexo 25A – Grelha de Avaliação (Pré-teste)

Anexo 25B – Grelha de Avaliação (Pós-teste)

Anexo 26 - Pré e Pós-teste

Anexo 27 - Conjunto de tarefas da sessão 1

Anexo 28 - Conjunto de tarefas da sessão 2

Anexo 29 - Material “Quero ir até”

Anexo 30 - Conjunto de tarefas da sessão 3

Anexo 31 - Material "Constrói"

Anexo 32 - Conjunto de tarefas da sessão 4

Anexo 33 - Registo fotográfico dos materiais construídos

Anexo 34 - Gráficos



## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Integração Curricular (UC): Prática Educativa e Relatório de Estágio, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Como tal, foi desenvolvido com vista a espelhar o processo de Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no 2.º Ciclo do Ensino Básico respetivamente na Escola Básica/Jardim de Infância dos Miosóti e na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Pêro Vaz de Caminha.

Entre “Era uma vez”... e “... vitória, vitória, (não) se acabou a história” espelha todo percurso realizado pela mestranda entre o que a própria pensava ser o princípio do final de uma jornada de formação, até à compreensão do mesmo como apenas o fim da primeira etapa. Etapa essa que precede muitas de procura pelo conhecimento e busca de aperfeiçoar a prática. Procura-se que este documento espelhe as profundas e significativas aprendizagens realizadas. Para tal, convém expor a estrutura do documento que se inicia com o delineamento das finalidades e objetivos, que ele persegue.

No segundo capítulo apresenta-se o enquadramento académico e profissional. Neste ponto são explicitados normativos legais, bem como referenciais teóricos que sustentam todo o plano de estudos, enquadrando no campo legal o mestrado frequentado bem como a prática educativa supervisionada. Procurou-se também aprofundar e refletir sobre assuntos que se prendem diretamente com a profissionalidade docente e que foram desencadeados na iniciação à mesma, ou seja, no estágio. De modo a fornecer elementos necessários para compreender as decisões tomadas durante a prática pedagógica, uma vez que nenhuma decisão foi desprendida do contexto em que ocorreu, é apresentada a caracterização do contexto, portanto do agrupamento, escolas e turmas onde decorreu a PES.

Posteriormente apresenta-se o capítulo dedicado à intervenção em contexto educativo. Este encontra-se organizado pelas diferentes áreas do saber nas

quais se desenvolveu a prática educativa supervisionada: Português, Matemática, História e Geografia de Portugal/Ciências Sociais e Humanas e Ciências Naturais. Neste capítulo refere ainda o trabalho desenvolvido na área de Articulação de saberes. Neste ponto são explanadas, para cada área, as planificações, descrições das aulas e a respetiva reflexão sobre todo o processo. São ainda referidos os projetos e o envolvimento ao nível das dinâmicas escolares e de agrupamento que fizeram parte da prática educativa e que se considera importante referir.

O quinto ponto deste relatório destina-se à descrição e análise do trabalho desenvolvido numa dimensão investigativa, nomeadamente ao trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, de novo numa perspetiva reflexiva, relativas ao trabalho desenvolvido.

Em suma, este relatório ilustra a passagem entre a teoria e a prática, focando a importância da prática educativa, em especial da prática supervisionada, para o desenvolvimento das práticas docentes.

## **2.FINALIDADES E OBJETIVOS**

O Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico visa formar docentes generalistas nestes dois ciclos de ensino. Ora, no final desta formação encontra-se uma etapa fulcral: a Prática Educativa Supervisionada em contexto educativo de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Esta prática educativa teve, como finalidades subjacentes: a construção da identidade profissional, em interação com o par pedagógico, professores cooperantes e restantes intervenientes no processo formativo; o desenvolvimento das capacidades de ação e reflexão articulando saberes teóricos, práticos e didáticos e ainda o desenvolvimento de projetos individuais, e em grupo, que proporcionem crescimento pessoal e profissional.

Na sequência desta Prática Educativa Supervisionada, e como condição para a concessão do grau de mestre, encontra-se o presente relatório final, previsto no artigo 20º do Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio. Assim, este documento tem como objetivo demonstrar a ação desenvolvida nos diversos domínios de atividade da PES, não esquecendo a necessidade de efetuar um trabalho investigativo e reflexivo. Pretende-se proporcionar uma visão deste trabalho que não se foca somente nos diversos domínios, em ambos os ciclos, como também a interação com a comunidade escolar. Trabalho esse desenvolvido com o intuito de proporcionar atividades adequadas, inclusivas, não esquecendo a diferenciação pedagógica e a flexibilização do currículo.

Em modo de complemento destas finalidades, temos os objetivos que se encontram discriminados na Ficha Curricular da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio. São eles:

- Adquirir e aplicar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares face aos continuados desafios da atual sociedade da globalização e da interdependência, numa perspetiva de trabalho de equipa e de educação para a cidadania.

- Utilizar instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica, que permita uma atuação autónoma em contexto profissional.
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação.
- Disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas, promovendo o acompanhamento individual e a diferenciação pedagógica.

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

O presente relatório encerra um percurso académico composto por dois ciclos de estudos. O primeiro: a Licenciatura em Educação Básica, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC/IPC), foi fulcral na preparação deste segundo ciclo de estudos, desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP). Este percurso, em que o segundo ciclo de estudos foi pautado pela prática educativa, representa um profundo crescimento pessoal, social e profissional. Contudo, é apenas o início de uma vida regulada por um contínuo de formação e aprendizagens.

Para todo o trabalho realizado em contexto, bem como para aquele que se seguirá, tiveram um peso elevado todos os normativos legais, bem como as perspetivas teóricas. Esses documentos serão, neste capítulo, contemplados com o necessário espírito-crítico.

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

Na sequência do Processo de Bolonha surge o Decreto-Lei 43/2007. O Processo de Bolonha, advindo da Declaração de Bolonha (junho de 1999), teve como objetivo uniformizar o ensino superior a nível europeu. Dessa forma, veio obrigar todos os países europeus a reorganizarem-se de modo a possibilitar equivalência e compatibilidades entre os aderentes e, assim, criar “um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado”.

Foi desse modo que Portugal reorganizou os cursos de formação inicial de professores. Ao abrigo, então, da Lei 43/2007, a titularidade da habilitação para a docência generalista, “ no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica,

comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios”. Ou seja, o processo de formação passou a ser composto por dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo, a licenciatura em Educação Básica, não profissionalizante e o segundo ciclo, o mestrado que complementa o primeiro ciclo e no qual existe uma especialização. O nível de mestrado passou, portanto, a ser obrigatório para obtenção de habilitação profissional para a docência.

Este Decreto-Lei que possibilita “uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” vem criar a habilitação conjunta para a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Esta decisão vinha permitir que o professor titular de turma acompanhasse os estudantes por um período mais alargado de tempo, assistindo ao seu crescimento. No caso do professor de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico possibilitava, ainda, a interdisciplinaridade, uma vez que a atribuição da habilitação para a docência permitia que o professor lecionasse todas áreas no 1.º CEB e, ainda, as disciplinas de Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

No ano letivo de 2010/2011, de acordo com o despacho n.º 7856/2010, avançou a primeira edição do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O Plano de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico foi proposto e aprovado em Conselho Científico a 15 de março de 2007 e publicado em Diário da República de 4 de maio de 2010, 2.ª série, N.º86.

Os Decretos-Lei n.º 74/2006 e 43/2007 foram a base para a sua criação. Este segundo ciclo de estudos é composto por dois anos curriculares, ou seja, quatro semestres e perfaz um total de 120 créditos, divididos por 18 unidades curriculares.

A formação da mestranda veio tendo por base o Decreto-Lei anteriormente abordado. O ciclo de estudos frequentado, estando ao abrigo do mesmo, foi

uma mais-valia uma vez que viu valorizadas e consideradas fundamentais para a qualificação para a docência as dimensões do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.

Por tudo que foi descrito e exposto, a mestrandia crê que a habilitação para a docência ao abrigo do Decreto-Lei 43/2007 é profundamente vantajosa para a Educação em Portugal. Todos aqueles que tiveram acesso a esta formação têm, ao contrário do que acontecia no passado e do que acontecerá futuramente, competência para lecionar quatro áreas científicas. Assim, a monodocência era uma possibilidade, tal como é defendida em vastos países. Para além de verificar-se a abrangência ao nível científico, também a mobilidade entre ciclos permitia aos professores acompanhar os estudantes por um maior período de tempo. Assim, a transição entre ciclos acontecia de forma mais gradual, permitindo uma adaptação dos jovens, o que se traduziria numa maior confiança e, sem dúvida, beneficiaria o sucesso escolar. Não devem ser esquecidas as vantagens ao nível da gestão de recursos humanos bem como as próprias capacidades e conhecimentos pedagógicos que advêm do estudo de todas as áreas.

Contudo, foi do entendimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) criar o Decreto-Lei 79/2014 que veio revogar o anterior. Deste modo, o segundo grau de estudos terminará, sendo a última edição do mesmo no ano letivo 2015/2016.

O decreto-lei 79/2014 vem proporcionar aos educadores e professores um maior reforço nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Alegadamente, é benéfico para os estudantes e, também para os professores, o conhecimento profundo e alargado sobre as matérias específicas lecionadas. É referido no mesmo Decreto que estas conclusões foram retiradas em “múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice”

Concretamente, as alterações verificam-se no alargamento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar, que passa de dois para três semestres, e

em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que passa de três para quatro semestres. No que respeita ao mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ocorre um desdobramento entre os docentes do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A docência de Português e História e Geografia de Portugal passará a estar separada da docência de Matemática e Ciências Naturais. Este desdobramento “está ajustado aos grupos de recrutamento e permite reforçar a formação na área da docência”. Assim, assiste-se ainda à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

O artigo 29.º do decreto-lei mencionado vem fazer uma ressalva “àqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito da legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei”, portanto no âmbito do Decreto-Lei 43/2007. Assim, todos os abrangidos por este artigo mantêm a habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido. Em suma, perde-se a habilitação do docente generalista no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

### 3.2. FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

Na iniciação à prática profissional compreende-se, não ficando qualquer dúvida, que o trabalho do professor está a um nível bastante mais exigente do que aquele que requer somente o trabalho de sala de aula. Tal como afirma Formosinho, (2009, p. 91):

A identidade profissional começa a ser criada no momento da prática educativa supervisionada, que se traduz na iniciação à prática profissional. É neste momento que os conhecimentos teóricos bem como os princípios que a mestrandia considera fulcrais são concretizados.

Nos subcapítulos seguintes, serão desenvolvidos esses mesmos princípios que orientaram a mestrandia ao longo da PES: as dimensões do profissional

docente; a componente investigativa e reflexiva que compõe a docência e, ainda, a importância de todo o ciclo da supervisão.

### 3.2.1. As dimensões do profissional docente

Antes de mais, importa refletir que toda a ação do professor está assente na Escola, “instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Esta instituição é entendida como “um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (Oliveira-Martins, 1992, p. 41). É neste sentido que se espera que o professor “dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67), devendo, por tudo isto, ser “exemplo de honestidade e rigor intelectuais, de autocritica e de aceitação da crítica, de modéstia e tolerância, de abertura à alteridade e à diversidade, de atenção e preocupação com o que se passa à sua volta” (Monteiro, 2008, p. 79).

O professor, enquanto profissional de educação, deve fundamentar “a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e do uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada”. É deste modo que o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, no qual está definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, orienta o trabalho docente. O documento legal preconiza, assim, um profissional ao nível das dimensões profissional, social e ética.

Esteves (2003, citado por Leitão & Alarcão, 2006, p. 65) afirma que a dimensão profissional de um docente deve ser assumida pela formação inicial,

a qual "deverá, em primeiro lugar, cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adotarem tais perspectivas como suas". Ou seja, a formação de um professor é eternamente inacabada. O profissional desta área termina a sua formação inicial, apto para se formar continuamente, tendo esta formação de complementar-se através da reflexão e da investigação: aspetos essenciais na prática docente.

A dimensão profissional é complementada pela dimensão ética. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, esta dimensão encontra-se assente no dever de promover a autonomia dos estudantes bem como a inclusão dos mesmos na sociedade. Esta inclusão deve ter em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural através da promoção da qualidade dos contextos de inserção do processo educativo; e identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.

Segundo Bronfenbrenner (1979, citado por Pereira, Carolino & Lopes, 2007), a interação social concretiza-se em processos de interação dinâmica entre o próprio e o meio em que participa, sendo influenciado pelas relações que estabelece com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integra ou dos quais sofre influências. Esta dimensão social, definida no decreto-lei explorado assume, segundo Gonçalves (2001, citado por Leitão, 2006), uma maior importância tendo em conta os papéis atribuídos à escola e aos professores, uma vez que "os novos papéis passam pela construção de uma sociedade de todos e para todos" (idem), não se limitando "ao desenvolvimento das competências cognitivas, estéticas, afectivas ou motoras dos alunos" (Ibid., 69). Pacheco (2011) define três formas de competência, sendo elas a competência cognitiva relacionada com o saber; a competência operacional intrinsecamente ligada com o saber-fazer; e a competência

transversal, onde se perspetiva o saber-agir em diferentes situações. Roldão afirma que o professor

é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (2010, p. 23).

A prática da mestranda apoiou-se nas dimensões referidas no decreto-lei acima referido e também nos quatro princípios que Nóvoa (2009, p. 4) define como essenciais para o desenvolvimento da educação em Portugal: “a educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica”. Foi assim que se procurou desenvolver um ambiente significativo, estimulante para os estudantes e promotor da autonomia e da diversidade. Promoveu-se a integração de todos nas aprendizagens construídas, depositando atenção às necessidades, dificuldades e interesses de cada um e de todos enquanto grupo. Por isto, se desenvolveram métodos que permitiram o trabalho individual e autónomo, privilegiando trabalho de investigação e de construção dos próprios conceitos, respeitando ritmos e tentando não colocar, de modo algum, as necessidades de alguns alunos em detrimento das necessidades de outros.

Indo ainda ao encontro do que Alarcão (n.d., citado por Proença, 1989) refere como mediação entre professor e aluno, privilegiou-se o «saber», o «saber fazer», e o «ser». Procurou-se que “o aluno adquira um estilo idiossincrático de pensamento e que o leve a conhecer-se cada vez melhor, a assumir-se criticamente e a colaborar socialmente com os outros no sentido de uma construção colectiva e progressiva dessas dimensões”. Para tal, o professor deve clarificar as finalidades do que pretende ensinar, contribuindo para o estabelecimento de um clima interativo na aula (Vilar, 1998, p. 22).

Resta refletir sobre o papel do professor para lá das fronteiras da sala de aula. É neste papel que a profissionalidade docente coloca, segundo Nóvoa, os professores num papel com três dimensões: pedagógica, científica e

institucional (2002, citado por Correia, Pereira & Vaz, 2012). Esta dimensão pedagógica, aceite atualmente como pedagogia da participação, tem como objetivos para o docente: promover o desenvolvimento, construir aprendizagens, estruturar experiências e envolver-se no processo de aprendizagem através de investigações e da resolução de problemas (Oliveira - Formosinho, 2007).

### 3.2.2.O docente investigador e reflexivo

Devendo o relatório deixar transparecer o que foram as práticas da mestranda no decurso da prática educativa, importa, no presente subcapítulo, refletir sobre três importantes significados: o professor, a investigação e a reflexão, indo mais além destes três significados, importa refletir sobre a relação entre os mesmos. Ou seja, o que é um profissional da educação e o que é um professor reflexivo e investigador.

Num primeiro momento, a mestranda crê ser relevante analisar o professor à luz de Schön (1988, citado por Leitão, 2006) que define o profissional de educação como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outro ponto de vista, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria ação. Tendo como verdade assente que o professor é um profissional em constante formação e numa dinâmica construção de processos e práticas, este deve ser um profissional reflexivo. Isto é, “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; (...) interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Formosinho, 2008, citado por Castro, 2010, p. 7). Oliveira e Serrazina (2002) vão ao encontro desta visão e defendem, também, que o professor deve ter uma atitude reflexiva de modo a melhorar as suas práticas.

É nesta perspectiva e sob a lógica de que um professor com uma capacidade de reflexão bem consistente e desenvolvida é capaz também de formar, mais do que estudantes, cidadão reflexivos, que o ciclo de formação frequentado pela mestranda apresenta a preocupação e o objetivo, entre outros, de preparar os futuros profissionais para desenvolver capacidades de investigar e refletir sobre a ação, para a ação e na ação, pois, tal como defende Arends (1995), a partir do momento em que os professores começarem a «conceptualizar e a formular» as suas regras e princípios, vão ser capazes de construir as suas próprias teorias que orientam a prática docente como rampa de lançamento para novas descobertas.

Foi com base nestes pressupostos que a mestranda, ao longo da iniciação à prática educativa, convocou as bases teóricas desenvolvidas no primeiro ano do ciclo de formação e procurou aplicá-los. Tendo em vista que o professor reflexivo é quem torna possível a mudança, aquele que baseia a sua ação na investigação-ação pensa, reflete e coloca em causa o modo como agiu e como deverá agir no futuro. Este profissional tem como fulcro a problematização e indagação. É deste modo que produz. Tal como refere Moreira (2001, citado por Sanches, 2005, in Castro, 2010, p. 6):

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Assim, a prática da mestranda teve uma base investigativa e reflexiva. A capacidade de autocrítica não se revelou inata pelo que começou por ser um exercício diário, tendo como apoio o par pedagógico, o professor cooperante e, ainda, o supervisor institucional. Contudo, veio a tornar-se uma capacidade

mais desenvolvida, ainda que deva continuar a sê-lo, que permitiu à mestranda avaliar continuamente as práticas, opções e consequências inerentes. Sendo o professor reflexivo aquele que reflete “sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 9), é este professor que consegue aproximar mais o seu trabalho às necessidades dos estudantes, não ficando preso a crenças pré concebidas e a “receitas” teóricas.

Devem, ainda, distinguir-se três tipos de reflexão: a “reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (Schön 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.31).

A reflexão na ação ocorre, e ocorreu, de forma mais imediata. Requer uma reflexão que permita uma resposta no momento. Para a mestranda representa a maior dificuldade, uma vez que convoca capacidade de resposta rápida aos desafios, capacidade essa que beneficia da experiência e dos conhecimentos adquiridos ao longo da prática. Esta reflexão traduz-se em mudanças, no momento, de tarefas planeadas; adaptação das questões e das propostas apresentadas tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos estudantes; necessidade de modificar as estratégias pensadas e planeadas. Esta capacidade de reflexão é, apesar de continuar a ser a mais difícil de concretizar, aquela na qual a mestranda sente que realizou os maiores progressos.

A reflexão sobre a ação torna-se possível logo após o final das aulas. Ocorreu, sempre, em conjunto com o par pedagógico e revelou-se o momento no qual o balanço dos aspetos positivos e aspetos negativos foi realizado. Neste momento, a reflexão realizada com o professor cooperante é de uma importância inquestionável. A mestranda procurou sempre acolher as opiniões e refletir também sobre elas. Os momentos de supervisão institucional representaram o auge desta prática, tendo tornado possível a reflexão com base nas propostas apresentadas.

Por fim, reflexão sobre a reflexão na ação possui um nível de nitidez maior e revela-se a principal ajuda para o profissional se readaptar, reajustar as suas práticas e atribuir significado real ao que aconteceu.

A mestranda encara como um "ensaio" estes momentos de reflexão uma vez que aconteceram sempre com o auxílio de terceiros. Contudo, o grande desafio será o futuro e encontra-se na capacidade de o fazer individualmente, sem um olhar que indique quais os erros cometidos.

### 3.2.3. O ciclo da supervisão

A prática educativa supervisionada decorreu numa lógica de cooperação permanente. Ambos os elementos do par pedagógico desenvolveram uma prática assente na reflexão conjunta, discutindo e aceitando os diferentes pontos de vista e tendo como foco principal o sucesso dos alunos nas diferentes áreas do saber e no desenvolvimento de todas as suas capacidades. É neste mesmo sentido que Edwards & Mackenzie (citados por Alarcão & Canha, 2013, p. 51) defendem que "as dinâmicas de colaboração profissional se ancoram (...) na capacidade de cada elemento de um dado grupo alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros colaborativos, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir". Assim, todas as opções e decisões foram ponderadas e alvo de afirmação e responsabilização das mesmas por parte do par. Segundo Alarcão & Canha (2013, p. 47), "é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente". Posteriormente à prática, não foram esquecidos os momentos de reflexão conjunta onde o par se avaliou sobre o olhar do outro, aceitando críticas e encarando-as como construtivas, tendo o intuito de combater fragilidades e construir novos saberes. Segundo Parente, esta construção de novos saberes assenta "na valorização da prática e na reflexão sobre a mesma num processo partilhado com os pares e cujo objectivo é melhorar a prática". (2004, p. 112)

Para além de promover e procurar-se desenvolver uma prática cuja dinâmica colaborativa esteve bastante presente e evidente com o par pedagógico, também os restantes intervenientes da comunidade educativa participaram. É essa interação e cooperação que fomenta “o desenvolvimento de uma escola que se interroga, se organiza e que se adapta a uma nova sociedade” (Silva, 2011, p. 43). Para o mesmo autor, “uma comunidade que envolve um conjunto de indivíduos que partilham objectivos comuns, a mesma visão, a capacidade de reflexão assim como a promoção de trabalho colaborativo, é capaz de se constituir numa comunidade de aprendizagem” (idem).

Envolvidos ainda nesta Prática colaborativa, e não esquecendo a prática educativa como um momento de supervisão, encontram-se os supervisores institucionais, principais parceiros e alicerces na construção e desenvolvimento da PES. É no Decreto-Lei n.º 43/2007 (Preâmbulo) que se encontra previsto este momento de formação e no qual o mesmo é definido como:

um momento privilegiado, e insubstituível de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Vieira (1993, p. 28) refere que a supervisão é “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação” e Alarcão e Tavares acrescentam que o supervisor “orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (2003, p. 17). Ribeiro refere-se ao supervisor como aquele que deve “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso” (2000, p. 89), tendo ainda a tarefa de ajudar “o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam

mais” (Idem, p. 65). Nessa tarefa deve estar presente o momento de reflexão, num ambiente de orientação envolto em espírito crítico e aceitação das críticas. Importa referir ainda que a supervisão tem em si finalidades concretas, nomeadamente: melhorar a instrução; desenvolver o potencial de aprendizagens do professor estagiário e promover a capacidade de criação de “ambientes de trabalho auto-renováveis” (Garmston, Lipton e Kaiser, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24).

Como já foi referido, neste momento da formação encontram-se os professores cooperantes e cabe ao supervisor institucional assumir um papel de “mediador educativo” (Oliveira-Formosinho, 2005) entre estes e os professores estagiários. Segundo Oliveira e Formosinho o supervisor institucional e o orientador cooperante devem possuir ações integradas de modo a “promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (2005, p. 32). Importa referir que “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 58)

Os professores cooperantes apresentam, no desenvolvimento da prática educativa supervisionada, um papel de profundo relevo. Encontram-se presentes nos momentos de reflexão, participando em todos eles. Estes profissionais abrem as portas da sua sala de aula para receber professores ainda em formação e estabelece-se entre eles uma relação na qual reina a confiança e a “compreensão das dificuldades vividas” (Alarcão, 1996, p. 22), fazendo também eles parte “do sentimento de caos que normalmente os assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão” (idem).

E é, de facto, com os olhos postos na prática dos professores cooperantes que se inicia a PES. A observação é, na visão de Estrela (1990, p. 270), “um facto que ninguém poderá contestar: a observação é um fenómeno natural, uma função vital ligada à função do real, na medida em que constitui um meio de adaptação à vida”. No âmbito do trabalho docente, este processo ocorre com o intuito de promover a construção do conhecimento bem como identificar os campos onde deve, posteriormente, intervir-se. E é precisamente

para “poder intervir no real de modo fundamentado” que se torna indispensável “saber observar e problematizar (...) interrogando a realidade e construindo hipóteses” (Estrela, 1990, p. 26). Deste modo, os docentes devem realizar a observação, não esquecendo a reflexão a ela associada, procurando fundamentalmente encontrar formas de realizar transformações vantajosas para o processo de ensino.

A observação carece de planeamento e divide-se em três fases: delimitação do campo de observação, definição de unidades de observação e estabelecimento de sequências comportamentais (idem). Para iniciar a observação é indispensável optar por determinadas formas e meios de observação, escolher critérios e unidades de registo de dados, elaborar métodos e técnicas de análise e tratamento de dados, não deixando de lado a preparação por parte do observador (ibidem).

Segundo Estrela (1990), a observação do tipo participante é a que melhor se adequa à preparação da intervenção no contexto educativo. No processo de observação participante, o observador participa na vida do grupo que está a estudar. Esta é uma “técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem” (Wilson, 1977, cit. por Estrela, 1990, p. 35). Este tipo de processo de observação é também designado por “observação etnológica ou antropológica, não só por ter tido origem nessas ciências, como também por constituir, atualmente, o principal método de trabalho usado por elas” (idem, p. 33). Na visão de Smith (1971, cit. por Estrela, 1990, p. 33), a observação participante “situa-se num campo de observação-ação”, desencadeando “novas situações resultantes da intervenção do educador”.

A mestranda procurou incluir a observação na sua prática, observando, analisando e refletindo de modo a melhorar as práticas e adequá-las às necessidades dos contextos observados através da realização das planificações. Para Ruiz, “planificar é temporizar e preparar conteúdos e também pensar a organização da sala de aula, a fixação do tipo de avaliação mais adequada, a consideração do contexto, a previsão da dinâmica e do ambiente em que o ensino se levará a cabo” (Ruiz, citado por Braga, 2001, p. 35). Portanto, na

visão do autor, planificar é preparar a aula até o mais ínfimo pormenor, procurando pensar em todos os elementos dos quais se encontra dependente a realização das tarefas. É, deste modo, “algo muito próximo da construção/controla da variação”, refere Amor (1997, p. 44) relativamente à planificação das aulas de Português.

Citando Diogo (2010), a planificação abrange um conjunto de fases, sendo elas: a avaliação das necessidades, a análise da situação e estabelecimento de prioridades, seleção de objetivos, seleção e organização dos conteúdos e, a definição das estratégias de ensino.

Ao longo da prática educativa supervisionada, constatou-se a real importância de uma planificação bem realizada e feita com a devida antecedência. O facto de ter este documento de apoio presente nas aulas, revela-se libertador ao nível das inseguranças sentidas nos primeiros momentos de prática. Revelou-se um recurso importante no que toca ao abandono de indecisões e tensões, e permitindo seguir um fio condutor que traçava os principais objetivos da aula. Este documento funcionou, portanto, como um demarcador do caminho a seguir, sendo deste modo mais fácil controlar o sentimento de deriva em momentos inesperados. Para que tal fosse possível, a mestrandia construiu o percurso de ensino iniciando-se pela decisão dos conteúdos a abordar, medindo a sua relevância para os estudantes envolvidos, ou seja, indicando a respetiva intencionalidade pedagógica, a forma como o espaço deveria encontrar-se para permitir o desenvolvimento dos conteúdos tendo sempre presente consciência das necessidades das turmas.

Rivilla & Mata (2002) referem sete características que uma planificação deve deter, sendo elas: coerência, contexto, utilidade, realidade, criatividade, resultado de um trabalho colaborativo e, por fim, flexibilidade. Por isto, criaram-se planificações no sentido de serem integradas as planificações anuais e mensais já realizadas e presentes nas escolas, tendo como âmago o contexto educativo para as quais se dirigiram, não esquecendo as singularidades das turmas nas quais as planificações seriam implementadas. Como já foi referido, este documento funcionou como guia para a prática,

tendo sido, por isso, realizado com vista a ser exequível nas condições da sala de aula. Procurou-se ainda que, apesar de pautadas pela realidade, não fosse deixada de lado a criatividade, procurando integrar-se diferentes técnicas e processos, variando a estrutura das situações formativas. Como referido acima, a PES regulou-se por uma dinâmica de cooperação também ela presente no momento da planificação. Assim, procurou-se a colaboração dos diferentes intervenientes na prática educativa, nomeadamente o par pedagógico, professores cooperantes e supervisores institucionais. A última característica referida, e talvez a que se apresenta com maior peso, é a flexibilidade. Por isto, a mestrandia procurou ajustar a prática às circunstâncias e acontecimentos imprevistos, impedindo que este documento se tornasse ditatorial, cortando a ação. Tal como refere Arends, o professor não deve olhar de modo rígido o que preparou, correndo o risco de “limitar a aprendizagem de iniciativa pessoal dos alunos e tornar os professores insensíveis às ideias dos alunos” (2008, p. 129).

Ao longo do tempo, a realização deste documento passou a ser mais consciente e adequado. A maior dificuldade verificou-se no controlo do tempo que, ainda assim, se foi aprimorando ao longo da prática, continuando, apesar de tudo, a exigir da mestrandia dedicação e experiência.

A planificação, como já se referiu e analisou, prepara a intervenção, que culmina com a definição do plano de avaliação (Diogo, 2010). O mesmo autor refere a necessidade de que esta ferramenta seja olhada à luz de um novo paradigma que faça sobressair o seu papel formativo, a sua capacidade de fornecer, ao estudante e ao professor, as informações necessárias para que possam reformular a sua ação. E, para Peterson (2003, p. 88), a avaliação “constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo”. Este processo encontra-se previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001 no qual se refere a utilização da avaliação por parte do profissional de educação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Segundo Ferreira (2007) são três as etapas neste processo: a recolha de informação, a análise da mesma e a emissão de um juízo de valor, expresso de forma qualitativa ou quantitativa, dependendo da função e das finalidades da avaliação, que conduz, conseqüentemente, à tomada de diferentes decisões.

O professor deve “avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001). No que toca à construção de métodos e instrumentos de avaliação requereu, por parte da mestrandia, um grande investimento de modo a concretizá-lo da forma mais adequada. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 (Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, Ponto 1), “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” e é da competência do professor selecionar, entre as modalidades mencionadas, a que se adapta mais corretamente tendo em conta os objetivos da prática docente. Porém, à luz do Decreto-Lei n.º 30/2001 de 19 de julho, deverá privilegiar-se a avaliação formativa, com valorização dos processos de autoavaliação regulada, em articulação com os momentos de avaliação sumativa.

No desenvolvimento da PES, valorizou-se a processo em detrimento do resultado final, por isso privilegiou-se a avaliação formativa que se baseia “tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir esse processo” (Zabalza 2000, p. 239).

Importa ainda referir que a mestrandia não fez incidir o processo de avaliação apenas nos alunos, indo assim ao encontro da visão de Vallejo (1978), que considera ser função da avaliação, avaliar todo o processo de aprendizagem, incluindo a atividade docente. Assim, a avaliação não é um fim, mas sim um meio para aperfeiçoar todo o processo, controlando-o por meio dos resultados que se vão obtendo e comprovando. A avaliação está, por isto, no cerne da prática docente, proporcionando uma contínua adaptação e

aperfeiçoamento, tanto nos objetivos como nos métodos empregados, sendo sempre necessário ir comprovando quem e como alcança os objetivos.

A mestranda procurou ao longo da prática colocar sobre si um olhar autocrítico e de constante avaliação de modo a conseguir um desempenho profissional permanentemente reflexivo e investigador.

### 3.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Numa prática que se pretende adequada às necessidades dos estudantes, o contexto no qual se desenrola a Prática de Ensino Supervisionada é um dos aspetos fulcrais em todo o processo.

Assim, uma das primeiras necessidades pessoais foi a consulta do Projeto Educativo de Agrupamento (PAE). A análise deste documento levou a mestranda a refletir sobre as necessidades mais evidentes de ambas as escolas nas quais desempenharia a função de professora estagiária. Esta análise, conjuntamente com o período de observação foram o ponto de partida para todas as opções tomadas.

Portanto, este capítulo procura fazer uma descrição sucinta do que foi o contexto no qual se desenvolveu a Prática, evidenciando as maiores carências, dificuldades e desafios vivenciados.

#### 3.3.1. Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

Durante o ano letivo 2014/2015, a professora estagiária desenvolveu a prática educativa no período que decorreu entre 27 de outubro de 2014 e 22 de

janeiro de 2015 no 2.º Ciclo do Ensino Básico na EB 2, 3 Pêro Vaz de Caminha. No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática educativa decorreu entre 2 de março de 2015 e 12 de junho de 2015 na Escola E.B.1/JI dos Miosótiis.

Ambas as escolas integram o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Agrupamento este que abarca quatro escolas de 1.º CEB/Jardins de infância e uma escola de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo elas: EB1 da Azenha; EB1/JI da Agra; EB1/JI de S. Tomé; EB1/JI dos Miosótiis e EB2,3 Pêro Vaz de Caminha.

O Plano Educativo (PE) do Agrupamento denomina-se “Caminhar para o Sucesso” e encontra-se em vigor entre os anos letivos 2013/2014 e 2016/2017. O PE é aceite como sendo um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa, por forma a fazer ressaltar a identidade individual de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. Os objetivos delineados para o referido projeto devem atuar de modo coerente sobre a prática docente com a intenção de a melhorar (Costa, 1991).

Importa referir que o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha é identificado como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Tomando por base o Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro (Preâmbulo), visa o estabelecimento de condições promotoras do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social, fazendo com que a realidade educativa destes contextos seja caracterizada como “particularmente desafiante”.

É indispensável analisar que este conjunto de escolas, todas situadas na freguesia de Paranhos, é composto por cerca de 1023 estudantes, dos quais perto de 60% beneficiam de auxílios económicos por parte da ação social. Ao nível dos profissionais de educação, podem contar com: docentes responsáveis por grupo/turma; docentes do ensino especial; docentes do apoio educativo; docentes sem componente letiva; assessores; docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), docente responsável pela biblioteca, uma

psicóloga; um técnico profissional administrativo; profissionais responsáveis pelo serviço de secretariado e assistentes operacionais.

Podem, ainda, contar com diversas parcerias junto de instituições, nomeadamente: Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Centro de Saúde; Associação Ajudaris; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; diversas faculdades, entre outras.

Assim, apesar de, no que respeita ao nível socioeconómico das famílias, encontrar-se uma heterogeneidade marcada e muitas carências, o Agrupamento faz um trabalho bastante marcado para colmatar essas dificuldades.

### 3.3.2. A Escola EB1/JI dos Miosótis e a turma do 2.ºB

A prática educativa supervisionada, no contexto de 1.º CEB decorreu na E.B.1/J.I. dos Miosótis e sob orientação da professora titular do 2.ºB.

A Escola E.B.1/J.I. dos Miosótis situa-se no Bairro do Amial, na rua dos Miosótis. A escola serve uma população oriunda dos Bairros do Regado e de Santa Luzia e, ainda, estudantes cujos encarregados de educação trabalham na área do agrupamento. Esta escola sofreu obras de ampliação e melhoramento de espaços no ano de 2011 e, como tal, encontra-se em ótimo estado de conservação.

No total, a escola é composta por 237 alunos, entre 1.ºCEB e o Jardim de Infância. Possui dois pisos, dispõe de duas salas de atividades destinadas à educação pré-escolar e oito salas de aulas para as crianças do 1.º CEB. Contém instalações sanitárias para crianças, para professores e para assistentes operacionais e, ainda, adaptadas às crianças portadoras de deficiência motora; um elevador; uma cantina; uma sala de convívio para o corpo docente e não docente; um gabinete de coordenação; um gabinete médico e, ainda, uma biblioteca. No exterior, conta com um recreio amplo e espaços jardins.

A sala do 2.ºB possui diversos materiais literários e pedagógicos, bem como recursos didáticos, especialmente adequados às áreas de Matemática e Ciências. Possui, em termos de material tecnológico: um computador e um projetor. Estes materiais são complementados por um quadro de giz e diversos placards nos quais são afixadas informações, bem como trabalhos produzidos pela turma.

As mesas de trabalho dos alunos estão dispostas em forma de “U”, complementadas com mais mesas no centro. Esta disposição modifica-se diversas vezes, uma vez que o número de estudantes é elevado e a circulação de todos não está facilitada.

A turma conta com vinte e seis estudantes - dezasseis do sexo feminino e dez do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Nenhum destes estudantes apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE). O número elevado de estudantes representa, expetavelmente, uma grande heterogeneidade. Esta heterogeneidade torna-se visível ao nível cultural, uma vez que integra um elemento de etnia cigana mas, principalmente, ao nível das capacidades de desenvolvimento cognitivo. Neste grupo estão integradas duas crianças com retenções no ano anterior e cinco que beneficiam de Apoio Educativo.

Estas diferenças verificam-se no desenvolvimento das aulas, uma vez que se torna muito complexo para a professora titular de turma, bem como para as professoras estagiárias, gerir o tempo concedido para a realização das tarefas e, ainda, o apoio prestado a todos. Esta dificuldade é combatida graças ao espírito de entreaajuda vivenciado por todos os alunos que se encontram habituados, desde o 1.º ano, a auxiliarem-se mutuamente.

Atentando no nível socioeconómico da turma, não encontramos carências nem qualquer tipo de desestruturação familiar.

A turma encontra o seu horário letivo entre as 9h e as 16h, tendo intervalo das 10h30 às 11h e hora de almoço entre as 12h30 e as 14h. A rotina semanal não é fixa. A professora respeita as horas letivas atribuídas a cada disciplina, contudo fá-lo flexivelmente e dependendo das necessidades apresentadas. As

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) decorrem a partir das 16h30 e, todas as terças-feiras, a turma frequenta aulas de yoga.

### 3.3.3. A Escola Pêro Vaz de Caminha e as turmas do 6.ºC e 6.ºE

Em contexto de 2.ºCEB, o par pedagógico acompanhou duas turmas. A turma do 6.º C foi o contexto nas aulas de Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais. Nas aulas de Matemática o par pedagógico esteve inserido na turma do 6.ºE.

Ambas as turmas fazem parte da E.B.2/3 Pêro Vaz de Caminha, escola sede do agrupamento Pêro Vaz de Caminha. Esta instituição abarca três edifícios com dois andares e um edifício com apenas rés-do-chão, Pavilhão Gimnodesportivo, campo de jogos e jardins.

No pavilhão A, está situado o polivalente onde se encontram o bufete, instalações sanitárias para os alunos, papelaria, cantina, sala da rádio, sala de convívio dos auxiliares de ação educativa e arrecadações.

No pavilhão B, encontra-se a entrada principal para professores, funcionários e visitantes e os seguintes serviços: Secretaria, gabinete do Chefe de Secretaria, sala para receção aos Encarregados de Educação pelos Diretores de Turma, sala de Professores, gabinete da Direção, sala de apoio à Direção, instalações sanitárias para professores e funcionários, reprografia, gabinete do Assistente Social e Serviços do ASE, gabinete de primeiros socorros e arrecadações. No 1.º piso deste mesmo pavilhão, localiza-se a Biblioteca/CR, sala de Matemática, sala de Educação Musical, sala de Informática, uma sala de aulas, instalações sanitárias e arrecadações.

No 1º piso do Pavilhão C existem sete salas de aula, Sala de Estudo, Sala de Apoios Educativos; no piso do rés-do-chão encontram-se salas de aula específicas para a prática de determinadas disciplinas: dois laboratórios para Ciências e Físico-Química, uma sala para Educação Tecnológica, uma sala para

os alunos do Educação Especial e uma sala para a Unidade de Apoio Educativo Especializado (UAE). O piso é, ainda, composto por instalações sanitárias para alunos, uma delas foi adaptada para uso da UAE e arrecadações para arrumos e acondicionamento de diversos materiais didáticos.

A zona gimnodesportiva compreende um campo de jogos e o Pavilhão Gimnodesportivo que é composto por um ginásio, um Pavilhão com galeria, instalações sanitárias na galeria, balneários femininos e masculinos para os alunos, gabinete dos docentes, balneários dos docentes, gabinete médico, instalações sanitárias para deficientes e arrecadações de materiais.

A sala de aula na qual decorreu a prática supervisionada de Matemática localiza-se no pavilhão C, numa sala destinada às aulas de Educação Tecnológica. Assim, possuía diversos equipamentos de desenho e pintura, uma bancada com fonte de água, um computador e projetor, bem como um quadro branco. Relativamente ao espaço não se regista qualquer problema ou restrição uma vez que a turma é composta apenas por catorze estudantes. Oito do sexo masculino e seis do sexo feminino. Estes estudantes têm idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Dois destes estudantes, por serem portadores de deficiência integram a composição da turma, contudo não frequentam as aulas. Entre os doze alunos que frequentam as aulas de Matemática, sete já sofreram retenções nos anos anteriores, sendo, em alguns casos, mais do que uma retenção. A turma tem diversos problemas de disciplina, sendo alguns elementos frequentemente suspensos da Escola.

No que respeita à prática educativa nas disciplinas de Português, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, as salas de aula eram compostas apenas por mesas dispostas em três filas, um computador e projetor. A turma do 6.ºC comporta vinte estudantes, sendo doze do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. Tal como a turma do 6.ºE, estão nesta turma, jovens com um historial de sucessivas retenções. Dois alunos estão identificados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um estudante portador de Hiperatividade e outro com Défice Cognitivo de Aprendizagem. Estes dois estudantes beneficiam de

adaptações de currículo e, ainda, de uma professora de apoio. Especificamente nas aulas de Português, a turma dispõe de uma professora assessora.

Em ambas as turmas identificamos problemas socioeconómicos, em alguns casos graves, uma realidade familiar complexa que se traduz em graves problemas de comportamento. O número de estudantes suspensos é elevado, tal como o absentismo dos mesmos. A postura na sala de aulas é, frequentemente, desadequada e o desinteresse constante.

#### **4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

Depois de, no capítulo anterior, ter sido apresentado o contexto educativo no qual decorreu a prática, importa agora desenvolver uma análise reflexiva sobre a ação desenvolvida pela mestranda. Essa ação decorreu nas áreas do saber apresentadas: Português, Matemática, História e Geografia de Portugal/ Ciências Sociais e Humanas e Ciências Naturais. Visando o presente mestrado, a formação do professor generalista, não é esquecida a vertente de Articulação de Saberes. No ponto último deste capítulo são referidas as intervenções nas dinâmicas escolares bem como o desenvolvimento de projetos voltados para toda a comunidade educativa.

A análise reflexiva referida desenvolver-se-á com base nos devidos documentos legais e orientadores da prática educativa, nos pressupostos teóricos dos autores especializados no tema e, ainda, nas orientações didático-pedagógicas específicas. Apresentar-se-á um esforço de modo a articular a teoria e exemplos concretos da prática. No final a mestranda realiza uma apreciação geral do trabalho desenvolvido em cada área, focando aspetos considerados cruciais na sua formação.

#### 4.1. PORTUGUÊS

Ser professor da Língua-Mãe é diferente de ser professor de qualquer outra área. Ser professor de Português é usar a matéria para ensinar a própria matéria. Tal como refere Castro (1987, p. 151). “Ensinar uma língua é falar a e sobre a língua”. É também através da mesma que se transmitem todos os saberes sendo, por isto, a língua o elemento central de ensino e no sucesso educativo. Sobre a importância do Português, Reis (2009, p. 6) refere que “a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados”.

É, por tudo isto, que o professor de Português é profundamente responsável pelo uso que faz da sua língua. Não sendo o bastante utilizá-la, é fulcral que o faça de forma consciente, pautada pelo conhecimento e, principalmente, respeito pela mesma uma vez que “mais e melhor conhecimento disciplinar e didático do professor geram melhores práticas de ensino na sala de aula e, conseqüentemente, mais e melhores aprendizagens dos alunos” (Sim-Sim, 2012, p. 13). Na aula de Língua Portuguesa, o professor, mais do que conhecimentos, desenvolve a comunicação e não é possível “transmitir uma técnica como se transmite o conhecimento de dados, de noções ou mesmo de metodologias” (Fonseca e Fonseca, 1990, p. 8).

De modo a orientar o trabalho do docente encontram-se em vigor normativos legais, nomeadamente o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e as Metas Curriculares de Português (2012). No Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) estão referidas as competências específicas: compreensão do oral e expressão oral (que se processam no modo oral), leitura e escrita (que se processam no modo escrito) e conhecimento explícito da língua (transversal a todas as competências). As Metas

Curriculares são um documento que “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 4). Este documento faz referência aos seguintes domínios: Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática (substituindo o Conhecimento Explícito da Língua) e Educação Literária (que aparece pela primeira vez). No decorrer do presente ano foi homologado o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Este documento entrará em vigor no ano letivo de 2015/2016 e tem como objetivo articular o Programa e as Metas Curriculares da disciplina, “reforçando a substância e a coerência da aprendizagem” (Buescu et al., 2015, p. 3).

Com vista a auxiliar o trabalho docente foi ainda criado o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que se destinou a aprofundar a formação dos professores de Português e, assim, combater as dificuldades dos estudantes nesta área do saber. Para a realização das planificações das aulas de Português, tiveram-se em conta os documentos legais acima referidos, as aprendizagens realizadas bem como as orientações didático-pedagógicas. Não foi ainda esquecido que na aula deve prevalecer “um processo de socialização das aprendizagens, o contacto e a vivência de situações, autênticas ou simuladas, identificáveis com a realidade quotidiana, marcadas por intensões, expectativas e registos comunicativos” (Amor, 1997, p. 22).

Na perspetiva de Emília Amor (1997), a planificação é “algo muito próximo da construção/controla da variação” (p. 44). Ao longo de toda a prática, este documento auxiliou a mestranda na tomada de decisões e orientou o seu trabalho, tendo como principal fim assegurar “a diversidade e a riqueza das situações e dos processos de aprendizagem” (idem). Contudo, nunca foi encarado como um documento imutável, uma vez que sofreu as alterações e adaptações que se entenderam necessárias no momento na concretização.

As planificações realizadas não seguiram um modelo único, adaptando-se às finalidades de cada aula. Foram, no entanto, realizadas com vista a responder às questões essenciais da aula de português, nomeadamente: O que vou ensinar? (conteúdos); Como evidenciam os estudantes que estão a

aprender? (Descritores de desempenho); Que caminho vou seguir? (atividades/percurso/tarefas); Qual o tempo previsto? e Que materiais vou utilizar? (recursos).

A prática educativa supervisionada decorreu, no que toca ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 2.º ano e foi, neste âmbito, construída uma unidade didática que funcionou como um todo e foi realizada em plena cooperação com o par pedagógico. Esta unidade didática, subordinada à temática da Diferença, intitulou-se “Norma, (Des)norma, (Des)norma(l)” (cf. anexos 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e respeitou as orientações dadas pelo PPEB, que refere que é na fase do 1.º e 2.º anos “que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita” (Reis (coord.), et al., 2009, p. 22) assumindo “particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (idem).

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, a prática ocorreu numa turma de 6.º ano. Neste ciclo, as aulas pautaram-se pelo esforço da mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, de despertar nos estudantes o gosto pela língua. Sendo este o principal objetivo, fez-se especial recurso ao quotidiano dos estudantes e aos interesses individuais, com vista a criar, na turma, interesse pela disciplina. Tentou-se, deste modo, realizar uma prática diferente da observada que assentava exclusivamente no uso do manual escolar, consistindo na leitura dos textos incluídos no mesmo e na realização das fichas correspondentes. Não foram ainda esquecidas as orientações do Programa que refere que, no 2.º CEB:

estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens que garantam a adequação e comportamentos verbais e não verbais em situações de comunicação informais e com algum grau de formalização. O domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e o estabelecimento de traços distintivos entre a língua falada e a língua escrita consolidam-se. Sistematizam-se aspetos essenciais do conhecimento explícito da língua. São adquiridas categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que permitam descrever e

explicar usos do português no modo oral e no modo escrito. Alargam-se e aprofundam-se aprendizagens que proporcionem desempenhos mais proficientes em cada um daqueles modos (Reis (coord.), et al., 2009, pp. 74,75)

De seguida apresenta-se uma abordagem, por tarefas, em função dos domínios apresentados nas Metas Curriculares. Em anexo pode analisar-se um quadro (cf. anexo 9) no qual se espelham os conteúdos abordados nas regências de Português da mestranda em ambos os ciclos.

Tendo como base o período de observação, pode afirmar-se que o domínio da oralidade é aquele ao qual os professores dão menor atenção durante o processo de ensino. Amor (1997, p. 62) refere que neste domínio "se pode detectar um maior número de equívocos e a que, em contradição, menor atenção se dedica". A mesma autora alerta ainda para a inexistência de "ensino intencional e sistemático do oral" (idem). Por isto, e atendendo à necessidade efetiva de se "entender que a aprendizagem da língua materna também passa pelo domínio da oralidade, cuja abordagem numa perspectiva pragmática e situacional parece ser a mais adequada para responder às solitudes sociais" (Lomas cit. in Aldeia, 2005, p. 5), procurou-se explorar este domínio, ensinando os estudantes a escutar e falar.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidas tarefas destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Pode tomar-se como exemplo as tarefas realizada tendo a propósito do texto *O Tepluquê*, de Manuel António Pina. Nesta aula desenvolveu-se escuta ativa, escuta que requer "um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem" (Amor, 1007, p. 72). Assim, a aula iniciou-se com a audição do título "O Têpluquê". Em grande grupo, foi discutido qual seria o título da obra, como se escreveria e qual o seu significado. Alguns dos alunos foram registar as suas hipóteses no quadro. Esta atividade decorreu como havia sido previsto sendo que muitos alunos colocaram hipóteses para as questões colocadas. De seguida, a capa do livro foi apresentada, o título foi comparado com as hipóteses registadas. Depois deste momento, os estudantes escutaram o texto uma primeira vez sem que lhes

tenham sido dadas quaisquer indicações, tendo escutado de seguida uma segunda vez depois de a mestranda ter indicado que a turma deveria manter-se atenta às palavras que lhes pareceriam trocadas. Esta informação prévia é importante uma vez que “permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e análise de dados” (Amor, 1997, p. 72). Depois desta audição os estudantes receberam o texto contendo lacunas (cf. anexo 8.1), e aí registaram as palavras em falta. Por fim, escutaram pela última vez de modo a fazer a correção. A tarefa correu como planeado e audição do texto mais que uma vez foi, tal como esperado, fulcral para a realização da mesma com sucesso. No momento da segunda audição era indispensável a indicação do objetivo da tarefa para que a turma se pudesse focar e conseguir responder ao pedido.

Uma outra atividade desenvolvida no 1.º CEB em volta do domínio da oralidade prendeu-se com a produção de discurso. Depois de ter sido trabalhado o texto *Tudo de pernas para o ar*, de Luísa Ducla Soares, e explorados os sentidos do texto, bem como as incongruências que os alunos encontravam, foi sugerido que estes lhe atribuíssem um título (ainda desconhecendo o real), sendo que teriam de apresentar o mesmo aos colegas, justificando devidamente a sua opção, fundamentando-se no texto. Esta tarefa foi ao encontro do descritor que visa a produção de discurso “com diferentes finalidade diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais”. Deste modo, procurou criar-se o hábito nos estudantes de justificarem as opções que tomam, bem como tudo o que afirmam, uma vez que se mostrou frequente que estes opinassem sobre os assuntos em questão não conseguindo, porém, justificar-se. Ainda sobre o mesmo texto, os estudantes criaram uma quadra “À moda de Luísa Ducla Soares”, tendo-a memorizado e apresentado à turma.

No que toca ao 2.º CEB analisa-se, de seguida, a tarefa realizada no domínio da oralidade durante a aula supervisionada (cf. anexo 10). Os estudantes analisaram os títulos retirados do jornal: “GNR vigia gado no campo para evitar furtos”; “Alerta de empregada trama ladrões”; “Cinco mariscadores resgatados” e discutiram esses mesmos títulos, procurando

apresentar possíveis notícias subordinadas aos assuntos expostos. Neste momento, os alunos tiveram de relacionar o que foi descrito no título com conhecimentos prévios que possuíam sobre a constituição de uma notícia. Esta tarefa correu como desejado tendo diversos estudantes apresentado as suas opiniões arguindo de forma devida e tal qual se pretendia. Também neste ciclo os estudantes apresentavam, de um modo geral, grandes dificuldades na produção oral, não conseguindo desenvolver um discurso articulado e baseado em opiniões fundamentadas. Assim, a mestrandia, em conjunto com o seu par, procurou proporcionar tarefas dentro do domínio da oralidade, relacionadas com a produção oral. Conseguiram-se progressos na medida em que os estudantes passaram a apresentar opiniões oportunas e devidamente fundamentadas, relacionadas com o tema em questão e respeitando as indicações transmitidas pelas professoras.

Um domínio que a mestrandia procurou privilegiar na sua ação foi a leitura. Este processo pode relacionar-se com a oralidade uma vez que “o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas” (Carrol, 1964, citado por Teixeira & Viana, 2002, p. 11). Procurou-se criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” como sugere o PPEB (Reis et al., 2009, p. 42), não esquecendo que a leitura não se restringe à decifração, como referem Teixeira & Viana (2002, p. 13), “a leitura é uma decifração dos signos gráficos e o objetivo final da leitura é a extração de sentido”. Os principais objetivos da ação no campo da leitura foram desenvolver o gosto dos estudantes pela mesma bem como a competência leitora. Para isso, o professor “necessita de dispor de esquemas que lhe permitam definir etapas, articular conceitos, estabelecer paralelismos, contrastes ou outro tipo de relações orientadoras dessa reflexão” (Amor, 1997, p. 100). Esse esquema respeitou três etapas: a pré-leitura, leitura e pó-leitura. Etapas definidas e bem presentes no Programa da disciplina.

No momento da pré-leitura procurou-se criar contextos “que estimulem o envolvimento ativo dos alunos leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações e uma articulação com a sua experiência

peçoal” (Silva et al., 2011, p. 11) uma vez que isso “favorece não só o desenvolvimento de competências de leitura, mas também a manutenção do interesse pelo ato de ler” (idem). Segundo Colomer & Camps (2002), antes de ler deve-se explorar os elementos paratextuais, antecipar factos, criar expectativas, ou seja, predispor o aluno para a leitura, levantar os conhecimentos prévios, conferir objetivos para a leitura. No que toca ao 1.º CEB será depositada atenção no trabalho realizado sobre o álbum narrativo *O sapo e o estranho*, de Max Velthuijs. O momento de pré-leitura consistiu na análise do título e antecipação do tema. Tendo sido apresentado o título, os estudantes deram a sua opinião quanto ao possível estranho que apareceria na história, defendendo o que é, na visão deles, um estranho. Foi deste modo que o texto se aproximou das suas experiências pessoais, tendo sido visível a correspondência que os mesmos fazem de um estranho às suas vivências. Deste modo, alguns estudantes referiram novos colegas e novos vizinhos que, para eles, ainda são ‘estranhos’ na medida em que “*ainda não são meus amigos e não nos conhecemos bem*” enquanto outras crianças referiram: “*são por exemplo animais que não se veem muito. Têm um aspeto esquisito, por isso são estranhos*”. O pequeno debate criado em volta do assunto despertou o interesse a curiosidade para a leitura do texto, uma vez que somente esta desvendaria quem era, afinal, o estranho.

Quanto ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o poema *O limpa-palavras*, de Álvaro Magalhães, contemplado na lista de obras para a Educação Literária, das Metas Curriculares, foi levado para a sala de aula. No momento de pré-leitura, a mestrandia sugeriu aos estudantes que, numa folha em branco, escrevessem uma palavra que, para eles, contivesse bastante significado. Depois de todos o terem feito, criou-se uma pequena conversa na qual os estudantes apresentaram a palavra escolhida e defenderam o porquê de a mesma ser importante, tendo sido levados a refletir sobre a igual importância, ou não, de cada uma delas. Posteriormente foi analisado o título do poema bem como as ilustrações. A análise das ilustrações foi recorrente na prática da mestrandia pois, tal como refere Azevedo (2007) o texto visual é um elemento constituinte de uma pré-leitura, contribuindo para antecipar o gosto de ler.

Este momento de pré-leitura funcionou como esperado e despertou nos alunos do 6.º ano uma relação emocional com as palavras, mais uma vez, muito próximas das suas realidades e vivências pessoais, uma vez que se apresentaram palavras relacionadas com a família ou com os próprios gostos, como por exemplo: mãe; saudade; basquetebol; família; amigos; escola.

A leitura, que “consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto” (Reis, 2009, p. 70), foi realizada da primeira vez, pela professora estagiária. Todas as leituras desenvolvidas em ambos os ciclos se iniciaram desta forma uma vez que a mestranda tem a convicção que deve, tal como refere Cavacas et al. (1991, pp. 145 e 146), “proporcionar aos alunos a frequente audição de uma boa leitura; apresentar modelos de uma boa leitura, tais como: a leitura do professor e de alguns alunos na aula”. Assim, no 1.º CEB, a mestranda leu a obra, tendo-se seguido uma leitura dialogada por parte dos estudantes de um pequeno excerto do texto. Ainda que tenha sido a primeira vez que a turma realizou este tipo de leitura, todos se mostraram atentos chamando a atenção de quem deveria ler nos momentos corretos. No 2.º CEB, posteriormente à leitura da professora, os estudantes leram as estrofes de forma alternada.

Ainda sobre a leitura, a mestranda crê ser relevante o trabalho realizado sobre o texto *Adivinha* de Eugénio de Andrade, no qual os alunos do 2.º ano realizaram uma leitura expressiva do mesmo. Este foi um momento que marcou a turma, uma vez que em todas as aulas seguintes os alunos pediram para o repetir. A capacidade de brincar com a leitura foi surpreendente. Inicialmente foram criados contextos de leitura e dadas indicações: “supõe que estás muito chateado porque ninguém sabe o que é. Estás mesmo zangado, como lês?”, “estás muito feliz. Lê o texto realmente contente!”. Contudo alguns dos estudantes musicaram de forma completamente autónoma o texto, tendo sido criado um ambiente de brincadeira, entusiasmo e exploração da língua e da leitura.

No momento de pós-leitura desenvolveram-se atividades de compreensão textual. No 1.º CEB, os alunos realizaram o reconto da história *O sapo e o estranho* enquanto que, no 2.º CEB, os estudantes responderam a questões

que lhes foram colocadas sobre o poema *O limpa-palavras* e partiram dessas questões para uma atividade de escrita nele inspirada.

Indissociável da leitura está a escrita, uma vez que, apesar de distintas, a leitura e a escrita “apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (Reis, 2009, p. 5). Procurou-se excluir da escrita o processo, de certo modo, artificial que normalmente a caracteriza causado pela "ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos" (Amor 1997, p. 114), propondo atividades com sentido e contextualizadas. Colocou-se atenção preponderante no processo da escrita, fazendo os estudantes acreditarem que todos são capazes de o fazer e não apenas alguns dos alunos, assinalados como especialmente capazes de escrever.

Para tal, o processo de escrita passou sempre pelas três fases devidas: planificação, textualização e revisão. A planificação permite estabelecer objetivos e antecipar efeitos, ativar e selecionar conteúdos para organizar a informação (PNEP, 2007). A textualização traduz-se na fase da produção de texto, organizando o que foi planificado. O momento último, de revisão, pretende ser um momento de aperfeiçoamento do texto.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o momento de escrita seguidamente exposto foi precedido do momento de leitura de *O lanche do Senhor Verde*, de Javier Sáez Castán. Pegando na parte final do texto, que termina com “Sabem uma coisa, amigos? Sou louco por verde, mas seria tão aborrecido se o céu fosse sempre verde...”, os estudantes substituíram a cor e o elemento ao qual esta estava atribuída, criando um jogo baseado no *non sense*. Todos os estudantes realizaram a tarefa e criaram frases como, por exemplo “Sabem uma coisa, amigos? Sou louco por cor de rosa, mas seria tão aborrecido se os hambúrguer fossem sempre cor de rosa...”, “Sabem uma coisa, amigos? Sou louco por preto, mas seria tão aborrecido se o mar fosse sempre preto...”. Os alunos reagiram bem a esta atividade e não apresentaram qualquer dificuldade na sua realização. Aquando desta aula já se haviam realizado mais jogos linguísticos que envolviam o *non sense* e, pode dizer que, em geral, a turma está

perfeitamente à vontade para criar, apresentando resultados bastante criativos.

No 2.º CEB, a atividade descrita decorreu do trabalho realizado em volta de *O limpa palavras*. Depois de poema ter sido lido, os estudantes retomaram a palavra escolhida inicialmente e, partindo daí, construíram uma quadra “À moda de Álvaro Magalhães”. Depois de ter sido explicado o objetivo da tarefa, a professora estagiária apresentou um exemplo tendo em conta que “mobilizar a capacidade de explicitação, constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis” (PNEP, 2007, p. 11). Também neste caso foram conseguidos textos interessantes e todos se mostraram disponíveis e capazes de responder a este momento de escrita.

Como referido anteriormente, o domínio da educação literária surge nas Metas Curriculares de Português congregando “vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (Buescu et al., 2012, p. 5). No próprio documento pode ler-se que:

Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um 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; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão. (idem, pp. 5 e 6)

Tal como refere Lomas (2003) há que ter em conta que a educação literária contribui para a “educação estética” dos estudantes, levando à apreciação dos usos criativos da linguagem, e também para a “educação ética” uma vez que, para além de artifícios linguísticos, possui estereótipos, ideologias, representação de estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo.

Com o objetivo de desenvolver competências literárias nos estudantes, a mestranda foi ao encontro da visão de Silva et al. (2011), na medida em que crê que este desenvolvimento só acontece existindo atividades de leitura regulares,

uma vez que “só com o contacto permanente do aluno com textos que alimentem e potenciem as suas capacidades será possível construir uma consciência metalinguística e metaliterária, indispensável a uma mais ampla fruição estética” (p. 15).

O domínio aqui exposto trouxe inúmeros desafios. A indiferença dos estudantes para com os textos literários exigiu persistência e inovação diária, tendo sempre presente que a educação literária é:

Um processo reconhecidamente complexo, se atendermos à peculiar natureza do texto literário, à pluralidade dos seus sentidos e dos seus recursos técnico-expressivos, ao seu elevado grau de estruturação e aos desafios que coloca à inteligência e à sensibilidade do leitor, no trabalho de leitura e interpretação. (Gomes e Macedo, 2013, p.79)

A mestranda procurou criar situações que implicassem os alunos, nas quais estes se sentissem interrogadas, escolhendo textos que, principalmente, suscitasse emoção nos leitores e os fizessem interagir com aquele texto e com as personagens do mesmo. Por tudo isto, as situações de educação literária ao longo da prática foram várias e diversificadas. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi levada para a turma a obra *O lanche do Senhor Verde*, de Javier Sáez Castán. Numa fase inicial, os estudantes deparam-se com uma das ilustrações do livro (cf. anexo 5.1) que se encontrava destacada na sala de aula. Nesta obra predominaram as ilustrações, o que proporcionou o desenvolvimento da competência interartística “que pressupõe, desde logo, confrontos pertinentes e significativos do texto com a imagem nas obras de literatura para a infância” (Gomes e Macedo, 2013, p. 84).

As ilustrações funcionaram como o cerne de toda a exploração do texto e serviram para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, fomentando ainda a identificação destes com as personagens apresentadas. A existência de cor, despertadora de sentimentos e emoções nos alunos, foi um facto preponderante na escolha desta obra. Assim, tendo-se iniciado a aula por analisar a ilustração, os alunos compreenderam que existiria um momento de

espanto, tendo assim antecipado a história. Vários alunos repararam nas diferentes cores das gravatas dos senhores fazendo referência a isso mesmo, analisaram ainda as parencas entre as personagens, interpretando a cor como único elemento diferenciador entre eles.

Posteriormente à entrega do texto, a professora leu a obra, permitindo que estes disfrutassem da mesma. A este momento seguiu-se a apresentação de mais ilustrações (cf. anexo 5.2) que os estudantes organizaram tendo em conta uma sequência temporal dos factos. Esta tarefa mostrou-se difícil para grande parte da turma, existindo uma dificuldade em organizar acontecimentos após uma única leitura. Depois de isto ter sido conseguido, os alunos exploraram os momentos chave da estória, apoiados por uma folha de registo (cf. anexo 5.3). Foi interessante verificar que, no final da aula, a turma pediu para que as ilustrações ficassem na sala de aula, mostrando assim a identificação deles para com a estória e as emoções que o texto, apoiado pelas imagens, lhes despertaram.

Ainda no 1.º CEB, foram utilizadas obras como *O Zbiriguidófilo*, de Pitum Keil do Amaral. Este texto foi trabalhado em dois momentos distintos, tendo a sua leitura sido interrompida num momento de incerteza. A turma ficou curiosa e, no dia seguinte, vários alunos afirmaram ter realizado, com a ajuda dos pais, uma pesquisa sobre “o zbiriguidófilo”. A fantasia e a descoberta foram aspetos que procuraram privilegiar-se acreditando-se ser indispensáveis para a criação de leitores literários.

No que ao 2.º CEB diz respeito, as atividades preparadas visavam aproximar os estudantes do texto. Estando estes completamente desabitoados a usufruir de textos pelo simples prazer de fazer isso mesmo, procurou-se que todas as aulas envolvessem um texto desconhecido e que apelasse aos sentimentos dos alunos. Com a fábula *Nove vezes nove? Oitenta e um, Sete macacos e tu és um*, de António Torrado, os alunos disfrutaram da estória, tendo mostrado espanto pelo facto de a mesma não constar do manual e, ainda, por não se seguir nenhuma ficha de perguntas sobre o texto.

A obra aproximou-se ainda dos alunos uma vez que focava a temática da escola e as dificuldades que a mesma traz a alguns. Também o texto

*Brincadeira*, de Álvaro Magalhães foi ao encontro dos interesses dos alunos. Este momento marcou a prática da mestrandia, pois possibilitou, pela primeira vez, a aproximação a estes estudantes. Alguns dos alunos que apresentavam uma postura mais rude e mais distante face às professoras deixaram-se envolver pelo texto, tendo feito uma interpretação do mesmo dependente das suas vivências e experiências no momento em que passam de crianças a jovens.

Por fim, o domínio da gramática não foi esquecido tendo-se procurado reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, partindo dos mesmos. Para Costa et al. (2011), os conhecimentos gramaticais constroem-se “de forma gradual e novas aprendizagens podem depender crucialmente de conhecimentos anteriores.” (p. 29). Por isto, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e por concordância com a professora cooperante, foi trabalhada a pontuação relativa ao diálogo. Nos textos criados pelos alunos frequentemente estes faziam recurso do diálogo, porém sem conhecerem as regras. Assim, sentiu-se necessidade de explorar com a turma o modo como o poderiam fazer corretamente. Tendo ainda consciência que a aprendizagem da gramática deve acontecer em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios (Castro, 1995), depois de os alunos terem realizado leitura de *O sapo e o estranho*, selecionou-se um excerto que continha diálogo e analisou-se o mesmo: quais os sinais de pontuação que existiam; quem dizia o quê; quais os verbos que nos davam indicação sobre isso; como se iniciava cada fala. A turma compreendeu todos os pontos focados e conseguiu, de forma oral, sintetizar as regras descobertas. Posteriormente a isso foram distribuídas pelo quadro algumas tiras que correspondiam a segmentos dialogados e outras a segmentos de texto narrativo, tendo a turma feito uma separação entre elas, justificando adequadamente a opção que tomavam.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, um conteúdo abordado relativo ao domínio da gramática foi Pronomes. Partindo de um excerto de *O capuchinho vermelho* distribuiu-se um excerto modificado (cf. anexo 11), no qual os pronomes foram substituídos por nomes, provocando assim repetições e

redundâncias. Os estudantes exploraram livremente o texto que lhes foi dado e concluíram que existiam alterações, questionando as repetições. Partindo das observações feitas pela turma, a professora estagiária analisou com os alunos o que estes consideraram errado e os mesmos apontaram as alterações que consideravam necessárias. Neste momento referiram pronomes, ainda desconhecendo que o estavam a fazer. Esses pronomes foram registados no quadro. Em conversa, os alunos compreenderam que tinham realizado trocas de nomes com “outras palavras” e assim foi introduzido o conceito de pronome. De seguida leu-se o texto corrigido e completaram uma tabela (cf. anexo 12). Estava ainda planificado que os alunos realizariam um jogo sobre este mesmo conteúdo, contudo, por falta de tempo, o mesmo não se realizou.

Inseparável do processo de ensino e aprendizagem, deve estar, em todas as áreas, o processo de avaliação, como já foi referido em 3.2.3.. No que respeita à área de Português foram criadas grelhas de avaliação sustentadas pelos objetivos e descritores de desempenho referentes a cada domínio. Foram ainda objeto de avaliação as produções dos estudantes.

Em jeito de reflexão final, importa salientar a importância das aulas de Português na interação entre a professora estagiária e as turmas. No 1.º ciclo do ensino básico, a turma estava disposta a aprender, sempre quiseram saber mais, descobrir quais os diferentes usos que poderiam dar à língua. Mostraram-se um desafio na medida em que sempre estavam dispostos e disponíveis para fazer mais. Atividades nas quais exploravam e brincavam com as palavras foram encaradas como uma brincadeira, sem que, no entanto, nenhum se tenha desviado do que lhe era pedido. No final, graças a uma reflexão em conjunto com o par pedagógico e a professora cooperante, concluiu-se que poderia explorar-se ainda mais. Era possível ter levado aquela turma a conhecer e a brincar mais. Contudo fica a sensação de dever cumprido uma vez que no final de todas as aulas, as crianças saíam com um sorriso e levavam as aulas de Português até à família, repetindo lenga-lengas, cantando a “Adivinha”, pedindo aos pais um “zbriguidófilo”.

No 2.º CEB foi possível criar aulas dinâmicas abandonando o manual escolar e dando espaço a obras literárias, significativas para os estudantes. Foi,

assim, cumprido o primeiro e principal objetivo: fazer os alunos gostarem da aula. Sendo também a aula de português um espaço para desenvolver cidadania, e tendo em conta as características da turma já mencionadas, foi aproveitado esse espaço para trazer assuntos que despertam os alunos para isso, nomeadamente recorrendo ao texto literário, uma vez que a sua leitura “configura uma lição de cidadania, onde se jogam as questões da identidade e da alteridade, e se aprende a relativizar o eu, escutando a voz do outro em situações geralmente problemáticas e de conflito” (Gomes e Macedo, 2013, p. 79). Foi visível que o texto literário aproximou os alunos das aulas de Português. Levou-os para elas e mostrou-se capaz de os fazer transmitir emoções e sentimentos por palavras que, até aquele momento, eles preferiam fazer com atitudes, normalmente agressivas e rudes uns para com os outros e até para com os professores. Ser professora de Português desta turma foi, por tudo isto, a experiência mais frutífera vivida.

Contudo, este é também um momento de compreender erros e dificuldades. Neste momento, a colocação de questões pertinentes e adequadas é um ponto a ser focado e trabalhado. Como refere Giasson (1993) é indiscutível a importância das perguntas antes, durante e depois da leitura. Assim sendo, a questão em análise não é se os professores devem fazer perguntas, mas sim como, quando e onde devem fazê-las.

#### 4.2. MATEMÁTICA

##### Enquadramento legal

Para o NCTM (1991, p. 12), a “visão da equidade em educação matemática altera a penetrante e crescente crença social (...) que defende que somente alguns estudantes são capazes de aprender matemática”. Assim, o papel do professor de Matemática é crucial para contrariar esta crença social e permitir que todas as crianças tenham “a oportunidade e o apoio necessário para

aprender matemática, com significado, com profundidade e compreensão” (NCTM, 2007, p. 5). Para que assim seja, é profundamente relevante adequar a abordagem matemática ao quotidiano e às exigências da vida em sociedade (Ponte & Serrazina, 2000) uma vez que a grande finalidade da matemática escolar é desenvolver nos alunos capacidades para usar a Matemática eficazmente na sua vida diária (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Enquanto normativo legal, o trabalho do professor de Matemática é norteado pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (2013), que veio substituir o Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (2007), e pelas Metas Curriculares (2012). O Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) foi homologado no Despacho n.º 5306/2012, de 17 de junho, com o intuito de eliminar o desfazamento existente até então entre o Programa da disciplina e as Metas curriculares.

O PMEB encontra-se organizado por ciclos e por domínios, sendo eles: Números e Operações; Geometria e Medida; Álgebra; Organização e Tratamento de Dados. Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999) sugerem, enquanto capacidades relacionadas com a Matemática, a análise e resolução de problemas, raciocínio e comunicação. Essas capacidades encontram-se evidenciadas no Novo Programa de Matemática do Ensino Básico (NPMEB), como as três capacidades transversais a toda a aprendizagem Matemática: a Resolução de problemas, o Raciocínio matemático e a Comunicação matemática (Ponte et al., 2007). A estas capacidades, uniram-se no Programa de Matemática do Ensino Básico (2013), o conhecimento de factos e procedimentos e a matemática como um todo coerente.

A resolução de problemas, segundo Ponte & Serrazina (2000), facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à Matemática. Esta capacidade é referida, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), como um instrumento de aprendizagem essencial, acompanhada da trilogia da educação matemática: ler, escrever e contar. Para o NCTM (2007), a exploração de problemas em

contexto escolar é fundamental dada a sua relevância para a formação e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes.

No que respeita ao raciocínio matemático, esta é uma capacidade fundamental para que, através de processos mentais mais complexos, os estudantes obtenham novo conhecimento a partir de conhecimento prévio (Ponte & Serrazina, 2000). Para além de uma capacidade transversal, o raciocínio deve ser uma metodologia utilizada pelo professor na sala de aula, nomeadamente nas atividades propostas. Estas devem exigir ao estudante “refletir e raciocinar, envolvendo a explicação e a justificação de ideias, a formulação, o teste de conjecturas e, numa fase mais avançada, a demonstração” (idem).

Quando comunicam matematicamente, os estudantes recordam, compreendem e usam os conhecimentos anteriores na aquisição de novos conhecimentos (ibidem). Por isto, a comunicação matemática permite o alargamento e aprofundamento do conhecimento matemático, promovendo a interação de ideias e conhecimento (ibidem).

No novo documento são ainda apresentadas três grandes finalidades para o ensino da Matemática, sendo elas: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Assim, e de acordo com Damião et al. (2013), a primeira deverá ser concretizada através da apreensão e hierarquização de conhecimentos, através de um estudo sistemático das suas propriedades e recorrendo a uma argumentação clara e precisa; a segunda e terceira deverão relacionar a Matemática com as restantes áreas curriculares e com o mundo em redor, estabelecendo relações entre os conteúdos científicos e o quotidiano dos estudantes. Estas três finalidades são fulcrais na preparação e planificação de uma aula de Matemática, devendo sustentar as decisões tomadas relativamente à mesma. Ao longo da sua prática, a mestranda teve presentes as crenças pedagógicas que norteiam o trabalho do professor. Não esquecendo assim a necessidade de estimular, valorizar, acompanhar, acreditar, exigir e, ainda, dar “colinho” (Belmira, Mariz e Fernandes, 2010), passe a expressão.

A par de tudo acima referido, a prática foi preparada e planeada tendo também em conta as Fases do Conhecimento Matemático que, segundo Bruner, são: fase manipulatória, fase pictórica e fase simbólica. Destaca-se ainda, mais recentemente, a fase da verbalização, sendo esta transversal às restantes, desencadeando o desenvolvimento da comunicação matemática, de forma gradual e rigorosa (Fernandes, 2012).

### Justificativa

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, os conteúdos selecionados e abordados visaram assegurar o contínuo entre os mesmos, existindo deste modo uma prática articulada e com sentido para os estudantes.

Em seguida apresenta-se um quadro no qual constam os domínios e respetivos conteúdos desenvolvidos durante a prática, em ambos os ciclos. Estes conteúdos respeitaram o acordo pré-estabelecido com as professoras cooperantes, dando continuidade ao trabalho das mesmas. Todas as aulas foram planificadas e preparadas em conjunto pelo par pedagógico, decorreram na sequência imediata umas das outras e, no momento de planificar, existiu o cuidado de promover a continuação no processo de aprendizagem, prevenindo qualquer tipo de quebra. A mestranda considera importante que os estudantes vejam o conhecimento como um todo, não sentido brechas quer na troca de conteúdos, quer na alteração da professora estagiária. Por isto, todas as aulas funcionaram, na visão dos estudantes como uma só.

	Domínio	Conteúdo
1.ºCEB 2.ºano	Números e operações	Tabuada do 3; Triplo; Terço
	Geometria	Perímetro
2.ºCEB 6.ºano	Geometria	Área
	Álgebra	Proporcionalidade direta
	Álgebra	Escalas
	Geometria	Ângulo ao centro, setor circular, polígono inscrito numa circunferência, apótema de um polígono.
6.ºano	Geometria	Perímetro do círculo
	Geometria	Poliedros

Quadro 1: Conteúdos abordados nas regências de Matemática

Nos dois ciclos, o domínio da Geometria foi privilegiado. Esta realidade prende-se, não só com as planificações anuais, semestrais e mensais dos professores cooperantes mas, também, com uma opção pessoal da mestrandia. Compreendeu-se, no momento da observação, que este domínio se encontra pouco desenvolvido entre os estudantes, uma vez que é uma opção muitas vezes posta de lado pelos professores de Matemática. Tal como refere Gordo (1993), o ensino desta disciplina tem dado uma especial preferência ao cálculo, fazendo com que as restantes áreas do saber matemático fiquem menos desenvolvidas, sendo a Geometria um destes exemplos. Como refere Lampert (1998), citado por Gordo (1993, p. 21), “saber Geometria é uma maneira de utilizar o pensamento dedutivo” e, por isso, “as crianças devem ter muitas oportunidades para explorar a Geometria a duas e a três dimensões, para desenvolver o seu sentido de espaço e das relações espaciais e para resolver problemas que envolvam a geometria (...)” (NCTM, 1989 cit. In Gordo, 1993, p. 24).

### Planificação

No que toca à aula de Matemática, o primeiro momento a ser considerado é a Conceção/Planificação. Neste momento inserem-se as planificações anuais,

semestrais e mensais, que se enquadram numa perspetiva de escola; a planificação de grupo/área disciplinar e a planificação de aula. É necessário ter em conta a articulação vertical bem como a definição de percursos individuais de aprendizagem. Neste momento são convocados os normativos legais, nomeadamente o Programa de Matemática do Ensino Básico e as Metas Curriculares.

A planificação de uma aula de matemática deve respeitar, de acordo com Fernandes (2014), os diversos momentos que constituem as aulas desta disciplina. Inicialmente, o professor deve criar uma motivação/problematização, na medida em que esta “é a condição essencial para a aprendizagem, é a atividade resolvida, a disposição para trabalhar duro e para aprender, por parte do aluno” (Ebel, 1974, in Nickerson, Perkins e Smith, 1994, citado por Simão, 2002, p. 89). Assim, é importante criar uma estratégia que capte a atenção dos estudantes e, ao mesmo tempo, os ajude a interrogarem-se e a procurar respostas para os problemas/conflitos propostos. Para tal, é necessário criar estratégias que, além de problematizarem, façam também parte da panóplia de interesses dos estudantes.

Após a motivação/problematização, o professor deve ativar o conhecimento prévio dos estudantes, e só depois entrar naquilo que lhes é desconhecido, uma vez que este é “o ponto de entrada certo para o ensino, pois baseia-se no que já é conhecido, auxilia na compreensão e dá sentido ao novo aprendido” (Kujawa e Huske, 1995, citado por Intel, n.d.).

Segue-se a apresentação das condições da tarefa (tempo, material, organização da turma, entre outros) e, posteriormente surge o acompanhamento da realização da mesma. Nesta fase, pressupõe-se um acompanhamento individual a cada estudante, ajudando-o, colocando-lhe questões, apontando curiosidades e assinalando estratégias mais interessantes sob o ponto de vista matemático. Este facto é fulcral na prática docente, pois o professor deve estar atento e “acompanhar de perto os êxitos e os fracassos da criança” (Mariz & Fernandes, 2010).

A última fase consiste na sistematização do que foi trabalhado, reforçando as estratégias mais interessantes e estruturando os conhecimentos mais

importantes, procedendo aos registos dos mesmos. Além disso, neste momento, o professor deve fazer a ponte com a motivação/problematização, acrescentando o conhecimento adquirido durante a aula.

Além de todas as fases mencionadas, importa referir que ao longo de toda a aula deve ser feita uma avaliação por parte do professor. Este processo tem como objetivo levar o professor a compreender quais as dificuldades sentidas, se os estudantes estiveram interessados e com gosto a trabalhar e se houve construção de conhecimentos. Aliás, como referem os princípios definidos no NCTM (2000, citado por Fernandes, 2006), para a Matemática ser uma atividade humana por excelência, um dos seus princípios tem de ser avaliar, considerando os objetivos traçados e com o objetivo de se tornar um instrumento indicador para pais, estudantes e professores. A avaliação deve, ainda, abarcar, em si, um feedback dado ao estudante, de modo a que este possa melhorar e ultrapassar as suas dificuldades.

### Desenvolvimento das aulas

As aulas apresentadas de seguida e desenvolvidas com um maior enfoque consistem nas aulas supervisionadas, uma vez que envolveram um maior e especial acompanhamento por parte de todos os envolvidos e ainda um processo de reflexão mais profundo e desenvolvido.

Há ainda que referir que ambas as aulas foram preparadas em conjunto com o par pedagógico da mestranda, as professoras cooperantes e ainda a supervisora institucional.

### 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para a aula supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (cf. anexo 13 ), a mestranda planificou uma aula de 60 minutos centrada no conteúdo: Área – medidas de área em unidades não convencionais, que funcionava na sequência da aula do seu par pedagógico, focada no conteúdo: Perímetro de um polígono. Ambas as aulas relacionadas com o domínio da Geometria. Contudo, a

mestranda e o seu par, tiveram consciência da ambição que seria lecionar as aulas na sua totalidade, no tempo total de 120 minutos. Ainda assim, e porque a prática pedagógica sempre decorreu como um contínuo, manteve-se a opção de planificar deste modo, sendo que existia a possibilidade, caso não ficasse terminada, de o fazer no dia seguinte e, obviamente, com contexto para os estudantes.

No momento da prática, verificou-se a impossibilidade de lecionar todos os conteúdos naquele dia uma vez que a regência do par pedagógico não ficou concluída no tempo previsto. Sendo impensável a mestranda avançar com um conteúdo sem estar plenamente consolidado o anterior, a aula supervisionada decorreu sendo a continuação de uma aula iniciada pelo seu par pedagógico. A aula também planificada relacionada com o conteúdo da área (cf. anexo 14) ocorreu no dia seguinte.

Posto isto, a aula que se relaciona com o Perímetro de um polígono foi planificada com o principal objetivo de ter significado para os estudantes, bem como aproximar aos seus quotidianos uma vez que, como refere Ponte & Serrazina (2000), cruzar a Matemática com a realidade contribui para criar cidadãos competentes, críticos e confiantes. Assim, e tendo em conta que são do especial agrado da quase totalidade da turma as artes, e a pintura em específico, o objetivo dos estudantes foi, através de ripas de madeira, emoldurar os quadros existentes na sala para comportarem os seus desenhos e pinturas.

No momento inicial, da motivação/problematização, o par pedagógico da mestranda apresentou à turma os novos quadros que a sala possuía e sugeriu que, com as ripas de madeira (cortadas exatamente do mesmo tamanho), se fizesse uma moldura. Foram chamados alguns estudantes que colocaram as ripas e as contaram, registando de seguida o número de ripas utilizadas em cada um dos quadros. Neste momento, os estudantes mostraram-se entusiasmados, realizando o que lhes foi sugerido sem qualquer problema.

No segundo momento da aula, que se prende com o desenvolvimento, o par pedagógico da mestranda sugeriu que a unidade de medida da moldura fosse a ripa e questionou os estudantes quanto mediria a moldura de cada quadro.

Neste momento, todos foram capazes de responder, não mostrando dificuldade no que estava a ser explorado. Seguidamente, e partindo do que estiveram a realizar anteriormente, foi apresentada à turma a palavra Perímetro. Questionando o que estiveram a fazer, o que mediram e como mediram, a turma, em grande grupo, construiu a definição de perímetro (soma das medidas dos comprimentos dos lados) no quadro e os estudantes registaram no caderno. De seguida, o par pedagógico da mestranda sugeriu que os estudantes, em grande grupo, medissem, utilizando ainda as ripas de madeira, o perímetro do tampo da mesa da sala de aula. Neste momento, esgotou-se o tempo da primeira aula, tendo a mestranda assumido a regência.

Em todos os momentos anteriores, a mestranda manteve-se atenta ao que os estudantes faziam e às questões que colocavam, compreendendo que ainda não existiam dúvidas. Contudo, o conceito de perímetro estava confuso para alguns alunos na medida em que não compreendiam como poderiam medir e o que poderiam, até àquele momento, medir. Estando a ser o conteúdo abordado do interesse geral, e mesmo sem que tivesse sido sugerido, os estudantes começaram, individualmente, a medir o perímetro de objetos que tinham na mesa, como o caderno diário ou os manuais escolares. No entanto, e estando a fazê-lo com lápis/canetas de diferentes tamanhos, a mestranda começou por intervir, chamando à atenção para que não o deveriam fazer e levando-os a refletir na necessidade da unidade de medida ser exatamente igual, tal como as ripas que foram utilizadas.

O último momento da aula, a sistematização, aconteceu de forma individual, e os estudantes realizaram um conjunto de três desafios (cf. anexo 13.3). A mestranda procurou acompanhar os alunos que apresentavam maiores dificuldades, orientando-os e levando-os à resolução, com êxito, das tarefas. Havendo ainda tempo, os estudantes corrigiram as tarefas em grande grupo, sendo que foi um estudante de cada vez ao quadro apresentar a forma como resolveu o desafio.

Este momento serviu ainda como avaliação uma vez que foi possível registar evidências de aprendizagens aquando da resolução dos desafios e, de forma especial, quando os estudantes apresentaram o raciocínio aos colegas.

Registe-se, por exemplo, que o segundo desafio consistia em responder qual o perímetro de um polígono desenhado numa folha quadriculada. Sendo a resposta 11cm, quando foi sugerido que desenhassem, numa folha quadriculada, um polígono com 12cm de perímetro um estudante respondeu prontamente:

Aluno1: Se o polígono desenhado em cima tem 11cm de perímetro, este é fácil.

P.E (Professora Estagiária): Porquê? Como resolveste?

Aluno1: Desenhei o mesmo polígono do desafio anterior mas pus mais um quadradinho. Assim fica com mais um tracinho no perímetro.

Face a esta resolução e ao comentário da criança, colou-se a restante turma em discussão, questionando sobre a opinião deles quanto à resolução do colega. Assim, todos ficaram despertos para o raciocínio do colega e, apesar de já terem terminado a tarefa, a grande maioria da turma decidiu, autonomamente, desenhar mais polígonos diferentes com o mesmo perímetro, discutindo em pares ou trios as suas resoluções. Na aula seguinte, havendo necessidade de retomar o conceito de perímetro e assim avançar para a área, os estudantes conseguiram retomar as aprendizagens desta aula, o que possibilitou a mestranda tomá-las como ponto de partida para as novas aprendizagens. A avaliação foi ainda complementada por uma grelha de avaliação, preenchida através da observação realizada durante a aula.

#### Reflexão geral sobre o 1.º CEB

A turma de 1.º CEB na qual a mestranda desenvolveu a sua prática apresentou desafios bastante distintos daqueles que haviam sido enfrentados no 2.º CEB. A maior dificuldade residiu no elevado número de estudantes. Contudo, o interesse e empenho que a grande maioria apresentava requereu, por parte da mestranda, um esforço imenso para que, em todas as aulas, lhes fossem apresentados desafios interessantes e motivadores. O grau de conhecimentos e desenvolvimento em todos os domínios permitiram avançar

de forma inigualável numa turma de 2.º ano. Também o gosto que os estudantes sempre demonstraram pela Matemática exigiu que as expectativas não fossem defraudadas. De um modo geral, todo o trabalho desenvolvido com a turma no que toca à área da Matemática trouxe aprendizagens para os estudantes e, especialmente, para a mestranda. As dificuldades e desafios foram superados e esta experiência veio comprovar que, de facto, a Matemática pode ser para todos e o gosto por esta área existe para muitos, sendo trabalho do professor motivar os estudantes e fornecer todas as ferramentas necessárias para existirem crianças felizes e dispostas a aprender.

### 2.º Ciclo do Ensino Básico

É necessário, antes de mais, referir que a regência focada (cf. anexo 15) é relativa ao conteúdo: poliedros e não poliedros, teve a duração de quarenta e cinco minutos e foi seguida da regência do par pedagógico da mestranda que deu continuidade ao conteúdo abordado, desenvolvendo a temática relacionada com prismas e pirâmides.

As fases da aula de Matemática foram respeitadas e, assim, a aula iniciou-se com uma tarefa de motivação/problematização. Esta tarefa envolveu materiais do dia a dia dos estudantes. Sendo a fase da motivação fulcral no despertar de interesse, fez-se o elo ao mundo real, relacionando-o com contextos matemáticos. Por isso, a mestranda apresentou sólidos geométricos, mas também objetos comuns do quotidiano, procurando orientar os estudantes de modo a tornar possível que estes estabelecessem uma relação entre o conjunto de sólidos geométricos e o conjunto de objetos comuns. A tarefa tinha, em si, o objetivo de levar os estudantes a compreenderem que encontrar, diariamente, objetos com forma idêntica aos sólidos geométricos que estudaram nas aulas de Matemática. Esta associação é essencial “para uma aprendizagem da Matemática com compreensão e para o desenvolvimento da capacidade de a utilizar e apreciar” (Breda et al., 2007, p. 6). Os estudantes foram capazes de compreender o que era pedido e não tiveram dificuldades em associar os objetos do quotidiano aos sólidos geométricos apresentados. No entanto, e

num momento posterior à aula, a mestranda compreendeu que a linguagem utilizada não foi a mais correta na medida em que pode ter passado a ideia de que os objetos do cotidiano também se consideram sólidos geométricos, o que, claramente, não é correto. Por isto mesmo, na aula seguinte, na qual a mestranda, em cooperação com o seu par pedagógico, retomou a estes conteúdos, corrigiu esta ideia, de modo a esclarecer qualquer dúvida que pudesse ter surgido no momento.

O desenvolvimento da aula foi composto por um percurso de tarefas iniciado pela manipulação e exploração dos sólidos geométricos, de modo a que a turma conseguisse agrupar os sólidos em dois grupos: poliedros e não poliedros (neste momento ainda desconhecendo nomes atribuídos a cada um dos grupos). A mestranda colocou questões de modo a orientar a turma e possibilitar que os estudantes reconhecessem características que os levassem a separar os sólidos explorados. Assim, questionou a turma: Estes sólidos geométricos são todos iguais? Conseguem encontrar alguma semelhança? Qual? Como os poderíamos agrupar? Porquê? Os estudantes apresentaram hipóteses de soluções assentes na forma dos sólidos e, ainda, no número de faces até que um aluno avançou com a hipótese de poder separar os sólidos entre “os que têm os lados direitos e os que são inclinados”. Neste momento interveio-se pedindo que colocasse a sua hipótese de novo mas com a linguagem mais adequada. Tendo chegado à diferença devido às superfícies planas e superfícies curvas, a turma foi chamada a dar a sua opinião, tendo sido unânime a opinião que seria esse o aspeto diferenciador dos dois grupos.

Após este conceito estar apreendido, os estudantes registaram esta informação no caderno diário. A opção de registar toda a informação necessária prendeu-se com as rotinas da turma e a necessidade destes realizarem registos de modo a interiorizarem a informação e os conhecimentos que construíram anteriormente. Estes momentos funcionam ainda como um momento mediador, sendo indispensáveis para que a turma mantivesse um ritmo constante e a atenção que os estudantes depositam nas tarefas não se desvanecesse.

Posteriormente ao registo foram apresentados à turma dois poliedros: um convexo e um não convexo. A mestranda optou por explorar o sólido em lugar de imagens pois será mais fácil a visualização do conceito que se está a lecionar. Os estudantes identificaram a diferença e registaram as definições dos mesmos.

A última tarefa do desenvolvimento consistiu na identificação de um cone e de uma pirâmide e das respetivas faces, superfícies, bases, arestas e vértices. Para desenvolver esta tarefa foram entregues, a cada um dos estudantes, um cone e uma pirâmide na qual estes colocaram etiquetas nos locais adequados. A utilização de material em três dimensões foi uma opção assente no facto de a capacidade de visualização da maioria da turma não estar desenvolvida, criando, por isso, muitas dúvidas as figuras que lhes são apresentadas. O cone e a pirâmide seriam, ainda, elementos que os estudantes poderiam levar para casa, mostrando à família e, assim, um modo de fazer chegar a Matemática às famílias, promovendo assim o envolvimento dos familiares no processo de aprendizagem de todos os jovens da turma. A mestranda crê que, neste momento da aula, teria sido benéfica a elaboração de um esquema sobre os conteúdos abordados, de modo a organizar o pensamento dos estudantes.

Enquanto tarefa de sistematização (cf. Anexo 15.2), o objetivo da mestranda foi avaliar a aquisição dos conhecimentos por parte da turma. Para tal, e porque “jogar e brincar são atividades cruciais para o crescimento matemático” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 65), a mestranda criou um jogo que consistiu na descoberta de um sólido específico, de entre um conjunto de sólidos. Para isso, foi dado um conjunto de pistas que remetiam os estudantes para o sólido correto. Para a realização deste jogo os estudantes necessitavam dominar os conceitos de poliedro/não poliedro, poliedro convexo/poliedro não convexo. Esta tarefa foi criada a pensar num trabalho individual mas, devido à gestão do tempo, a mestranda optou por a fazer em grande grupo. A turma esteve atenta e participativa, empenhando-se para descobrir o sólido geométrico eleito.

A avaliação de conhecimentos foi realizada com base na observação direta e através da tarefa de sistematização. Uma vez que a mestranda sentiu

necessidade de realizar uma avaliação final, do conjunto da sua aula e da aula do seu par pedagógico, essa avaliação foi realizada na aula posterior quando o assunto foi retomado. Nesse momento procedeu-se ao preenchimento de uma grelha de avaliação.

### Reflexão sobre o 2.º CEB

Toda a prática educativa na turma de 6.º ano, ao nível da Matemática, trouxe inúmeros desafios à mestranda. As particularidades da turma, referidas, limitaram as opções no que toca ao tipo de tarefas propostas. Foi possível comprovar, ainda nos momentos de observação, bem como em algumas das regências da mestranda que, por exemplo, o trabalho de grupo, bem como as tarefas que pressupõe uma livre exploração não resultam com este grupo, uma vez que não se manifestam um momento de aprendizagem, mas sim um momento de desorganização e conversa. Por isto, apesar de a mestranda ter tentado e permitido outro tipo de trabalho em algumas aulas, na aula supervisionada, optou por não se desviar das opções metodológicas da professora cooperante, realizando tarefas que, apesar de simples, continuaram a ser didáticas e construtivistas.

Também a gestão do tempo se revelou uma dificuldade. O ritmo de aprendizagem da turma é bastante lento e isso levou a repensar, por diversas vezes, a quantidade de tarefas propostas, uma vez que, nas primeiras regências, a necessidade de recuar a conceitos que deveriam já estar apreendidos foi inequívoca, levou a aulas inacabadas e que se arrastaram durante vários dias.

Em jeito de conclusão, a mestranda acredita que o trabalho desenvolvido com turma, ainda que não vá ao encontro das expectativas iniciais, dá resposta às necessidades dos estudantes. O maior objetivo, quando a mestranda conheceu a turma e a sua realidade, foi desenvolver, neste grupo de jovens, o gosto pela Matemática. Foi diário o esforço para que todos acreditassem que poderiam ser bons e que a matemática era para eles também. O resultado foi positivo na medida em que cessaram os, até então, habituais “não sei fazer”,

“não quero”, “não me apetece”; deram lugar a pedidos de ajuda, a vontade de terminar as tarefas, de responder e de provarem a eles e aos outros, que eram capazes.

### Apreciação global das aulas de matemática

A prática educativa nos dois contextos tornou-se uma enorme aprendizagem para a mestranda. O principal objetivo: desenvolver, nos estudantes, o gosto pela Matemática, e fazê-los olhar para a disciplina como perfeitamente possível e acessível a todos eles, requereu esforços totalmente distintos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Enquanto que a turma de 2.º ano estava perfeitamente à vontade com esta disciplina, a turma de 6.º olhava-a como impossível de entender. Enquanto professora estagiária, foi necessário assumir postura profundamente diferente em cada um dos contextos.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico exigiu da mestranda que se preparasse de forma exaustiva no que toca aos conteúdos. Todas as aulas se mostraram diferentes e um desafio novo. Estavam concentradas numa sala de aula, vinte e seis crianças com vontade de aprender, de saber tudo que houvesse para lhes ser ensinado. Por isto, todas as aulas foram planeadas tendo em vista desenvolver o raciocínio, melhorar a comunicação matemática e, principalmente, não deixar que aqueles estudantes desistissem e perdessem o gosto por aprender Matemática.

No que toca ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o cenário encontrado foi quase o oposto. Uma turma de apenas doze alunos, onde à partida seria perfeitamente possível trabalhar. Contudo, estes estudantes exigiram mais do que conteúdos relacionados com a disciplina. Ainda que permitir-lhes aprender fosse sempre o enfoque principal, a necessidade de mostrar regras foi premente. Assim, de modo a mostrar-lhes uma Matemática possível também para eles, foram planeadas um conjunto de aulas centradas no dia-a-dia e nas preocupações de cada um daqueles jovens.

Foi uma prática rica em aprendizagens, situações imprevistas e dúvidas. A melhor forma possível de iniciar uma prática que se inicia e continuará fértil em aprendizagens.

#### 4.3. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL/ CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

O estudo da História tem o dever fundamental de desenvolver, nos estudantes, a consciência e o pensamento histórico. É importante que fomente nestes a capacidade de analisar os acontecimentos do passado, de criar uma atitude reflexiva sobre o passado, o presente e possibilite conjecturar sobre o futuro. Desta ciência espera-se que leve os estudantes a desenvolverem “atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela actividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa actividades e pela organização espacial daí decorrente” (ME, 1999, p. 77).

Segundo Félix (1998), pressupõe-se que o conhecimento histórico deve estar centrado nas capacidades de: pensar cronologicamente; identificar acontecimentos históricos e a sua causa, avaliando propostas alternativas; comparar e contrastar factos, assim como formular questões.

A mestranda pode observar que, em ambos os contextos de prática educativa, estas capacidades se encontram subdesenvolvidas. Ainda que sejam de faixas etárias diferentes, o pensamento cronológico é, provavelmente, a maior dificuldade dos estudantes em ambos os ciclos. Quanto à capacidade de dominar o conceito de tempo histórico, Proença (1990, p. 72) afirma que a criança, “cerca de oito anos adquire a noção de passado; cerca de onze anos é capaz de ter a compreensão correcta do nosso sistema de contagem de tempo; cerca de treze anos percebe a dinâmica de algumas linhas de evolução cronológica”. Por isto, o professor deve promover a consulta de cronologias, levando os estudantes a situar “nelas os acontecimentos mais marcantes, à

medida que vão sendo estudados. É importante que o aluno vá adquirindo determinados referentes cronológicos” (Proença, 1990, p. 73).

As grandes questões, bem como dificuldades apresentadas, foram urgentemente colmatadas, de forma especial na prática educativa no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A mestrandia e o seu par pedagógico procuraram descortinar formas mais eficazes de o fazer sendo que a turma, continuando com essas dificuldades, muitas vezes básicas, teria dificuldade em progredir de ano e, aqueles que o conseguissem fazer, teriam dificuldades ainda mais enraizadas no ciclo seguinte. Apesar de ser dever do professor de História conduzir as aprendizagens realizadas, selecionando as tarefas mais adequadas para os objetivos que o próprio define para os seus estudantes, a professora da turma baseava a sua prática numa transmissão teórica de factos históricos que os alunos não conseguiam assimilar, sequer, como reais. Aquando da observação, e estando a ser abordado o conteúdo relacionado com as Descobertas, a mestrandia foi confrontada com comentários, por parte dos estudantes, que denunciavam que, para estes, a História é uma estória, semelhante às que são estudadas na aula de Português:

Aluno: Até parece que eles andavam tanto tempo de barco.

P.E (Professora Estagiária): Os navegadores tinham de chegar ao destino, por isso andavam, claro.

Aluno: Ó professora mas isto tudo é verdade? Aconteceu mesmo? Estas pessoas existiram?

A utilização esporádica e simplesmente autónoma do manual escolar, por parte dos estudantes, não era o suficiente para que construíssem qualquer tipo de conhecimento. Por isto, durante a prática, a mestrandia procurou utilizar documentos de diversas naturezas de modo a promover a compreensão histórica contextualizada. Em todos os casos, documentos que permitiam e levavam os estudantes a descobrir, investigar, colocar hipóteses e estabelecer relações, procurando que a disciplina não fosse encarada “como uma

narrativa, um produto acabado que lhe pode ser apresentado verbalmente” (Proença, 1990, p. 54). Pois, tal como refere Fonseca (1997, p. 18):

A proposta de metodologia de Ensino de História que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências.

Por isto, a mestranda procurou que as aprendizagens fossem realizadas através de métodos mais ativos, deixando para trás o paradigma tradicional que visava a passagem de conhecimento do professor para o aluno, devendo este limitar-se a memorizar factos que lhe eram apresentados como verdades irrefutáveis. Assim, as tarefas desenvolvidas procuraram inscrever-se numa lógica construtivista, isto é, onde “o aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (Félix, 1998, p. 44) com o objetivo de que os estudantes desenvolvessem competências que se relacionam com o tratamento de informação, a compreensão e a comunicação histórica.

Para isto, a mestranda procurou diversificar os meios, recorrendo a documentação escrita, iconográfica e cartográfica, ao friso cronológico, às novas tecnologias, ao manual escolar. Os recursos informáticos foram mobilizados, apelando à visualização e audição, pois, tal como refere Proença (1990, p. 107) estes recursos permitem “aprender mais eficientemente e reter durante mais tempo o que se aprendeu”. São exemplos destes a utilização de uma mensagem áudio, visualização de um excerto do filme “O Homem da Máscara de Ferro” (Wallace, 1998) e apresentações *PowerPoint*. Os documentos históricos foram trabalhados, bem como os documentos iconográficos e históricos. A utilização destes documentos é indispensável, uma vez que possibilitam a apresentação de “provas do passado e, de acordo com a sua especificidade, sugere, explica ou demonstra fenómenos históricos estudados”(Proença. 1990, p. 101).

É ainda necessário referir que, sendo a História uma Ciência Humana, tem o dever de preparar os estudantes também para a sua interação ao nível social, despoletando neles uma atitude cívica com capacidade crítica perante os factos e a atualidade. Como afirma Roldão, é muito importante investir e desenvolver

uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, paralelamente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente de cidadania” (1993, p. 47).

Nos contextos onde decorreu a prática educativa da mestranda, os conteúdos intrinsecamente relacionados com cidadania não puderam ser esquecidos. Sendo os referidos contextos escolas TEIP, muitas vezes se encontram situações e casos de estudantes onde os contextos familiares não promovem os devidos valores relacionados com o ser-se cidadão. Assim, a criação de regras de sala de aula e de relacionamento entre os estudantes, as professoras e os funcionários foi trabalhado nos mais diversos momentos. No contexto do 1.º CEB, aquando das comemorações da efeméride do 25 de abril, a mestranda, em conjunto com o par pedagógico, compreendeu que muitos dos estudantes não percebiam do que se tratava, associando, alguns deles, a Revolução dos Cravos a uma guerra. Por isto, e ainda que não estivesse planeado, existiu uma conversa sobre o assunto, na qual as professoras esclareceram algumas das questões dos estudantes através da internet, mostraram vídeos do dia para que estes desfizessem as suas ideias pré-concebidas e erradas.

Importa referir que no 1.º Ciclo do Ensino Básico a História e a Geografia surgem na área curricular de Estudo do Meio, na qual se incluem áreas científicas como a História, a Geografia, a Etnografia, a Física e a Biologia (Ministério da Educação, 1991; Carvalho & Freitas, 2010). No 2.º Ciclo do Ensino Básico, surge a disciplina de História e Geografia de Portugal que vem

dar seguimento e desenvolver as capacidades e os conhecimentos construídos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os percursos de aprendizagem foram planificados, atendendo aos fundamentos da teoria e da metodologia do ensino da História e Geografia; às necessidades dos contextos previamente observados e, ainda, aos documentos reguladores. No que respeita a este último aspeto mencionado, os documentos em vigor no momento são, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa de Estudo do Meio, enquanto que, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, são o Programa de História e Geografia de Portugal (1991) e as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (2013).

É importante analisar os Programas dos 1.º e 2.º ciclos esclarecendo que, para o 2.º CEB, o Programa de História e Geografia de Portugal se encontra organizado em três grandes temas: A Península Ibérica, lugar de passagem e de fixação; Portugal no passado; e Portugal hoje. Cada um destes temas tem, associado a si, os respetivos conteúdos e conceitos, uma articulação com os objetivos gerais e sugestões de estratégias/atividades. Já para o 1.ºCEB, o documento programático orientador é a Organização Curricular e Programas, nomeadamente, o capítulo de Estudo do Meio. Este estrutura-se por blocos de aprendizagem, associando-se a estes os respetivos subdomínios e objetivos para cada ano do ensino básico.

Estes documentos fazem ainda referência às capacidades transversais que devem ser exploradas, sendo elas: O conhecimento histórico e o conhecimento geográfico; As modalidades de organização do tempo e a sua utilização; O tratamento do espaço e a sua utilização; A relevância da compreensão dos contextos; A comunicação/transmissão do saber (Ribeiro et al. 2013, pp. 4,5).

A Prática Educativa decorreu, no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano na qual os conteúdos abordados foram: os meios de transporte; os meios de comunicação e o passado e o património do meio local (a cidade do Porto). Estes conteúdos foram selecionados pela mestranda e o seu par pedagógico, em acordo com a professora cooperante. Na prática que decorreu no 6.º ano, os conteúdos desenvolvidos foram: Lisboa quinhentista; a morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono; o domínio filipino e, por fim, a corte de D.

João V e a arte barroca. Neste ciclo, os conteúdos foram impostos pela professora cooperante e aceites pelas professoras estagiárias.

De seguida, serão desenvolvidas, em maior profundidade, as aulas supervisionadas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal. No 1.º Ciclo do Ensino Básico o conteúdo abordado nesta aula centrou-se na cidade do Porto. No 2.º ano os conceitos de História associam-se ao meio que é mais familiar aos alunos. Como nos diz Félix (1998, p. 53) em relação à função da história local como instrumento para aquisição de conhecimento histórico, “a interacção com o património cultural possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado”. A turma do 1.º CEB, composta por vinte e seis crianças, demonstrava de forma geral interesse e gosto pelos assuntos que se relacionam com a História e o meio que os envolve. O conteúdo seleccionado para esta aula foi pertinente, na medida em que, apesar de todos os estudantes residirem na cidade do Porto, o que estes conhecem sobre o seu meio envolvente resume-se de forma quase restrita à zona mais próxima das suas habitações. No que toca ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o conteúdo abordado pela mestrandia foi a corte de D. João V. O profundo desconhecimento de factos históricos e cronológicos pela turma, aliados ao desinteresse geral, levou a mestrandia a optar por estratégias que privilegiavam os pormenores ou a denominada “pequena história”. Esta opção foi tomada tendo em conta que em todas as aulas desta disciplina o interesse dos estudantes recaía quase somente nos pormenores que lhes eram fornecidos. As questões colocadas fugiam quase sempre ao cerne dos conteúdos. Em ambos os ciclos, os conhecimentos prévios dos estudantes não foram esquecidos e funcionaram, de certa forma, como ponto de partida para a aquisição dos novos saberes.

Para a realização das planificações foram ainda tidos em conta os momentos de uma aula de História - motivação, desenvolvimento e consolidação. A motivação é o primeiro momento da aula de História, deve ser curto e permitir “atribuição de sentido às tarefas que são realizadas” (Silva et al., 2011, p. 12). A mestrandia procurou que a dinâmica da motivação criasse

surpresa, cativasse os estudantes e os levasse a criar inferências sobre os conteúdos posteriormente desenvolvidos.

Na aula supervisionada do 1.º CEB (cf. anexo 17), a motivação para o estudo da cidade do Porto surgiu de um conjunto de imagens, projetadas, que remetem para a cidade. Ao visualizarem, por exemplo, a Torre dos Clérigos, uma Francesinha, uma garrafa de vinho do Porto e um Barco Rabelo, os estudantes compreenderam que nada do que viam lhes era desconhecido e, através do questionamento feito pela mestranda, a turma concluiu que todos aqueles elementos os remetiam para a sua cidade: a cidade do Porto. A mestranda crê que a qualidade dos recursos era a que se exige numa aula de História e estes serviram a sua função: despertar a turma para o que seria abordado de seguida.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (cf. anexo 18), a motivação baseou-se numa mensagem áudio deixada por D. João V dirigida à turma. Nesta mensagem, “o rei” falava apenas de pormenores do tempo no qual governou (como as perucas, os coches, bailes, vestimentas, etc.). Este recurso captou a atenção da turma e preparou-os para o assunto que seria posteriormente abordado. Foi útil também na medida em que a turma conseguiu relacionar, em diferentes momentos da aula, o que estavam a ler com a mensagem que haviam escutado. No momento da planificação, foi pensado passar esta mensagem somente uma vez. Contudo, percebendo que a compreensão do que foi dito não aconteceu de forma perfeita, a mensagem foi reproduzida uma segunda vez, depois de a mestranda ter despertado os alunos para os aspetos aos quais estes deveriam estar especialmente atentos.

No desenvolvimento da aula, momento sequente ao anterior e que ocorreu ainda numa linha de estímulo do pensamento histórico, exploram-se os conteúdos programáticos a que o professor se propôs.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o facto do conteúdo selecionado envolver o meio próximo da turma trouxe vantagens para as aprendizagens realizadas, uma vez que, tal como refere Roldão (1993), o meio próximo dos alunos promove aprendizagens ativas. Neste momento, a mestranda apresentou o brasão da cidade do Porto, colocando em evidência o elemento central: Nossa

Senhora da Vandoma. Quando confrontados com este nome, um dos estudantes conseguiu rapidamente associar ao seu cotidiano.

P.E: A Imagem no centro do brasão representa a Nossa Senhora da Vandoma.

Aluno 1: Isso não é uma feira?

Aluno 2: É. Os meus pais fazem feira lá!

A imediata aproximação ao cotidiano dos estudantes motivou a turma para saberem mais sobre o assunto e, desse modo, a mestrandia contou de forma oral e sintética a história da Nossa Senhora da Vandoma e o seu significado para a cidade do Porto. As questões colocadas posteriormente a esta história e as respostas corretas dos estudantes evidenciaram que estes compreenderam o que foi contado, ainda que, para a maioria destes, não seja claro o momento histórico em que isso aconteceu. De seguida, chamou-se a atenção da turma para a palavra “Invicta” presente no epíteto do brasão. Uma vez que desconheciam o seu significado, os estudantes procuraram no dicionário e construíram o significado em grande grupo, discutindo o que realmente queria dizer, quem denominou a cidade dessa forma e o porquê. A exploração dos conteúdos terminou com o significado da alcunha atribuída aos portuenses: os Tripeiros. Este momento aconteceu com recurso à lenda, entregue em formato de narrativa e acompanhada por um pequeno conjunto de questões que orientavam a exploração do texto. Este momento foi o mais complexo. Numa primeira fase, os alunos exploraram de forma individual a história criando a sua própria interpretação. Contudo, enquanto algumas crianças foram capazes de estabelecer uma correta lógica entre a entrega de toda a carne e a utilização de tripas para a alimentação e daí, o nome de tripeiros, outras foram incapazes de compreender o porquê da atitude dos portuenses ao cederem toda a carne que possuíam para aqueles que iriam partir.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, o desenvolvimento da aula sustentou-se na utilização de diferentes recursos. Inicialmente foi projetada uma cronologia incompleta na qual estavam presentes os reis que governaram entre 1640 e o

reinado de D. João V. Os estudantes partiram dos conhecimentos prévios e, em grande grupo, completaram essa mesma cronologia. De seguida, a imagem de D. João V foi apresentada, contendo o seu cognome, bem como as datas de início e fim de reinado. Partindo daqui, os estudantes construíram o significado de “magnânimo” e, associando o que ouviram no momento da motivação, inferiram sobre o modo como vivia a corte de D. João V: num momento de paz e de extrema riqueza. Analisaram de seguida um documento iconográfico que continha o número de reuniões das cortes nos diferentes reinados, bem como um excerto de um documento que remeteu a turma para o conceito de monarquia absoluta e a sua definição. Este momento exigiu reflexão na ação e a mestranda voltou a conteúdos e conceitos que deveriam neste momento já estar consolidados, nomeadamente a diferença entre Corte e Cortes. Este momento ocupou algum tempo, tendo sido impossível cumprir a planificação, em particular um dos momentos da aula que consistia na análise de imagens e ementas dos banquetes organizados na altura. Por isto, a exploração dos conteúdos terminou com a visualização de um excerto do filme “O Homem da Máscara de Ferro” (Randall Wallace, 1998). Tendo em conta que o filme remetia para a corte francesa de Luís XIV, a turma esteve atenta às evidências de luxo, sendo capazes de compreender que a corte de D. João V vivia à semelhança desta. Este momento cumpriu os objetivos plenamente e os estudantes conseguiram visualizar o modo de vida da corte de D. João V. Esta aula, tal como as restantes, foi acompanhada por um guião de aula, instrumento útil para registarem as informações e as aprendizagens que iam realizando. A sistematização dos conhecimentos é indispensável para os alunos. No caso da turma de 6.º ano, esse momento nunca acontecia. Nos conteúdos lecionados pela professora cooperante, apenas apresentados de forma oral, não existia qualquer forma de sistematização. Por este motivo, os alunos não conseguiam organizar os conhecimentos nem, no momento de estudo, tinham como o fazer, sendo que, não havendo sequer uma utilização do manual escolar, os estudantes não eram capazes de localizar os conteúdos.

No momento da consolidação, procura-se que os alunos mobilizem as aprendizagens construídas, realizando o levantamento das ideias centrais da

aula. Assim, individualmente, os estudantes do 2.º ano, no momento da consolidação, escreveram, à volta da imagem do brasão da cidade do Porto, as palavras-chave que, para cada um deles, caracterizam a cidade Invicta. Analisando o que os estudantes escreveram, é possível concluir que os novos conceitos foram apreendidos. Quase todos registaram as palavras descobertas, refletidas e centrais da aula. São exemplos presentes em quase todos os estudantes as palavras: Invicta, Tripas, Tripeiros, Nossa Senhora da Vandoma, muy noble e leal.

A consolidação no 2.º Ciclo do Ensino Básico aconteceu com a realização de palavras-cruzadas que os estudantes preencheram individualmente e nas quais apareciam os principais conceitos abordados naquela aula. Todos realizaram a tarefa sem apresentar especiais dificuldades. Contudo, neste momento foi possível observar, mais uma vez, a confusão que existe ao nível da sucessão cronológica dos acontecimentos:

P.E: Então, como se chama o rei francês que vimos no filme e que, tal como D.João V, representa a monarquia absoluta?

Aluno 1: Não cabe professora!

Aluno 2: Eu consegui. Tens é de colocar D.

Aluno 1: Mas só cabe Luís. Não posso pôr Luís Filipe.

P.E: Porquê Filipe? Vimos que é Luís XIV.

Aluno 1: Então mas não eram todos Filipes?

Este comentário veio demonstrar que o aluno compreendeu o conteúdo da aula. Identifica o monarca absoluto francês, contudo, não compreende que o momento da História que estava a ser explorado já se distancia cronologicamente da Dinastia Filipina que este conhecia e de que ouviu falar em aulas anteriores.

A avaliação foi realizada com recurso a grelhas de avaliação construídas tendo em conta os objetivos orientadores da aula e as produções dos alunos. A construção e utilização eficaz destes instrumentos é um ponto que a mestrandia tem de referir como uma concreta e assumida dificuldade. Sendo um aspeto

menos observável e com o qual existe um menor contato, será necessário investir nele numa fase posterior, estudando e descobrindo como aplicar estas grelhas e conseguir fazer uma observação focada nos aspetos realmente importantes. A construção de fichas de avaliação e os respetivos parâmetros será, igualmente, um aspeto a desenvolver com maior enfoque. Estando ciente desta limitação, a mestranda e o seu par pedagógico elaboraram, no 2.º CEB, uma ficha de avaliação que abordava os conteúdos relativos à corte de D. João V e ainda a arte barroca (cf. anexo 19). A professora cooperante colaborou na definição dos parâmetros de avaliação da mesma.

De uma forma geral, as aulas de Estudo do Meio, bem como de História e Geografia de Portugal, respetivamente no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, decorreram como previsto não existindo qualquer problema na gestão dos comportamentos. Este é um facto bastante positivo, especialmente analisando os comportamentos observados da turma do 6.º ano. No período de observação a mestranda percebeu que a relação entre os estudantes e a professora titular de turma era de frequente confronto, levando sistematicamente estudantes a serem expulsos das aulas de História e Geografia de Portugal, inclusive a suspensões por curtos períodos de tempo. Contudo, nas aulas lecionadas pela mestranda não se registaram quaisquer problemas de comportamento. Os estudantes compareceram às aulas, participaram e respeitaram as regras impostas. A mestranda teve algum trabalho ao gerir as participações de todos de modo a impedir qualquer falta de respeito entre a turma. Tendo sido necessário em algumas das primeiras aulas chamar à atenção para participações sem o cumprimento das devidas regras, como braço no ar e um tom de voz aceitável, os estudantes assumiram essa necessidade e passaram a respeitar e a assumir um comportamento perfeitamente adequado ao que é exigido dentro de uma sala de aula.

Algo que deve ser melhorado é a gestão do tempo. Por diversas vezes, especialmente nos primeiros momentos da prática educativa, a planificação não era cumprida na totalidade, tendo sido os momentos de consolidação os mais comprometidos. Este facto deve-se à planificação de demasiados conteúdos para apenas noventa minutos. O desconhecimento do ritmo da

turma também foi um facto relevante para esta desadequação inicial entre a planificação e a realização das aulas. Também as situações imprevistas tinham impacto na gestão do tempo e requerem um maior cuidado e maior reflexão por parte da mestranda. Sendo comum que os alunos coloquem questões que não estão, muitas vezes, relacionadas diretamente com o conteúdo da aula, é complexo gerir o essencial e o acessório, responder às questões realmente importantes e gerir de modo a que as aulas não resvalam para assuntos que em nada se relacionam com aquilo que, de facto, interessa.

Há muita coisa a melhorar, contudo o balanço final é sem dúvida positivo uma vez que foram proporcionadas aprendizagens e suscitado, pelo menos, em alguns dos estudantes, gosto pelo saber e, em concreto, o saber histórico. Foi, para a mestranda, evidência disso mesmo o facto de um dos estudantes, na sequência da aula supervisionada, com continuação posteriormente, ter realizado de forma totalmente autónoma uma pesquisa sobre D. João V e se ter autoproposto para a apresentar à turma. Também a visita que outro aluno realizou com a família, no fim de semana seguinte à aula na qual foi abordada a arte barroca, aos monumentos representativos da mesma na cidade do Porto, comprovou o gosto criado e a vontade de aprender mais. Os resultados na ficha de avaliação foram positivos, contrariamente ao habitual, sendo de salientar esse aspeto também como positivo.

Por tudo o que foi referido, é uma realização pessoal sentir que foi feita a diferença, ainda que pequena, na relação dos estudantes com a disciplina de História e Geografia de Portugal. Ao contrário das crianças do 1.º CEB, cujo gosto pelo Estudo do Meio era já natural e profundamente bem desenvolvido pela professora cooperante, nos jovens do 2.º CEB foi possível criar uma relação de empatia com a disciplina que tanto desgostavam e que não fazia qualquer sentido na vida deles.

#### 4.4. CIÊNCIAS NATURAIS

Ao longo de todo o percurso da mestranda enquanto aluna e, até, nos momentos de observação em contexto da prática, o contacto com as aulas de Ciências proporcionou, na generalidade, uma visão das mesmas como transmissivas, idênticas às demais disciplinas e às demais áreas do saber. O processo de ensino-aprendizagem decorria de modo a memorizar conteúdos, e os alunos eram meros recetores de informação, abstendo-se ou, pelo menos, não sendo incitados a questionar. Neste contexto, evidentemente redutor para o aluno, as capacidades de questionamento e levantamento de hipóteses eram subvalorizadas. A preocupação de criar elos com o quotidiano dos estudantes era inexistente. Não acreditando ser este o processo adequado para o ensino da Ciência, procurou-se, ao longo da PES, ir ao encontro dos problemas reais e das situações significativas para os jovens, fazendo-os participativos e ativos nas aulas. Quer isto dizer, apostou-se num processo educativo, no qual o aluno tem um papel central, abandonando assim a “memorização simples e rotineira de conceitos e/ou procedimentos” (Martins et al., 2007, p. 26).

Existiu a necessidade e a vontade de criar contextos significativos de aprendizagem logo na prática do 1.º CEB, uma vez que se acredita na importância de promover o ensino das ciências logo nos primeiros anos de escolaridade. Em ambos os contextos da PES, foram promovidas as dúvidas e incertezas como ponto de partida, contrariando assim concepções alternativas apresentadas pelos alunos, ou sejam, ideias pré-feitas e oriundas do senso comum. Entende-se ainda que é indispensável abandonar o ensino exclusivo de conceitos, uma vez que os alunos “aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30). Assim, procurou-se envolvê-los em aulas pertinentes onde os conhecimentos já possuídos eram convocados, promovendo a construção de alicerces sólidos nos conhecimentos científico e tecnológico. Ou, como refere Cachapuz et al. (2002), desenvolver aulas que respeitem as três condições essenciais à educação científica, sendo elas: aprender Ciência; aprender sobre Ciência e aprender a fazer Ciência. Portanto,

procurou-se desenvolver nos estudantes capacidades de compreensão e conhecimento ao nível concetual, conhecimento científico.

A relação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) foi valorizada na medida em que foram promovidas atividades ao nível da Ciência importantes para o desenvolvimento das competências científicas indispensáveis na sociedade atual, ou seja, uma sociedade profundamente ligada à tecnologia. Estas atividades, sendo elas práticas e experimentais, colocavam os estudantes em situações-problema e visavam a investigação, o questionamento e a utilização das tecnologias, de modo a obter respostas a essas mesmas questões, dando-lhes assim ferramentas para pensar e agir sobre as novas situações com as quais se deparam. De modo sumário, o principal objetivo da mestranda ao nível da sua prática nas Ciências foi desenvolver nos estudantes capacidade de reconhecer questões científicas, colocar questões, hipóteses e obter conclusões pertinentes relativamente ao mundo natural. Ou seja, formar cidadãos literados cientificamente, o que, para a OCDE, significa possuir a “capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela actividade humana” (2003, p. 133). Citando Chagas (n.d.):

um indivíduo literato em ciência caracteriza-se por compreender conceitos básicos de ciência, por reconhecer as implicações de questões de ordem ética na atividade do cientista e por ser capaz de discutir as inter-relações existentes entre a ciência, a sociedade e as humanidades, assim como de estabelecer diferenças entre a ciência e a tecnologia.

Tendo em conta Cachapuz et al., que afirma que “para uma renovação no ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didático-metodológica das suas aulas” (2005, p. 10), as planificações realizadas no âmbito da PES, procuraram seguir e nortear-se por todos os pressupostos acima referidos, tendo considerado ainda os documentos orientadores do

trabalho docente. No que toca ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerou-se o documento: Organização Curricular e Programas, nomeadamente a parte de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004). Este encontra-se organizado em blocos de aprendizagem, onde são integrados os subdomínios e os objetivos para cada ano de escolaridade do ensino básico. Apesar de as Metas de Aprendizagem relativas ao Estudo do Meio para o 1.º CEB já não constituírem orientação obrigatória, foram tidas em conta. Resta dizer que estas se organizam em domínios e subdomínios, a partir dos quais se referenciam as metas finais e intermédias. Para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, tomou-se em consideração o Programa de Ciências Naturais, antigamente denominadas por Ciências da Natureza (Ministério da Educação, 1991). Este documento encontra-se estruturado a partir do tema organizador – Terra – Ambiente e Vida, a partir do qual são definidos temas mais específicos (esquemas conceptuais) para o 5.º ano e para o 6.º ano. Como forma de desenvolver os temas propostos, são apresentados um conjunto de objetivos e conteúdos acompanhados de orientações metodológicas. Recorreu-se ainda às Metas Curriculares do ensino básico – Ciências Naturais, as quais se estruturam em domínios e subdomínios, dentro dos quais se apresentam os objetivos gerais e os descritores de desempenho.

A planificação da aula do 1.º CEB (cf. anexo 20) foi realizada seguindo o modelo de planificação por situação formativa. Uma Situação Formativa (ou educativa) é a organização didática dos ambientes de aprendizagem nas escolas que tem por principal intenção transformar objetos de ensino em aprendizagens consolidadas (Lopes, 2004). Neste modelo de planificação é destacada mediação feita pelo professor. Segundo Lopes et al. (2009), a mediação do professor e a sua qualidade são determinadas pelo modo como: os estudantes realizam a sua atividade; o professor fornece, ou faz circular, a informação relevante e estrutura a aprendizagem pretendida; o professor organiza o ambiente de trabalho na sala de aula, explicitando o que pretende dos alunos; os alunos são envolvidos na sua aprendizagem, nomeadamente, como usam a informação e os seus conhecimentos; o campo conceptual

específico das ciências físicas (CF) é trabalhado; são disponibilizados os recursos.

Os conteúdos desenvolvidos na prática educativa, e expostos no quadro abaixo, advieram de um acordo com as professoras cooperantes, com o par pedagógico e, ainda, com o supervisor institucional. No caso das regências no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os conteúdos foram sugeridos pela professora cooperante, de modo a seguir a organização do manual escolar, principal suporte de planificação da professora. Todas as regências foram planificadas e preparadas em total cooperação com o par pedagógico.

1.º CEB 2.º ano	12.03	Constituição das plantas
	13.04	O vento (construção do cata-vento)
	18.05	O ar
2.º CEB 6.º ano	18.11.2014	Função dos nutrientes
	27.11.2014	A roda dos alimentos
	2.12.2014	Erros alimentares
	9.12.2014	Rotulagem e conservação de alimentos

Quadro 2 – Conteúdos abordados nas regências de Ciências Naturais

De seguida serão explanadas, e alvo de uma reflexão verdadeira, as aulas supervisionadas uma vez que, comparativamente às restantes, passaram por um maior processo de reflexão individual e em conjunto com os intervenientes da PES.

Na prática educativa do 1.º CEB teve-se em consideração a fase precoce em que se encontram os alunos e tendo também consciência que os estudo das ciências deve iniciar-se o mais cedo possível, procurou-se proporcionar a oportunidade de as crianças observarem, tocarem e explorarem. Foi intencionalmente desenvolvida a curiosidade e o cessar do acatamento de dados adquiridos. É importante, como refere Pereira (2002), que as crianças sejam capazes de observar, classificar, medir e interpretar. Assim sendo, a aula supervisionada no 1.º CEB decorreu numa turma de 2.º ano, profundamente interessada e com vontade de saber mais. O conteúdo desenvolvido foi “O ar” e

veio na sequência de um trabalho anterior que envolveu a construção de um cata-vento.

A aula desenvolveu-se de modo a responder a uma questão em particular: “O ar tem peso?” e, anteriormente, na aula do par pedagógico, a turma encontrou respostas para as questões: “O ar existe?” e “O ar ocupa espaço?”. No primeiro momento procurou saber-se o que pensavam os alunos sobre a questão principal da aula, tendo-lhes sido proposto que, numa folha de registos (cf. anexo 20.1), dessem resposta às questões: “ O que pensas? O ar tem peso?” e “Qual será mais pesado, uma bola cheia de ar ou uma bola sem ar?”. Este momento gerou uma troca de ideias entre os alunos da turma:

Aluno 1: É mais pesada a bola cheia de ar.

P.E (Professora Estagiária): Porquê?

Aluno 1: Porque qualquer coisa cheia é mais pesada do que uma coisa vazia.

Aluno 2: E se o ar ocupa espaço, vai pesar.

Aluno 3: Não é não. A bola cheia é mais leve.

P.E: É mais leve? Porquê?

Aluno 3: Porque, quando eu jogo futebol, as bolas que estão cheias de ar são mais fáceis de chutar e vão mais longe que as bolas furadas e vazias.

Aluno 4: O ar não pesa. Vai ficar igual.

Neste diálogo é importante salientar três aspetos: o facto de o aluno 2 ter recorrido a conhecimentos prévios e a conteúdos abordados e trabalhados anteriormente; a associação feita pelo aluno 3 ao seu quotidiano e às suas atividades, lembrando prontamente a bola de futebol e, ainda, o recurso às ideias oriundas do senso comum e que levaram o aluno 1 a afirmar que o que quer que seja que está dentro de um objeto, o tornará necessariamente mais pesado. Importa dizer que como resposta ao aluno 1, outra criança interveio, dizendo “Então, se fosse assim, os balões não subiam, caíam... Eles têm ar lá dentro.” Neste diálogo coube à mestranda gerir as intervenções dos estudantes, não dando qualquer resposta.

De seguida, apresentaram-se à turma duas bolas de futebol: uma vazia e uma cheia. Para este momento estava previsto apresentar apenas uma bola vazia que, depois de pesada, seria enchida com um compressor e pesada novamente de modo aos alunos poderem registar as diferenças no peso. Contudo, no momento da aula surgiu um imprevisto que impediu que a bola vazia fosse enchida. Deste modo, optou-se por apresentar as duas bolas, estando uma cheia e a outra vazia. A turma foi questionada sobre o que aconteceria se ambas as bolas fossem pesadas e as diferentes opiniões persistiram. Enquanto alguns alunos consideravam óbvio que a bola cheia seria mais pesada, os alunos que praticavam desportos utilizando bola consideravam que a bola cheia seria mais leve e a maioria da turma admitia a possibilidade de o peso ser exatamente o mesmo em ambas.

Posto isto, pesou-se a bola vazia e os alunos registaram o seu peso. De seguida, sabendo que o peso da bola eram 56g, sugeriu-se que os estudantes estimassem quanto pesaria a bola cheia. Recolheram-se diferentes opiniões, que variaram entre 20g e 1kg. Pesou-se a bola cheia e, sendo o peso superior ao da bola vazia, os estudantes concluíram que o ar tem peso, podendo assim responder à questão-problema que estava a ser discutida. Ficando a questão-problema solucionada, e todos admitindo que o ar, de facto, tem peso, criou-se uma questão: “porque é que a bola cheia é mais fácil de chutar?”. Este aspeto não foi desenvolvido nesta aula, porém serviu de contexto para uma nova questão na aula de Estudo do Meio.

No final da aula, retomaram-se as questões-problema analisadas, incluindo as questões anteriores à aula da mestranda, passadas na aula do par pedagógico. Tendo sido concluído no momento que não existiria tempo para criar, tal como estava planificado, um cartaz sobre “O que sabemos sobre o ar”, optou-se por registar as ideias no quadro, realizando assim um “rascunho” do cartaz que foi, posteriormente, realizado. Compararam-se as ideias prévias dos alunos com os conhecimentos construídos na aula e os próprios estudantes fizeram um sumário oral da aula, realçando os aspetos com maior relevo para eles. Foram dados contributos bastante pertinentes neste momento da aula e foi possível analisar que os objetivos foram alcançados. No final da aula, a

turma era capaz de afirmar, de forma justificada, que o ar: *existe é invisível, ocupa espaço, tem peso, em movimento é o vento.*

Numa visita de estudo posterior que a turma realizou ao Pavilhão da Água, e no momento da realização de uma atividade experimental que envolvia o Ar, grande parte dos estudantes convocaram os conhecimentos que haviam sido desenvolvidos na aula, tendo sido capazes de participar, de um modo bastante pertinente, dando respostas lógicas e problematizando o que era apresentado e demonstrado naquele local.

A avaliação de conhecimentos dos alunos realizou-se com base na observação direta: no preenchimento da ficha de registos e nas intervenções oportunas para o preenchimento do cartaz.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, a regência supervisionada recaiu na aula sobre a rotulagem e a conservação de alimentos (cf. anexo 21). Como pode analisar-se no Quadro 2, a prática seguiu um contínuo e ligou-se à alimentação: Função dos nutrientes, roda dos alimentos, erros alimentares e, por fim, a rotulagem e conservação dos alimentos. Assim, sendo que já havia sido realizado um trabalho em volta da alimentação saudável e dos cuidados que lhes é necessário ter, a aula decorreu toda em volta na criação de uma ementa diária para uma família de cinco pessoas. Deste modo, existindo o objetivo de ter pronta a ementa, foram sendo explorados os conteúdos planificados para a aula. No momento de preparar o pequeno-almoço apresentaram-se duas embalagens, orientando para a análise de todos os elementos presentes nas mesmas. Tendo sido, propositalmente, selecionadas duas embalagens nas quais predominava a publicidade, alguns alunos referiram isso mesmo, afirmando que preferem “comprar os cereais que dão bonecos” ou “os que tem muito chocolate!” e ainda “aqueles que tem jogos na parte de trás da caixa”. Tendo sido questionados sobre quais os cereais que preferem, apenas uma aluna respondeu “os integrais. A minha mãe só me dá desses porque têm menos açúcar!” Os comentários relativamente aos pequenos-almoços evidenciaram muito pouca preocupação por parte das famílias com a alimentação dos estudantes, tendo alguns afirmado que vão para as aulas sem tomar pequeno-almoço.

Após uma pequena conversa sobre a publicidade presente nas embalagens e as finalidades da mesma, passou-se à análise das restantes informações presentes nos rótulos. A turma conseguiu identificar quase todos os elementos, nomeadamente: prazo de validade; lote de fabrico; informação nutricional; modo de emprego; condições especiais de conservação e utilização; quantidade; denominação de venda; ponto verde; lista de ingredientes; código de barras e fabricante ou distribuidor. Estas informações foram sistematizadas no quadro, tendo os estudantes registado as mesmas no caderno da disciplina. Posteriormente, cada aluno recebeu uma embalagem, bem como um quadro (cf. anexo 21.2) para registar devidamente a informação que encontravam na mesma. É importante refletir neste momento da aula uma vez que foi aquele que sofreu uma maior alteração relativamente ao que havia sido planificado e pensado. A opção de distribuir uma embalagem a cada um dos estudantes, prende-se com a, ainda, incapacidade da turma de trabalhar em grupo. Pensou-se que a opção de realizar este trabalho de forma individual traria vantagem e seria mais profícuo na realização da tarefa. Contudo, e possivelmente pelo facto de as embalagens distribuídas serem diferentes, gerou-se um momento de maior ruído e conversa paralela, não sendo esse, de forma alguma, o objetivo. Posteriormente, em reflexão, a mestranda concluiu que traria maiores vantagens caso este trabalho se tivesse realizado a partir da projeção de um só rótulo para toda a turma. Apesar do referido, a tarefa foi concluída e os alunos não demonstraram dificuldades na sua realização, conseguindo localizar as informações e compreender os seus significados.

Depois de registado o pequeno-almoço, avançou-se para o lanche da manhã. Era previsto que os estudantes que analisaram os rótulos de dois iogurtes o fizessem e para toda a turma, contudo para que não causasse distração, as embalagens foram recolhidas e a análise realizou-se estando projetadas (cf. anexo 21.1) duas embalagens de iogurte. Neste momento foi problematizada a lista de ingredientes, tendo-se chegado à conclusão que a ordem respeitava a quantidade presente. Remetendo os alunos para o almoço da família, a mestranda problematiza, afirmando que “a família não teve tempo de ir às compras. Tem de usar apenas o que havia em casa”. Desta

forma, os estudantes começaram a referir alimentos possíveis de guardar em casa durante períodos de tempo mais longos. Todos se lembraram de alimentos comuns como: atum, salsichas, arroz, massa, cereais. Estes alimentos foram registados no quadro e, através dos conhecimentos que os alunos possuem sobre conservação de alimentos, foram organizados. Grande parte dos estudantes não apresentava qualquer conhecimento sobre o assunto. A exploração iniciou-se, contudo o tempo da aula terminou, tendo ficado por desenvolver estes aspetos. A aula foi terminada posteriormente, culminando com a criação de um compromisso por parte de todos os alunos da turma em terem uma alimentação mais saudável, sem que lhes sejam causados danos na sua saúde.

O assunto da alimentação abordado na turma de 6.º ano mostrou-se mais trabalhoso do que aquilo que poderia parecer inicialmente. A desatenção dos pais e familiares para com o consumo excessivo de sal e açúcar por parte da grande maioria dos alunos tornou a tarefa de sensibilizar para essas questões mais complexas. Contudo, percebeu-se que, estando despertados para estes assuntos e compreendendo exatamente quais as consequências na saúde de cada um, os alunos se mostram mais atentos e preocupados com aquilo que consomem. A mestrandia não consegue fazer um balanço da aula aqui exposta de forma individual, sendo indissociável do trabalho realizado em todos os conteúdos interligados.

Deste modo, fazendo uma reflexão sobre a prática, no que toca às aulas de Ciências, existe a certeza de aspetos a limar e a desenvolver enquanto profissional de modo a formar cidadãos literados cientificamente, curiosos e questionadores de tudo o que os rodeia. A mestrandia crê que, em conjunto com o seu par pedagógico foi ao encontro do que é pretendido atualmente para o ensino das Ciências: ligação a questões práticas e quotidianas, mais relevantes para os jovens (Pereira, 2002). Promoveu-se nos alunos vontade de saber mais e fez-se perceber que podem, e devem, ser curiosos. A prática no 1.º CEB mostrou-se interessante e desafiadora na medida em que os estudantes já queriam saber mais e rejeitavam repostas concisas e sem justificação. Por outro lado, a prática no 2.º CEB requereu um trabalho menos ligado a

conteúdos e mais intenso de didática. Procurou-se, desde a primeira aula, abandonar o paradigma a que os alunos estavam habituados e fazê-los observar, explorar e analisar. Contudo, e sendo uma turma cujas características já foram referenciadas, o trabalho experimental solicitou especial atenção, tendo sido realizado com base numa maior atenção e controle. Porém, as maiores dificuldades foram ultrapassadas com trabalho e em conjunto com o par pedagógico.

#### 4.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES

A Escola encontra-se, ainda, à semelhança de um armário, claramente organizada por gavetas. Assiste-se a um ensino desarticulado e arrumado no seu próprio espaço, no qual o “conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas” (Beane, 2003, p. 97).

É espelho disso a existência de horários específicos para cada disciplina que se desenvolve com um professor específico, numa sala em concreto. Os próprios professores estão organizados por departamentos e o currículo ainda se mantém compartimentado.

A realidade acima referida é ainda mais evidente no 2.º Ciclo do Ensino Básico onde a necessidade de articulação não está presente sequer na prática dos docentes das diferentes disciplinas. A mestranda pôde, em momentos de observação na prática educativa, assistir a situações nas quais os estudantes, de forma natural, relacionaram conhecimentos de outras áreas e o professor terminou o assunto remetendo-os para a disciplina que este considera mais adequada, referindo, por exemplo “Isso não tem a ver com História. Fala com a professora de Ciências”. Alonso (2002, p. 66) argumenta esta separação de saberes como “cognição fragmentada”, acrescentando que “a pulverização dos

saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade” (idem).

Porém, no que diz respeito ao 1.º CEB, é mais exequível aos professores articularem diferentes saberes uma vez que têm a possibilidade de flexibilizar e de adaptar o currículo, organizando as aprendizagens dos estudantes de modo a tornarem possível relacionar os conhecimentos. Esta necessidade é referida nos normativos legais como se comprova no Decreto-Lei 9/2011, de 3 de agosto, que defende “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Deste modo, tal como refere Alonso (2002, p. 62), “todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada” de modo a evitar a já referida “cognição fragmentada”. Também na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º, é referida a articulação, nomeadamente entre ciclos onde se preconiza que “articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo anterior, a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

Assim, a articulação do currículo implica alterações ao nível das relações entre as disciplinas do currículo e, por conseguinte, envolve a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, sendo esta última dissipadora de barreiras entre disciplinas, ainda que preservando e valorizando os conhecimentos de cada uma. A transdisciplinaridade é, na visão de Leite (2012, p. 88) o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e as interdisciplinas”, permitindo a compreensão da realidade de forma extensa e complexa.

Segundo Morgado & Tomaz (citados por Barbosa, 2010, p. 11), a articulação curricular pode assumir duas dimensões distintas que se complementam, sendo elas a articulação vertical e a horizontal. No que toca à articulação vertical, refere-se a uma continuidade curricular, “sendo que a apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar” (Zabalza,

(1987) e Alonso, (1996), cit. por Alonso, 1998, p. 394), levando o estudante a integrar as novas aprendizagens nas anteriores. Como refere Aniceto (2010, p. 72), “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspctivarem os posteriores”. Ao nível da articulação horizontal, faz referência a uma abordagem interdisciplinar, global e transversal, que possibilita “a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (idem).

Tendo em vista que o mestrado visa a formação de um professor generalista, a articulação de saberes surge como uma prática ideal. Por isto, a mestranda teve em conta a necessidade de promover a articulação de saberes, bem como todos os pressupostos acima referidos no desenvolvimento da prática educativa supervisionada.

Assim, tendo consciência que no 1.º CEB esta articulação acontece de forma mais natural, não existindo uma separação tao rígida entre horários e disciplinas, a articulação evidencia-se, maioritariamente na aula supervisionada na qual foram articuladas as áreas de Português e Estudo do Meio, não deixando de lado o recurso às TIC que, transversalmente ao currículo, têm cada vez mais sentido no Ensino. Como referem Flores, Peres & Escola (2012), a integração das TIC nas práticas pedagógicas tem efeitos positivos nos alunos, uma vez que melhora a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização e a criatividade. A mestranda teve em atenção a necessidade das atividades nas quais a tecnologia é introduzida, tendo em vista que esta é um recurso que pode melhorar as práticas, não podendo ser um fim em si mesma. Como refere Area (2007, citado por Flores, Peres & Escola, 2009, p. 574):

o relevante é o aluno, não a tecnologia, por isso deve-se ter em mente o que vão aprender os alunos e em que medida a tecnologia serve para melhorar a qualidade do processo de ensino na aula; a tecnologia não é mágica e não gera automaticamente inovação; é o método, com as actividades didácticas, que promovem um ou outro tipo de aprendizagem.

A aula (cf. anexo 22) iniciou-se com a apresentação de uma imagem que dava a conhecer o Henrique – personagem do livro *O Incrível rapaz que comia livros*, de Oliver Jeffers. Neste momento, foi pedido à turma que descrevesse a personagem que viam, tendo como intuito que os estudantes aproximassem a personagem deles próprios e das suas realidades. A mestranda orientou esta exploração colocando questões como: *Que idade terá o Henrique? Será que ele frequenta a escola, tal como vocês? Porque estará aqui a imagem dele e porque estaremos nós a falar dele? Será especial?* Neste momento os estudantes participaram, dando as suas diferentes opiniões, demonstrando interesse e entusiasmo quanto ao que lhes era apresentado. Posto isto, a mestranda apresentou parte do título “*O incrível rapaz que*” e levou a turma a conjecturar sobre o que tornaria o Henrique tão incrível. Os alunos partilharam opiniões como *O incrível rapaz que “era do tamanho do mundo”, “dava saltos”, “salvava pessoas”, “comia as mesas”*. As opiniões foram registadas no quadro. Este *brainstorming* realizado em grande grupo foi muito interessante e funcionou como um desbloqueio de ideias. Atentando ao que os estudantes responderam e sugeriram, a mestranda teve uma visão das conceções de cada um e do modo como os estudantes veem o mundo que os rodeia. Em seguida, a mestranda fez a leitura da obra, enquanto os estudantes podiam seguir a leitura e observar as imagens, através de uma apresentação *prezi*. Este momento foi preparado tendo em atenção a importância de uma leitura modelo por parte do professor para o desenvolvimento desta competência nos estudantes. Citando Cavacas et al.. (1991, pp. 145 e 146), o professor deve “proporcionar aos alunos a frequente audição de uma boa leitura; apresentar modelos de uma boa leitura, tais como: a leitura do professor e de alguns alunos na aula”. Também a ferramenta *prezi* foi uma mais valia na aula no momento da leitura, uma vez que possibilitou que a turma observasse as imagens da obra enquanto a leitura era realizada. Azevedo (2007) destaca o texto visual como elemento constituinte de uma pré-leitura, contribuindo para antecipar o gosto de ler.

Findo este momento, o texto foi explorado oralmente, tendo sido colocado um conjunto de questões orientadoras que visavam avaliar a compreensão do mesmo. Os estudantes conseguiram relacionar os acontecimentos relatados e responder às questões colocadas. Contudo, após uma posterior reflexão, a mestranda crê que teria sido benéfica outra estratégia para avaliar a compreensão de texto como, por exemplo, o reconto ou a realização de um esquema. De seguida, os estudantes responderam, de forma individual, a um conjunto de questões de escolha-múltipla (cf. anexo 22.2) sobre a obra que, posteriormente, foram corrigidas em grande grupo.

Ainda para este momento da aula, estava previsto que os estudantes, à semelhança da obra explorada, criassem um Incrível. Isto é, uma personagem que tal como o Henrique fosse uma criança e praticasse algo que os estudantes considerassem ser incrível. Contudo, devido à falta de tempo, esta tarefa foi realizada posteriormente. Todos os alunos conseguiram realizar a tarefa da melhor forma, criando textos interessantes e originais que foram ao encontro da história contada.

Partindo desta obra e da exploração feita da mesma, a aula prosseguiu, tendo o par pedagógico da mestranda introduzido a temática da alimentação saudável. Para isso, usou uma ferramenta *Voki*, tendo esta sido apresentada como sendo o Henrique que se dirigia à turma. Neste momento a *Voki* colocou a questão à turma “*Que terei eu comido para ficar doente?*”. Partindo daqui, a professora estagiária iniciou um diálogo sobre a alimentação, questionando os alunos sobre o que se deve ou não comer. Posteriormente, recorrendo de novo à *Voki*, a turma escutou um poema que os orientou na definição de alimentos saudáveis ou não saudáveis. O poema foi, depois de ser escutado, distribuído e foi sugerido aos estudantes que rodeassem a vermelho o que não devem comer, a verde o que devem comer e a amarelo aquilo que devem ingerir com moderação. A utilização da ferramenta tecnológica despertou a curiosidade dos alunos, promoveu a motivação e conseguiu que todos se mantivessem concentrados. A estratégia de colocar o Henrique a falar diretamente para alguns dos elementos da turma criou expectativa na turma e aproximou-os da tecnologia, tendo criado uma ligação mais próxima e afetiva entre todos estes.

No final da aula, os estudantes criaram, em grande grupo, um plano alimentar diário, fazendo-o de seguida de forma individual. A exploração dos conteúdos relacionados com a alimentação saudável foi também um meio de aproximação ao quotidiano dos estudantes. Tendo sido visível, nos momentos de recreio e lanches, que a grande maioria dos alunos escolhe para o seu lanche alimentos menos saudáveis e pouco apropriados ao seu desenvolvimento e crescimento, havendo consciência que a educação para a cidadania deve ser incluída, esta seleção de conteúdos foi, na visão da mestranda, oportuna e pertinente, verificando-se posteriormente mudanças nas rotinas alimentares de alguns dos estudantes que passaram a privilegiar a fruta, o iogurte e o pão em detrimento das bolachas e refrigerantes. A mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, procurou que a interação entre conteúdos ocorresse de forma contínua, articulada e, principalmente fluida.

São, ainda, exemplos de articulação de conteúdos no 1.º ciclo do ensino básico, a relação entre o estudo da constituição das plantas (Estudo do Meio), e os conteúdos relacionados com divisão, nomeadamente a metade e um quarto (Matemática). Tendo a mestranda utilizado laranjas para que os estudantes observassem a sua constituição, utilizou-as de seguida para a introdução da noção da quarta parte, dividindo as mesmas em metades e depois, em quartos. Tendo aproveitado para questionar os estudantes sobre quantas laranjas, divididas em quatro partes, seriam necessárias para que todos os alunos da turma comessem uma parte, a turma resolveu o problema e, no final, todos comeram a sua parte desta fruta. A associação da matemática a recursos familiares aos alunos é, segundo Breda et al. (2007, p. 6), essencial “para uma aprendizagem da Matemática com compreensão e para o desenvolvimento da capacidade de a utilizar e apreciar”; deve ainda referir-se que, quando a Matemática se cruza com a realidade contribui para criar cidadãos competentes, críticos e confiantes (Ponte & Serrazina, 2000).

Também a articulação com as expressões não foi esquecida, tendo consciência das implicações positivas destas para os estudantes, nomeadamente “na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua

criatividade, raízes que alimentam as suas nascentes manifestações, as quais, numa educação progressiva e prospectiva, se pretende floresçam artística e esteticamente” (Santos, 1996, p. 33). Assim, a mestranda procurou levar os estudantes a desenvolverem este aspeto da sua formação, nomeadamente no que toda à Expressão Plástica no momento em que construíram um cata-vento, relacionando com o Estudo do Meio.

No que toca à prática da mestranda no 2.º Ciclo do Ensino Básico, a mesma não se pautou por uma articulação evidente e programada. Como já foi referido anteriormente, os professores cooperantes do 2.º CEB não se encontram tão despertos para a necessidade de flexibilizar e articular os conhecimentos dos estudantes entre áreas. Assim, as intenções da mestranda não estão visíveis, tornando-se uma aprendizagem para o futuro. Este momento de iniciação à prática despertou a mestranda para a necessidade de uma prática diferente da que se verifica nas escolas. É, assim, uma intenção e um compromisso sério desenvolver uma prática articulada ajudando os estudantes a construir saberes articulados, promovendo, assim, o seu sucesso.

#### 4.6. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E PARTICIPAÇÃO NAS DINÂMICAS ESCOLARES

Desde o primeiro momento da prática educativa, teve-se consciência do trabalho docente para lá das portas das salas de aula. Por isto, desde logo existiu a vontade de, em par pedagógico e duplo par pedagógico, participar nas atividades e projetos que envolviam não só as turmas com as quais existia trabalho direto mas, também, com a restante comunidade escolar.

Tendo a PES iniciado no 2.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível acompanhar o início do ano letivo na EB 2/3 Pêro Vaz de Caminha. Existindo curiosidade no que toca ao papel do Diretor de Turma, o par pedagógico procurou envolver-se neste trabalho, acompanhando de perto as tarefas dos

diretores de turma de ambas as turmas. Estas tarefas envolveram as reuniões de conselho de turma, nas quais se participou de forma ativa, tendo a oportunidade de dar opinião, relatar episódios e, ainda, apresentar factos que pesaram nas decisões não só de notas a atribuir mas também de medidas pedagógicas a tomar em determinadas situações vistas como problemáticas.

Sendo o comportamento das turmas alvo de diversas intervenções, também se participou numa reunião de pais reclamada por todos os professores do 6.ºC e convocada pelo Diretor de Turma. Neste momento estiveram presentes todos os professores e grande parte dos encarregados de educação dos estudantes. Tendo decorrido num momento em que o conhecimento sobre a turma ainda não se encontrava perfeitamente consolidado, a reunião foi bastante importante na medida em que permitiu obter uma visão mais clara dos problemas de comportamento, bem como familiares de alguns jovens.

Na prática educativa que decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a intervenção e proximidade de toda a comunidade educativa ocorreu de diversos modos. Mantendo também neste ciclo a atenção ao papel do professor para lá das aulas, assumiu-se tal como os restantes professores a responsabilidade pela hora do recreio, existindo a preocupação, nos dias destinados a esse feito, a ida ao recreio da escola, estando com os estudantes de todas as turmas, mediando conflitos e procurando evitar problemas de qualquer ordem. Esta rotina promoveu os laços com os estudantes que não faziam parte do 2.ºB.

Ainda no que toca à interação com as demais turmas, o par pedagógico participou em visitas de estudo das duas turmas do 2.º ano até a Serralves onde participaram em atividades que visavam a sensibilização para o uso de energias renováveis, tendo os estudantes cozinhado e preparado um bolo em fornos solares. Participou-se ainda nas visitas de estudos dos 3.º e 4.º ano à Quinta do Covelo onde se realizaram atividades de sensibilização contra a poluição. Esta deslocação com as demais turmas teve um papel importante para a mestrandia, sendo que este tipo de atividades acontece diversas vezes ao longo do ano e com as quais é necessário impor regras e colocar atenção para

que tudo corra como planeado. Todas as visitas de estudo correram pelo melhor e cumpriram os objetivos delineados pelos professores.

O duplo par pedagógico planeou e organizou uma atividade que ligou as crianças aos animais, nomeadamente aos pôneis e cavalos em particular. Levou-se informação sobre estes animais a todas as salas da EB1/JI dos Miosótis, tendo envolvido inclusivamente as turmas do pré-escolar. Esta atividade culminou com a ida, no Dia da Criança, ao Pony Club do Porto. Neste dia, o duplo par pedagógico esteve responsável por levar todas as crianças até ao centro hípico, onde estas puderam montar os pôneis, cuidar dos mesmos, escovando-os e, ainda, passear pelo centro de modo a conhecerem as instalações e todos os animais. Esta atividade decorreu entre as 9h e as 17h e o *feedback* recebido foi bastante positivo. Neste dia, os familiares puderam acompanhar as crianças, tendo deste modo a atividade chegado também às famílias. Todos os estudantes se mostraram felizes pela possibilidade de contactar com estes animais e, nos dias seguintes, todos comentavam a experiência e pediam para repetir.

O par pedagógico participou ainda no “Dia da Pêro”. Atividade organizada pelo agrupamento que consiste na criação de bancas nas quais se vendem diversos produtos, incluindo alimentos. Para este dia, o par ficou responsável por fazer canetas personalizadas que se venderam nessa mesma feira. Assim, com as crianças, e utilizando pasta de modelar, fizeram-se as canetas que, posteriormente, foram pintadas. No dia da feira, o par pedagógico assumiu a banca da Miosótis, realizando as vendas cujo lucro reverteu para a escola e para a aquisição de bens necessários ao melhor funcionamento da mesma.

Verificou-se ainda a possibilidade de contribuir nas dinâmicas organizadas pela Associação de Pais. Foi pedido por estes ajuda na elaboração de um quadro com a finalidade de ser o primeiro prémio numa atividade desenvolvida no final do ano. Assim, orientou-se um grupo de crianças para desenharem e pintarem uma tela.

Neste ciclo, à semelhança do 2.º, também se participou nas reuniões de escola e de agrupamento.

## 5. COMPONENTE INVESTIGATIVA

### *O TEXTO DO QUOTIDIANO NA SALA DE AULA – O ENSINO DA ESCRITA DO TEXTO INSTRUCIONAL NO 1.º CEB*

A dimensão investigativa inerente a este mestrado, e que foi sendo referenciada ao longo deste relatório, foi evidenciada através da realização de um projeto individual no âmbito da unidade curricular de Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação. Este projeto, intitulado “O texto do quotidiano na sala de aula – O ensino da escrita do texto instrucional no 1.º CEB”, inclui-se num projeto de grupo mais amplo que se relaciona com a área científica de Português, especificamente sobre o domínio da escrita. Todo o grupo procurou responder a questões comuns que se relacionam com a produção escrita de alunos desde o nível inicial até ao nível de desenvolvimento. Assim, o presente projeto, em concreto, foca-se no trabalho realizado sobre o texto instrucional com crianças do 1.º ciclo do ensino básico (nível inicial).

O projeto desenvolveu-se com uma vertente investigativa e, também, com uma vertente didática. Pretendeu-se atingir objetivos relacionados com a utilização de materiais didáticos para o ensino do texto instrucional, tendo como método a Pedagogia da Escrita.

Como tal, no âmbito da metodologia, procedeu-se à descrição dos participantes, das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados. Foram ainda descritos os momentos de desenvolvimento do projeto: descrição da orgânica das sessões e respetiva análise de dados. Por fim, sistematizaram-se e problematizaram-se as principais conclusões.

## 5.1.MOTIVAÇÕES/ JUSTIFICATIVA

A motivação para desenvolver este projeto partiu do gosto da mestranda pela área de Português. Sendo esta área tão vasta e encerrando em si diversos e diferentes domínios, a decisão incidiu na escrita. A escrita está presente no Programa de Português do Ensino Básico e definida como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto”.

Apesar de se considerar a criatividade e imaginação inesgotável nos alunos, chegada a contexto de prática pedagógica a mestranda concluiu que a escrita, não sendo um processo inato, é uma árdua tarefa. Esta atividade requer uma aprendizagem, que decorre de forma progressiva e a um ritmo próprio, envolvendo ainda competências a diversos níveis. O professor, orientador desta aprendizagem, não deve, portanto, esquecer que “a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras” (Batista, A. et al, 2011, p. 9).

Segundo Vilela (1994), o processo da escrita caracteriza-se por se realizar por etapas, de forma gradual e planificada. Por isto, é indispensável que o professor prepare, de uma forma adequada, o trabalho dos estudantes.

A escrita apresenta especificidades linguísticas que exigem do professor um trabalho contínuo e sistemático com os alunos, na aula de Língua Portuguesa. Esse trabalho, na grande maioria, não é desenvolvido de forma adequada. Fonseca (1994) atreve-se e afirma que os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola não se ensina a escrever”, sendo o professor o principal responsável pela aprendizagem dos alunos.

A opção pelo texto instrucional, especificamente, tem explicação na pouca atenção dada a esta tipologia textual em contexto de sala de aula aliada à sua presença no dia-a-dia dos estudantes. Tendo em conta que o quotidiano dos

estudantes pode, e deve, ser trazido para as aulas de português, surgiu a opção de desenvolver um projeto que permitiu trabalhar um tipo de texto com um cariz fortemente utilitário.

Complementando um conjunto de sessões desenvolvidas em sala de aula, foi construído um kit de materiais didáticos. Esses materiais, apresentados e aplicados em aula, foram pensados de modo a poderem ser utilizados de modo autónomo pelos estudantes. É composto por diversos materiais que os estudantes manipulam e nos quais podem encontrar uma vertente lúdica, de jogo e brincadeira.

## 5.2. QUESTÕES-PROBLEMA E OBJETIVOS

Depois de definir o tema do projeto, foi necessário concentrar o estudo numa problemática para a qual fosse possível obter uma resposta. Assim, a definição da questão problema foi o cerne em todo o processo. Depois de uma profunda reflexão e redefinição definiram-se como questões-problema do estudo:

*De que forma a construção de materiais didáticos desenvolvidos para trabalhar o texto instrucional, predispõe os alunos para a realização de atividades de escrita?*

De que forma a Pedagogia da escrita estudada no âmbito do texto instrucional permite desenvolver competências de escrita, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Na sequência das questões-problema definiram-se os objetivos apresentados de seguida:

*Avaliar se a utilização de materiais didáticos promove situações pedagógicas de escrita que permitam trabalhar o texto instrucional.*

Tendo sido o projeto implementado junto de crianças do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, tornou-se indispensável criar materiais manipuláveis que permitam aos estudantes manipular e brincar com a língua, e com a escrita em concreto. Por isto, um dos principais objetivos do projeto teve um cariz didático-pedagógico. Preendeu-se, com a construção de um kit de materiais pedagógicos que permitiu aos alunos trabalharem autonomamente a sua escrita. Assim, estando o kit à disposição da turma, importou avaliar o seu impacto junto dos estudantes e a diferença que estes causam na realização de tarefas de escrita.

*Apurar se os alunos mobilizam as aprendizagens construídas no âmbito do texto instrucional na redação de outro tipo de textos.*

Procurou-se encontrar evolução no processo de escrita dos estudantes em todo o tipo de texto. Assim, as sessões de trabalho, realizadas com um enfoque no texto instrucional, tiveram sempre como pano de fundo o objetivo de transmitir um conjunto de mecanismos que permitem à turma ser eficiente no processo de escrita no geral. Esse contributo foi apurado aquando da implementação do pré-teste.

*Verificar se as atividades desenvolvidas permitem melhorar a competência de escrita dos alunos.*

Em modo de avaliação, procurou-se, através das produções dos alunos, compreender se estes são competentes na escrita de textos. Depois de realizar um trabalho que tem como base a escrita, a mestranda procurou encontrar diferenças ao nível da competência. Isto é, perceber se os estudantes escrevem mais facilmente, com maior autonomia e respeitando as regras estabelecidas.

### 5.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: AMOSTRA E RECOLHA DE DADOS

A concretização do projeto ocorreu na EB1/ JI dos Miosótiis, situada na cidade do Porto e pertencente ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Contou com a participação de vinte e cinco (25) estudantes. Estes alunos frequentam o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e têm idades compreendidas entre os sete (7) e os oito (8) anos.

Sendo a investigação-ação o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior, este projeto possuiu características da investigação-ação, visto que procurou uma solução para um problema, ou falha, educacional.

Para recolha de dados, foram utilizadas duas técnicas: observação e análise de conteúdo. Estas técnicas foram fulcrais na concretização do projeto na medida em que foram um auxílio na recolha de dados e na obtenção de conclusões. O instrumento utilizado na observação foi um Guião de observação com os parâmetros a avaliar nos momentos de pré-teste e pós-teste. A análise de conteúdo foi possível fazendo uso das produções dos alunos.

A observação, técnica bastante utilizada por professores e investigadores da área da educação, tem, em si, o perigo de não ser apenas isso mesmo. Ou seja, a observação, uma vez que ocorreu em contexto de Prática Pedagógica, não esteve isenta de participação. Por isto, segundo Albano Estrela (1994, p. 47) colocou-se em prática a forma de observação participada em que “o observador participa de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador”.

Ao longo desse período, no qual a mestrandia pôde observar a turma, bem como o trabalho da professora titular, compreendeu que todos os alunos apresentam dificuldades na construção de textos. Esta tarefa, quando sugerida pela professora não causava entusiasmo, nem vontade de a realizar.

A observação que ocorreu já aquando da concretização do projeto, foi complementada com uma grelha de observação (cf. anexo 24), composta por

um conjunto de critérios que permitiram chegar às conclusões pretendidas e, posteriormente analisadas e descritas.

A análise de conteúdo, enquanto método, torna-se, para Bardin (2009), um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo contempla algumas fases que se organizam em torno de três polos: “a pré-análise; a exploração do material; e, por fim o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (Bardin, 2009, p. 121).

Foi utilizada a análise de dados através da análise das atividades de escrita pedidas aos alunos. Também esta análise foi feita recorrendo a uma grelha de avaliação (cf. anexo 25) que permite verificar o sucesso da Pedagogia da Escrita nas capacidades de escritas dos alunos.

#### 5.4. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto concretizou-se em quatro sessões, nas quais os estudantes participantes trabalharam de formas diferentes e tendo acesso a diferentes experiências, o texto instrucional. As sessões serão brevemente descritas de seguida.

Na primeira sessão foi realizado o pré-teste (cf. anexo 26). Foi projetada uma ilustração e pedido aos estudantes que escrevessem um texto descritivo baseado nessa mesma imagem. Inerente a este momento de pré-teste esteve o objetivo de aferir um conjunto de itens, analisados e registados na grelha de avaliação que, posteriormente, permitiram a análise e comparação com o pós-teste.

Na segunda sessão (cf. anexo 28), foi abordado o texto *O Zbirigidófilo*, de Pitum Keil do Amaral. E, partindo desse texto, os estudantes exploraram o primeiro material didático (cf. Anexo 29) que se baseou nas indicações para

que fosse possível atingir, tendo um ponto de partida, até um ponto de chegada.

Na terceira sessão (cf. anexo 30), os estudantes tiveram contacto como o segundo material (cf. anexo 31) construído, material esse que remete para um conjunto de instruções e para a necessidade de dar instruções corretamente para que se torne possível executar uma ação.

A quarta sessão (cf. anexo 32) foi a sessão final. Aplicou-se o pós-teste. Tal como no pré-teste foi apresentada uma imagem. Nesta sessão, antes de os alunos escreverem, foi analisada a imagem. Os elementos da mesma foram registados e realizado um brainstorming sobre o que os alunos já sabiam relativamente a esses mesmos elementos.

Em grande grupo, a turma discutiu diversas ideias quanto à ilustração (há quanto tempo seriam amigos o rato e o leão; qual seria a idade de cada um deles; o que fizeram antes de irem ler o jornal; o que fariam depois; etc.)

Depois, de forma autónoma e individual, cada aluno redigiu o seu texto. Nesse momento houve oportunidade de registar, numa tabela, as informações registadas no pré-teste, de modo a poder comparar-se dados e retirar-se conclusões.

## 5.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

De modo a poder ter dados que permitam responder às questões-problema, bem como aos objetivos, foram utilizadas uma grelha de observação (cf. anexo 24) e uma grelha de avaliação (cf. anexo 25) em duas sessões: pré e pós-teste. Os dados recolhidos serão analisados e comparados de seguida, recorrendo aos respetivos gráficos, colocados em anexo (cf. anexo 34).

### Análise 1: reação à tarefa (cf. anexo 34)

O momento inicial, no qual foi pedido aos alunos que realizassem uma tarefa de escrita demonstrou valores díspares. No pré-teste apenas 24% da amostra teve uma reação positiva à tarefa enquanto que, no pós-teste, apesar de ser uma figura já vista e sobre a qual já haviam trabalhado, se verificou uma atitude positiva por parte de 52% da amostra. Apesar de estar longe dos 100%, o valor é positivo. Com este resultado, pode assumir-se que o ambiente criado à volta da tarefa, no pós-teste, teve um papel fulcral na reação da turma. No primeiro momento, muitos alunos questionaram sobre qual a tarefa. Registaram-se comentários como:

Aluno 1: “nem sei o que é que o leão e o rato estão a fazer!”

Aluno 2: “não posso escrever. Não ouvi a história deles!”

Aluno 3: “eles estão quietos. Não posso conta nada!”.

No momento do pós-teste, estes comentários não se registaram, havendo muitos alunos a querer participar e dar ideias para serem escritas no quadro pela professora.

#### Análise 2: adesão à tarefa (cf. anexo 34)

Como pode verificar-se no gráfico 4 (cf. anexo 34), no momento do pós-teste, a totalidade da amostra aderiu à tarefa, o que torna visível a disposição, por parte dos estudantes em participarem. No momento em que a tarefa foi realizada em grande grupo, as crianças participaram dando ideias e pedindo que as mesmas fossem registadas pela professora no quadro. Pode presumir-se assim, que o ambiente criado, bem como o trabalho realizado anteriormente, predispôs e levou os alunos a aceitarem e mostrarem interesse na realização da tarefa.

#### Análise 3: concretização da tarefa (cf. anexo 34)

Apesar de todos terem aderido à tarefa e mostrarem interesse, como se analisou anteriormente, a percentagem da amostra que concretizou a tarefa é menor no pós-teste em comparação com o pré-teste. Quanto a estes valores

importa referir que alguns dos alunos que não tinham aderido no pré-teste aderiram no pós-teste, alunos estes com maiores dificuldades e, portanto, apesar de terem iniciado a tarefa não conseguiram concretizá-la. Este facto torna, evidentemente, a análise positiva.

É importante referir que no ponto de observação que remete para a planificação, no pré-teste, nenhum aluno (0%) a realizou, enquanto que, no pós-teste, se verificou que a totalidade (100%) da amostra o fez. Assim, é possível concluir que os alunos compreenderam a importância de o fazerem. Durante as sessões, bem como nas restantes aulas de Português, ensinou-se aos estudantes a planificar a sua história, dando resposta às questões: personagens?; onde?; quando?; início da história?; o que aconteceu?; fim da história?.

#### Análise 4: textualização (cf. anexo 34)

O facto de a percentagem de alunos que textualizou ter sido inferior no pós-teste (80% em comparação a 92% no pré-teste), vai ao encontro dos motivos que levaram menos estudantes a concretizarem a tarefa. Isto é, os alunos com maiores dificuldades levaram bastante tempo a planificar, não tendo passado desse momento.

#### Análise 5: Revisão (cf. anexo 34)

No pré-teste, todos os alunos que textualizaram deram a tarefa terminada por aí, tendo entregue sem reler o que escreveram. No momento do pós-teste o número de alunos que reviram o texto foi superior à metade, tendo a maior parte destes alunos pedido ajuda à professora para o fazer. Este resultado é satisfatório e crê-se que com um trabalho mais longo em termos de duração temporal, todos se tornariam mais atentos a este momento da escrita.

#### Análise 6: Atribuição de título (cf. anexo 34)

A atribuição de título foi uma questão bastante levantada no momento do pré-teste. O facto (propositado) de não existir uma linha destinada ao título, foi um elemento de confusão para os alunos, tendo levado 89% a não

atribuírem título à história, sendo ainda que muitos admitiram não saberem o que colocar no título porque não “sabiam o que aconteceu”. No pós-teste, apesar de se manter a falta de linha destinada especificamente a este elemento, já todos o escreveram. A mestrandia crê que isto se deve ao facto de, em todos os textos que criaram anteriormente, ter sido referido que é necessário um título. No momento de pré-escrita, os próprios sugeriram títulos para a imagem e acabaram por adoptá-los como título dos seus textos.

#### Análise 7: integração dos elementos (cf. anexo 34)

Aquando da realização do pré-teste, a imagem mostrada não foi analisada. Assim, e sendo que foi pedido somente para escreverem a história que a imagem ilustrava, apenas uma pequena percentagem da amostra (5%) integrou no seu texto três ou quatro elementos presentes. No pós-teste, e depois de a imagem ter sido analisada em grande grupo, ter sido registado no quadro tudo que era visível e, ainda, ter sido explorado cada um dos elementos através dos conhecimentos prévios dos alunos e da informação complementada pela professora, essa percentagem subiu para 95%.

## 5.6. CONCLUSÕES

Seria interessante, do ponto de vista da mestrandia, que este projeto de investigação não estivesse já terminado, de modo a ser possível chegar a respostas mais concisas. Contudo, não existem quaisquer tipo de dúvidas que apresentar uma folha em branco aos alunos e ordenar que escrevam é uma tarefa impossível de realizar-se de forma competente e com sentido. A mestrandia pode, assim, concluir, tendo em conta a observação feita, bem como a análise de dados, que utilizar os conhecimentos da pedagogia de escrita e aplicá-la faz os alunos realmente mais competentes, independentemente do tipo de texto. Criar o ambiente adequado, convocar os

conhecimentos prévios dos alunos, explicitar o tipo de tarefa que se pretende é fulcral. Não pode permitir-se que os estudantes fiquem com dúvidas quanto à tarefa pedida e, para isso, há que ser diretivo e fornecer todas as informações quanto ao que se espera do produto final. Deve, ainda, ensinar-se a planificar, textualizar e rever. Tudo isto tem um impacto verdadeiramente positivo nas competências de escrita dos alunos.

Este trabalho foi desenvolvido com a turma em quatro sessões e crê-se que foi feita diferença nas competências de escrita dos estudantes. Como é possível analisar nos gráficos (cf. anexo 34), as diferenças percentuais dos alunos que aprenderam a planificar e a rever foram significativas. O gosto com que o fazem, a motivação que apresentam foi, também, bastante diferente.

Outra vertente muito importante desta investigação ligou-se à utilização de materiais didáticos. O facto de a concretização ter sido levada a cabo com alunos do 2.º ano do ensino básico contribuiu para o sucesso dos materiais. De facto, os estudantes escreveram textos instrucionais sem perceberem que o estavam a fazer. Fizeram-no com eficiência, estando, na perspetiva de cada um deles, simplesmente a brincar ou a jogar.

No momento de estabelecer objetivos não se quis, de forma alguma, ter demasiada ambição. Pretendeu-se criar objetivos possíveis de atingir. Posto tudo isto, foi possível concluir que:

- Materiais didáticos, utilizados de forma correta, promovem situações de escrita. Estando estes materiais assemelhados a um jogo e não sendo uma simples folha branca na qual se pede que escrevam, atribui um contexto bastante diferente à tarefa e, apenas por isso, propicia a adesão dos alunos . O facto de o texto instrucional estar tão presente no quotidiano deles, fá-los encarar os materiais como um jogo que podem realizar de forma contextualizada e com sentido. Estes materiais podem, de facto, servir como uma sistematização do que os alunos aprendem na aula de Português mas podem também levá-los a escrever, com autonomia e eficácia.

- De facto, as crianças têm de ser ensinadas. É por demais evidente que a escrita não é um processo natural e, como tal, elas não se encontram predispostas para o fazerem. Contudo, como se verificou, se o professor realiza

o seu trabalho e ensina os seus alunos a escrever, eles tornam-se perfeitamente capazes.

- Ainda que as sessões se tenham desenrolado sobre o texto instrucional, registo a capacidade de quase todos trazerem os conhecimentos que construíram para a realização de uma tarefa de escrita do texto narrativo.

- As competências de escrita dos alunos não são iguais entre cada um deles. Porém, todos beneficiam se as atividades que precedem e envolvem este processo forem adequadas. A realização do pré e do pós-teste permitem-nos, com relativa facilidade, concluir isso. O facto de, no pré-teste, nenhuma atividade ter sido realizada tornou-se um bloqueio para quase todos. Houve de facto uma dificuldade evidente em escrever.

Contudo, quando, no pós-teste, a tarefa de escrita foi a última, de um conjunto de tarefas que os levava a tal, a competência foi notória e todos aderiram à tarefa e mostraram interesse em fazê-lo. E fizeram-no corretamente.

A concretização deste projeto foi, infelizmente, demasiado curta em termos temporais. As conclusões e aprendizagens retiradas seriam mais ricas se se verificasse uma aplicação ao longo de um ano letivo completo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“*Era uma vez ...*” Assim se iniciou o caminho percorrido pela mestranda no que toca à sua formação inicial, complementada por este segundo ciclo de estudos. O presente relatório encerra esse mesmo percurso, pautado pelo esforço, resiliência, vontade de saber, aprender, ensinar e, de modo especial, vontade de aprender a ensinar. Um percurso iniciado com a certeza inabalável de que este momento seria o culminar definitivo, representativo do momento em que, de estudante, se passaria a professora. Partiu-se, assim, para a prática depois de horas de leitura, investigação e saberes advindos das didáticas, que a mestranda considerava perfeitamente suficientes para encetar a prática docente.

Contudo foi no decorrer da prática educativa supervisionada que essa certeza deixou de ser inabalável. Transformou-se, finalmente, na convicção de que se iniciava apenas um longo percurso de aprendizagem infindável. As convicções tornaram-se dúvidas, incertezas e inseguranças quanto ao melhor modo de agir. Foi deste modo que se encararam os reais desafios colocados por turmas de ciclos distintos com posturas face à escola totalmente díspares. Estas dúvidas marcaram o momento de “arregaçar mangas”, deixar pretensiosismos de parte e voltar a ler, a investigar, a experimentar e a aprender a ensinar.

Para alcançar os objetivos a que se propôs, a mestranda procurou desde logo apoiar-se no seu par pedagógico, alicerce principal na construção de todo o processo de ensino-aprendizagem. É, por isto, cooperação a palavra-chave deste relatório que espelha o que foi o estágio. A cooperação verificou-se com o par, em todos os momentos, desde a planificação à reflexão e à redefinição de processos e práticas. A cooperação desenvolveu-se também com os professores cooperantes, olhados com respeito e, não deixando de lado o olhar crítico subjacente à profissão, olhados sob um manto de compreensão. Também os

superiores institucionais representaram um papel importante, marcado pela colaboração em todos os momentos do processo.

Pode ainda descrever-se como cooperação o que ocorreu com os estudantes. Adotou-se uma postura onde imperou o respeito mútuo. Não esquecendo o contexto onde decorreu a prática, o respeito foi conseguido e a imposição de regras mantida, condições indispensáveis para ser possível proporcionar a construção de aprendizagens. Posto isto, estando as regras definidas e tendo demonstrado aos estudantes que era função da professora estagiária ensiná-los, conseguiu-se uma prática educativa com frutos colhidos com evidências de aprendizagens em todas as áreas do saber. Para tal, em todas as áreas se desenvolveu uma prática pautada pela comunicação clara, dinâmica, recorrendo a materiais diversificados e adequados aos objetivos previamente delineados. Procurou-se abandonar o uso exclusivo do manual escolar, elemento central na prática dos professores cooperantes.

A prática foi, em todos os momentos, planeada, planificada e executada com o rigor pretendido, ainda que as dificuldades estivessem presentes. Na prática de ensino da Língua-mãe, o processo de ensino pautou-se pela descoberta da língua. Procurou-se desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e pela escrita, levou-se a gramática de um modo contextualizado procurando subtrair-lhe a dificuldade e pouco entusiasmo normalmente associados. No que respeita a esta área, e de especial modo no 2.º CEB, investiu-se na educação literária, utilizando as obras como modo de chegar aos estudantes, proporcionando-lhes sentimentos e emoções até então demonstradas através de atitudes um pouco mais rudes. Também a oralidade, domínio normalmente menos desenvolvido, foi trabalhado com maior atenção ao longo da PES. Procurou-se que os estudantes comprovassem a necessidade de escutar e falar, respeitando regras e justificando as opções. Este trabalho apresentou profundas vantagens também nas outras áreas, em que a justificação e o pensamento crítico sobre as opiniões apresentadas se comprovou. No 1.º CEB, a criação de uma unidade didática foi uma experiência que trouxe bastantes dificuldades mas que, quando ultrapassadas

e posta a unidade em prática, criou, nos alunos, uma relação de proximidade com a língua e com os textos.

Ao nível da prática no âmbito da Matemática foram completamente diferentes os desafios colocados no 1.º e no 2.º CEB. No 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se o gosto já existente por esta área. Procurou-se apresentar tarefas representativas de desafios, saciar a vontade dos alunos de quererem saber mais e utilizar materiais adequados aos objetivos. As questões colocadas e as respostas dadas aos desafios foram uma constante surpresa e foi um orgulho imenso ver crianças apaixonadas por esta área, encarando-a como um jogo e uma brincadeira. Já no 2.º Ciclo do Ensino Básico, o principal desafio foi, numa primeira fase, levar os estudantes a frequentarem as aulas. Mostrar-lhes que eram tão capazes quanto os outros de compreender e gostar de Matemática, trouxe inúmeros momentos de dúvida e insegurança. Porém, depois de ver a turma completa nas aulas, o desafio foi mantê-los lá e, mais uma vez, através de tentativas, de reflexão e de redefinição de estratégia, optou-se pela ligação ao quotidiano deles, levou-se para cada aula problemas reais. Para não se esquecer a necessidade de regras, manteve-se, aula após aula, uma postura de exigência e de respeito mútuo. Olhando para trás, crê-se que muito ficou por fazer com aquela turma em concreto, mas constata-se que de lá se leva uma bagagem bem cheia de aprendizagens.

A área da História, ou Estudo do Meio no 1.º CEB, proporcionou momentos de ensino dignos de registo na memória. Rapidamente se compreendeu que era indispensável a utilização de documentos históricos, iconográficos e gráficos. A dificuldade em fazer os estudantes distinguir a História das estórias, colocou diversos constrangimentos nas aprendizagens efetuadas. Também a distinção entre o essencial e o acessório requereu muito treino e diversas alterações às planificações. Contudo, foram vividos momentos de fascínio e pura abstração de tudo o que acontecia para poderem escutar mais e saber mais sobre aquilo que, afinal, não era inventado pelas professoras. A ligação ao meio dos estudantes também constituiu uma estratégia com sucesso e a curiosidade dos alunos relativamente à “pequena história” obrigou à redefinição por diversas vezes das estratégias utilizadas.

Na área das Ciências, o trabalho desenvolvido visou a intenção de ir ao encontro dos problemas reais e das situações significativas para os jovens, fazendo-os participativos e ativos nas aulas. Apostou-se em colocar o aluno no papel central, fazendo-o questionar-se, promovendo as dúvidas, incertezas e indagações constantes. Promover o desenvolvimento de jovens literados cientificamente também trouxe diversas dificuldades, que acabaram combatidas graças ao apoio de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo o mestrado em causa formador de professores generalistas, a articulação entre as áreas também foi visada, procurando momentos de entrosamento interdisciplinar.

Estando cientes de que o momento de experimentação era este, procurou-se o trabalho em grupo, em trios e em pares. Fez-se uma avaliação crítica dos processos e resultados e concluiu-se quais as vantagens de cada um, dependendo do grupo em que se realizou. Este é o momento ainda de admitir desafios e dificuldades sentidas, sendo que os que mais se vivenciaram foram ao nível da gestão de tempo e da preparação dos instrumentos de avaliação. Estas dificuldades foram colmatadas, contudo requerem trabalho contínuo por parte da mestranda.

Por tudo o que foi referido e em função de todas as reflexões realizadas, é este o momento de afirmar, de forma orgulhosa por conseguir entendê-lo, que “... vitória, vitória não se acabou a história”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Coleção Reflexão Participada. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica Sobre o Pensamento de D. Schön E Os Programas De Formação De Professores*. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9 - 39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). *Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular: O Contributo do Projeto "PROCUR". Investigação e Práticas*.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento*.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal. Conhecimento Prévio. (n.d.). Obtido de Intel: <http://www.intel.com.br/.../instructional.../priorknowledge.html>.
- Azevedo, F. (2007). *Literatura Infantil e Promoção da Competência Literária*. Braga: Centro de Investigação em Literatura e Bem-Estar da Criança. Universidade do Minho.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso Educativo na Disciplina de Inglês; um estudo exploratório (dissertação de mestrado não publicada)*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Batista, A., et al. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Beane, J. (2003). *Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática*. (Vol. 3). Currículo sem Fronteiras.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bonito, J. et al. (2013) *Metas Curriculares do Ensino Básico: Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: ME.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. P. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caraça, B. J (2000). *Conceitos Fundamentais de Matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Castro, R. (1987). *Aspetos da interação verbal em contexto pedagógico. Objetivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico – Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, C. (2010). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Acedido em 9 de julho de 2015 de <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a30-processual-catarina-castro.pdf>.
- Cavacas, F. F. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa–I volume, 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chagas, I. (n.d.). *Literacia Científica. O grande desafio para a Escola*. Acedido em 1 de agosto de 2015, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/LiteraciaCientifica.pdf>.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H. (2012). *Políticas Educativas e Modos de Subjectivação da Profissão Docente*. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 388-

407. Acedido em 26 de junho de 2015 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64373>
- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projeto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. C. (2011). *Guião De Implementação Do Programa De Português Do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas (4ª ed.)*. Lisboa: ME.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (coord.) (2006a). *Viajar na Matemática: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Cálculo Mental*. Porto: ESE.
- Fernandes, D. (2006b). *Para uma Teoria da Avaliação Formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), pp. 21 – 50. Braga: Universidade do Minho / CiEd. Acedido em 15 de julho de 2015 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Fernandes, D. (2014). *Notas de campo da aula da unidade curricular de Didática da Matemática II*. Porto: ESE/IPP.
- Fernandes, D. (2014). *Fases de Apoio à Prática Educativa: Aula de Matemática. Apontamentos de aula*. Porto: ESE-IPP.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando. Projetos de inovação mediados pelas TIC*. III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento (pp. 91- 97). In Rodriguez, J., Fernandez, C. & Gonçalves, D. (Org.). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

- Fonseca, S. (1997). *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus.
- Fonseca, F. I. (1990). *Pragmática Linguística e Ensino*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gasparin, J. (2007). *A construção dos conceitos científicos em sala de aula*. Brasil: Universidade do Contestado. Acedido em 18 de janeiro de 2015 de [http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A\\_CONSTRUCAO\\_DOS\\_CONCEITOS\\_CIENTIFICOS\\_EM\\_SALA\\_DE\\_AULA.pdf](http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf).
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J.A.; Macedo, C. (2013) *Educação Literária (1.º Ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores* in Silva, M.; Marcos, C.T.; Mociño, J. *Literatura para a Infância e Juventude e Educação Literária*. Porto. Deriva. pp. 73-91.
- Gordo, Maria de Fátima Mendes (1993). *A visualização espacial e a aprendizagem matemática – Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (2), 51-84.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Revista Educação Unisinos, (Online), 16 (1), 87-92. Retirado de file:///C:/Users/user/Downloads/Leite,%202012%20articula%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf a 19 de junho de 2015.
- Lomas, C. (2003). *A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas*. In Lomas, C. (Org.). *O Valor das Palavras (I) – Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (2003) *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-154). Porto: ASA.
- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação* (1 de 5). Vila Real: UTAD. Acedido em 1 de agosto de 2015 de [http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramenta\\_envolvimento.pdf](http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramenta_envolvimento.pdf)].

- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback – Ferramenta de ajuda à mediação* (2 de 5). Vila Real: UTAD. Acedido em 1 de agosto de 2015 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaavaliacao.pdf>].
- Lopes, J. B.; Cravino, J. P.; Silva, A. A.; Tavares, A.; Cunha, A. E.; Pinto, A., Santos, C.; Viegas, C.; Saraiva, E.; Branco, J. (2009). *Como potenciar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação* (3 de 5). Vila Real: UTAD. Acedido em 1 de agosto de 2015 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentacontexto.pdf>].
- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize – Ferramenta de ajuda à mediação* (4 de 5). Vila Real: UTAD. Acedido em 1 de agosto de 2015 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentatarefas.pdf>].
- Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. (2007). Martins, I. P. et al (2007). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- NCTM - The National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Gabinete de edição da APM.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Retirado de: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf) a 15 de julho de 2015.
- Nunes, L. (2013). *Considerações éticas a atender nos trabalhos de investigação*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- OCDE. (OCDE (2003). *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills*. Consultado a 6 de agosto de 2015, de <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>, consultado). The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading,

- Science and problem solving knowledge and skills. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In Campos, B.P. (Org.) (2001) *Formação profissional de professores no Ensino Superior* (pp. 9–39). Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). *Da formação de professores de crianças pequenas - o ciclo da homologia formativa*. In Guimarães, C. (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas*. São Paulo: Junqueira & Marin, Editores.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (Orgs.). (2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. Colóquio - Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado a 14 de julho de 2015, de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IE\\_C\\_UM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IE_C_UM.pdf).
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F.; Carolino, A. & Lopes, A. (2007). *A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. *Rev. Port. de Educação* [online]. 20 (1), 191-219 . Acedido em 16 de abril de 2014 de <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087191872007000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872007000100008&lng=pt&nrm=iso)>.

- Perrenoud, P. (2004). *De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?* In J. Dolz & E. Ollagnier (org.). O enigma da competência em educação (pp.47-63). Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico – perfil e formação*. In Horizontes Pedagógicos (Vol. 100). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História - Textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Livros Horizonte.
- Reis, C. D. (2009). *Programa De Português Do Ensino Básico*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2000). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. In Alarcão, I. (Org.) (2000), *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rivilla, A. M. & Mata, F. S. (2002). *Didactica General*. Madrid Pearson Education.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, A. (1997). *A aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: APM.
- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. V. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E.–U. (1990). *Mudança conceptual na sala de aula – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação,

- (Online), 13 (37). acessado em 12 de julho de 2015 de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007)
- Silva, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião De Implementação Do Programa De Português Do Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação –Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica – uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia*.
- Teixeira, M. Viana, F. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vallejo, P. M. (1979). *Manual de Avaliação Escolar*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3ª ed., Vol. 19). Porto: ASA Editores.
- Wittke, C. (2010). *A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido*. Disponível em: [http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26:a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel&catid=1:2010&Itemid=14](http://www.senallp.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel&catid=1:2010&Itemid=14).
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA;

## Documentos legais

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Diário da República, I Série A, n.º 15 - Reorganização curricular do ensino básico. Disponível em <http://www.dre.pt/pdfs/2001/01/015A00/02580265.pdf>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Diário da República I Série A, n.º 201 - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em <http://dre.pt/pdfsip/2001/08/201A00/55695572.PDF>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Diário da República I Série A, n.º 201 - Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Disponível em <http://www.dre.pt/pdfs/2001/08/201A00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – Diário da República, I série A, n.º 60 – Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Disponível em <http://www.dre.pt/pdfs/2006/03/060A00/22422257.pdf>
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Diário da República, 1.ª série, n.º 38 – Regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em <http://www.dre.pt/pdfs/2007/02/03800/13201328.pdf>
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, 1.ª série, n.º 4 – Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Disponível em <http://dre.pt/pdfs/2008/01/00400/0015400164.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril - Diário da República 1.ª série, n.º 79 - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Disponível em <http://dre.pt/pdfs/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Diário da República, 1.ª série, n.º 166 - Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as

- crianças a partir dos 5 anos de idade. Disponível em <http://dre.pt/pdfis/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Decreto-Lei n.º 5306/2012, de 18 de abril – Diário da República, 2.ª série, n.º 77 – Criação de um grupo de reformulação das Metas Curriculares. Disponível em [http://www.fne.pt/upload/legislacao/0058\\_anx\\_02\\_despacho\\_5306\\_2012.pdf](http://www.fne.pt/upload/legislacao/0058_anx_02_despacho_5306_2012.pdf).
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Diário da República, 1.ª série, n.º 126 – Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Disponível em <https://dre.pt/pdfisdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Diário da República, 1.ª série, n.º 129 – Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Disponível em <http://dre.pt/pdfis/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Despacho n.º 7856/2010, de 4 de maio – Diário da República, 2.ª série, n.º 86 - Funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf2s/2010/05/086000000/2360623607.pdf>
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – Diário da República, 2.ª série, n.º 245 – Revogação Currículo Nacional do Ensino Básico. Disponível em [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho\\_n\\_171692011\\_CNEB.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf)
- Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro – Diário da República, 2.ª série, n.º 192 - Condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/10/192000000/3334433346.pdf>.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Diário da República, I Série, n.º 237 - Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em <http://dre.pt/pdfisdip/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro – Diário da República, I série A, n.º 39 – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Disponível em

[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40Co-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49\\_2005.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40Co-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf)

## Obras Literárias

Amaral, P. K (s/a) *O Zbiriguidófilo*.

Andrade, E. (s/a) *Aquela nuvem e outras*. Edições ASA.

Castán, J. S (2011) *O lanche do Senhor Verde*. Orfeu Negro

Jeffers, O. (2009) *O Incrível rapaz que comia livros*. Orfeu Negro

Magalhães, A. (2006) *O Limpa-Palavras e outros poemas*. Edições ASA

Magalhães, A. (2009) *O Brincador*. Edições ASA

Pina, M. A. (2006) *O Têpluquê e outras histórias*. Assírio & Alvim

Soares, L. D. (2005) *Poemas da Mentira e da Verdade*. Livros Horizonte

Torrado, A. (2006) *Histórias À Solta Na Minha Rua*. Civilização Editora

Velthjuis, M. (2008) *O Sapo e o Estranho*. Editorial Caminho

## **ANEXOS**



Anexo 2: Cronograma PES 2.º CEB

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
out	P	[Grey]																										[Yellow]	[White]	[Yellow]	[White]	[Grey]
	H	[Grey]																										[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]
	M	[Grey]																										[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]
	C	[Grey]																										[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]
nov	P	[Grey]	[Grey]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Black]	
	H	[Grey]	[Grey]	[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[White]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[White]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	
	M	[Grey]	[Grey]	[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[White]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[White]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	
	C	[Grey]	[Grey]	[White]	[Yellow]	[White]	[Yellow]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[White]	[AS]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]
dez	P	[S]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	
	H	[White]	[Red]	[White]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[White]	[Red]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	
	M	[White]	[White]	[Red]	[Red]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[AS]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]
	C	[White]	[AS]	[White]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]
jan	P	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	
	H	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	
	M	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[White]	[Red]	[White]	[Red]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	
	C	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[White]	[Red]	[White]	[Red]	[AS]	[Grey]	[Grey]	[Red]	[White]	[Red]	[White]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	[Grey]	

**Legenda:**

- Supervisões
- Regências
- Observação
- Cooperação
- A – Andreia
- S- Sara
- P- Português
- H- História
- M- Matemática
- C- Ciências

<b><u>O Sapo e o Estranho de Max Velthuis</u></b>			
Aula 1 – 90 minutos			
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>	
Leitura	- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento);	- Antecipar conteúdos; - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para localizar a informação pretendida; responder a questões sobre o texto; compreender melhor.	
Escrita	- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para contruir e expressar conhecimentos)	- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor; - Redigir textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação.	
<b>Tarefas</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
1. Apresentação do título da obra e antecipação da leitura, explorando o significado da palavra “estranho” (antecipação das personagens da história, exploração do estranho: quem será, onde terá aparecido, porque será estranho, quando é que o sapo o terá encontrado). Registo no quadro das ideias dos alunos.		10’	Título da obra em cartão
2. Distribuição de um excerto da história (cf. Anexo 3.1) e leitura do mesmo pela professora.		8’	Obra “O Sapo e o Estranho”; Excerto para

<p>3. Discussão em grande grupo sobre o excerto lido e preenchimento de um esquema (cf. Anexo 3.2) que terá as personagens, espaço, quem era o estranho, reações das personagens ao estranho). Ao mesmo tempo, os alunos vão sublinhando as informações no texto.</p> <p>4. Leitura dialogada do texto (atribuição do narrador e personagens aos alunos). Repetição da leitura com outros elementos da turma.</p> <p>5. Reconto do to texto</p> <p>6. Projeção de uma parte dialogada do excerto (cf. Anexo 3.3) e análise da mesma (identificação da personagem que fala, sinais de pontuação utilizados). Registo das mesmas no quadro.</p> <p>7. Distribuição desordenada de tiras de diálogo e tiras de narrativa do texto pelo quadro. Os alunos vão ao quadro e separam os excertos.</p> <p>8. Correção da tarefa anterior.</p> <p>9. Projeção de uma notícia (cf. Anexo 3.4) e leitura da mesma por um dos alunos. Breve discussão da notícia (assunto, local, intervenientes, relação com a obra).</p>	<p>20’</p> <p>16’</p> <p>12’</p> <p>9’</p>	<p>distribuir</p> <p>Esquema; Folha com esquema para preencher;</p> <p>Tiras do diálogo/narrativa</p> <p>Notícia “Equador tem uma rã que transforma a sua aparência (...)”</p>
--	--	--

<p>10. Os alunos, individualmente, sublinham no texto o (s) elemento (s) que tornam este animal estranho. Correção desta tarefa.</p>	<p>5'</p>	<p>Notícia para entregar</p>
<p>11. Leitura da história completa da obra “O Sapo e o Estranho”.</p>	<p>10'</p>	<p>Obra “O Sapo e o Estranho”</p>



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

## *O Sapo e o Estranho*

Um dia chegou um estranho que acampou na orla do bosque. Quem o viu primeiro foi o Porco.

- Já o viram? – perguntou o Porco muito excitado quando encontrou a Pata e o Sapo.

- Não. Como é ele? – perguntou a Pata.

- Cá por mim, acho-o um rato sujo – disse o Porco.

- Que é que ele quer daqui?

- É preciso ter muito cuidado com os ratos – disse a Pata. – São todos uns ladrões.

- Como é que sabes? – perguntou o Sapo.

- Toda a gente sabe – disse a pata indignada.



Mas o Sapo não estava lá muito convencido. Queria ver com os seus olhos. Quando caiu a noite, viu ao longe um clarão vermelho. O Sapo aproximou-se, muito sorrateiro. Na orla do bosque viu uma tenda improvisada, feita com um pano atirado por cima de uns paus. O estranho estava a cozinhar. A panela pendurada por cima da fogueira cheirava que era um regalo. O Sapo achou que tudo aquilo tinha um ar muito acolhedor.

- Eu já o vi – disse o Sapo aos outros, no dia seguinte.

- E então? – perguntou o Porco.

- Parece simpático – disse o Sapo.

- Tem cuidado – disse o Porco. – Olha que ele é um rato sujo.

- Aposto que ele vai comer a nossa comida toda sem nunca trabalhar – disse a Pata.- Os ratos são atrevidos e preguiçosos.



**O Sapo e o Estranho**

**Quem é o estranho?**

**Onde apareceu?**

**Que personagens ficaram a favor do estranho?**

**Que personagens ficaram contra o estranho?**

**Porquê?**

**Porquê?**

Anexo 3.3 : Excerto dialogado de “O Sapo e o Estranho”

- Já o viram? – perguntou o Porco muito excitado quando encontrou a Pata e o Sapo.

- Não. Como é ele? – perguntou a Pata.

- Cá por mim, acho-o um rato sujo – disse o Porco.

- Que é que ele quer daqui?

- É preciso ter muito cuidado com os ratos – disse a Pata. – São todos uns ladrões.

- Como é que sabes? – perguntou o Sapo.

- Toda a gente sabe – disse a pata indignada.

## **Equador tem uma rã que transforma a sua aparência em cinco minutos e meio**

---

Uma pequena rã capaz de modificar a sua aparência, em 5 minutos e meio, foi descoberta nas florestas andinas do Equador, um dos países do mundo com maior biodiversidade, indicou esta quarta-feira um dos investigadores.

O estranho anfíbio, batizado como "*Pristimantis mutabilis*", é a única espécie de vertebrado reportada até à data capaz de fazer desaparecer as protuberâncias e rugosidades da sua pele, para a tornar lisa e escorregadia.

<b><u>Tudo de pernas para o ar</u></b>		
Aula 2 – 90 minutos		
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento);</li> <li>- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</li> <li>- Ler para apreciar textos variados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos;</li> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para localizar a informação pretendida; responder a questões sobre o texto; compreender melhor.</li> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;</li> <li>- identificar o sentido global de textos;</li> <li>- Identificar o tema central;</li> <li>- localizar a informação pretendida</li> <li>- propor títulos para textos ou partes de textos</li> </ul> </li> <li>- Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas.</li> </ul>
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar para aprender e construir conhecimento(s)</li> <li>- Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizar a informação;</li> </ul> </li> <li>- Dizer poemas memorizados.</li> </ul>
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))</li> <li>- Escrever em termos pessoais e criativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- de modo legível e sem erros;</li> </ul> </li> <li>- Escrever textos mediante proposta do professor</li> </ul>

Tarefas	Tempo	Recursos
1. Distribuição do poema, sem título e com lacunas, pelos alunos (cf. Anexo 4.1).	5'	- Poema “Tudo de
2. Leitura do poema , pela professora, suprimindo as palavras retiradas. Preenchimento, de forma individual, das lacunas, com as palavras que os alunos pensam fazer mais sentido (por exemplo: <i>vi peixes a beber água</i> ).	10'	pernas para o ar” com lacunas
3. Apresentação das palavras escolhidas pelos alunos e leitura do poema correto (confronto com as ideias deles).	15'	- Poema “Tudo de pernas para o ar”
4. Análise do poema em grande grupo (constatação do <i>non sense</i> , dos jogos de palavras e dos antónimos).	15'	
5. Leitura expressiva do poema (por estrofe) pelos alunos.	10'	- Esquema para completar
6. Proposta, justificada e individual, de um título para o poema. Registo no quadro das propostas dos alunos.	15'	
7. Apresentação do título original e análise do mesmo (sublinhar e registar, num esquema (cf. Anexo 4.2), o que está de pernas para o ar).	10'	

<p>8. “Escrita à maneira de” : os alunos adaptam a seguinte quadra do poema, completando os espaços em branco:</p> <p style="text-align: center;">Fui cair dentro de um poço Mais alto que a chaminé Vi _____ a beber _____ _____ a comerem _____</p>	5'	- Quadra com lacunas
<p>9. Memorização e apresentação à turma.</p>	5'	

Numa noite escura, escura,  
o sol brilhava no céu.

Subi pela rua \_\_\_\_\_,  
vestido de corpo \_\_\_\_\_.

Fui cair dentro de um \_\_\_\_\_  
mais alto que a chaminé,  
vi peixes a beber \_\_\_\_\_,  
rãs a comerem \_\_\_\_\_.

Construí a minha casa  
com o telhado no \_\_\_\_\_  
e a porta bem no \_\_\_\_\_  
para lá entrar de \_\_\_\_\_.

Na escola daquela terra  
ensinavam trinta \_\_\_\_\_.  
O \_\_\_\_\_ aprendia  
a dar coices e dar \_\_\_\_\_.

Luísa Ducla Soares

Anexo 4.2: Esquema a preencher sobre o Poema “Tudo de Pernas para o ar”

O que está de ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<b><u>O Lanche do Senhor Verde</u></b>			
Aula 3 – 90 minutos			
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>	
Oralidade (Expressão Oral)	- Falar para aprender (aprender a falar; falar e expressar conhecimento);	- Produzir discursos com a finalidade de descrever;	
Leitura	- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);	- Ler para confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;	
Escrita	- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento (s)).	Escrever uma curta mensagem – aviso.	
<b>Tarefas</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
1. Apresentação de uma das ilustrações do livro (cf. Anexo 5.1) e análise da mesma (cor da imagem, cor da gravata, expressão da cara: forma da boca e olhos).		6'	Ilustração do livro
2. Distribuição do texto aos alunos e leitura do mesmo pela professora.		12'	Obra e texto para distribuir d'“O Lanche do Senhor Verde”
3. Colocação de quatro ilustrações da obra (cf. Anexo 5.2) no quadro, desorganizadas. A turma organiza-as de acordo com a história que ouviram. Verificação da ordem das imagens, mostrando as ilustrações no livro.		8'	Ilustrações da obra
4. Exploração do texto, apoiada nas imagens expostas no quadro: - Imagem 1 (Chegada a casa do Senhor Verde): convidados, quem convidou, motivo do convite;		12'	Ilustrações da obra;

<p>- Imagem 2 (Descoberta da porta): quem os leva até à porta, como chegaram lá, o que viram, o que decidiram).</p> <p>Os alunos preenchem uma folha de registo, aquando desta exploração.</p>		<p>Folha de registo (cf. anexo 5.3);</p>
<p>5. Leitura dramatizada de um excerto da história.</p>	10'	<p>Excerto projetado</p>
<p>6. Continuação da exploração do resto da história, apoiada nas imagens expostas:</p> <p>- Imagem 3 (Reação ao mundo colorido): motivo do espanto, consequência da descoberta (apetite);</p> <p>- Imagem 4 (O Lanche entre todos): para que serviu este lanche, representação do lanche, cores do guarda-sol, aprendizagens de cada um).</p> <p>Os alunos preenchem uma folha de registo, aquando desta exploração.</p>	12'	<p>Ilustrações da obra</p>
<p>7. Projeção do seguinte excerto da obra:</p> <p>Escrita, individual, do excerto, trocando a cor (verde) e o local (céu), por outra cor e local à escolha do aluno.</p>		
<p>8. Leitura dos textos criados pelos alunos.</p>	<p style="border: 1px dashed black; padding: 5px; text-align: center;">- Sabem uma coisa, amigos? Sou louco por verde, mas seria tão aborrecido se o céu fosse sempre verde ...</p>	<p>15'</p> <p>Excerto projetado</p>
	15'	

Anexo 5.1 : Ilustração analisada de “O Lanche do Senhor Verde”



Anexo 5.2 : Ilustrações para ordenar de “O Lanche do Senhor Verde”



# O Lanche do Senhor Verde

Javier Saez Castan

**1º Momento:** \_\_\_\_\_

Quem convidou? \_\_\_\_\_

Quem foi convidado? \_\_\_\_\_

Qual foi o motivo do convite? \_\_\_\_\_

**4º Momento:** \_\_\_\_\_

Para que serviu este lanche?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**2º Momento:** \_\_\_\_\_

Quem os levou até à porta?

Onde estava escondida a porta?

O que viram? \_\_\_\_\_

Quem decidiu que decidiram?

**3º Momento:** \_\_\_\_\_

Porque é que os Senhores Cor se espantaram? \_\_\_\_\_

Qual foi a consequência desta descoberta? \_\_\_\_\_

<b><u>Adivinha e Zbiriguidófilo</u></b> Aula 4 – 90 minutos		
<b>Domínio (s):</b>  Leitura	<b>Objetivos:</b> - Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	<b>Descritores de desempenho:</b> - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - identificar o sentido global de textos; - Identificar o tema central; - localizar a informação pretendida; - compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);  - Ler em voz alta para diferentes públicos.
Oralidade	- Escutar para aprender e construir conhecimento(s)  - Participar em situações de interação oral	- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: responder a questões acerca do que ouviu; - relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência; - identificar o tema central; - apreender o sentido global de textos ouvidos;  - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - ouvir os outros;

		- esperar a sua vez; - respeitar o tema.	
Tarefas		Tempo	Recursos
1. Leitura do poema “Adivinha” pela professora.		3’	Poema “A Adivinha”
2. Distribuição do poema pelos alunos e leitura do mesmo pela professora.		3’	
3. Análise das rimas presentes no poema: os alunos batem uma palma em cada palavra que rima. Registo destas palavras.		6’	
4. Rodeio das sílabas que se repetem (“Não sou galo, nem galão”).		4’	
5. Cada aluno escreve três palavras que rimem com as sílabas repetidas. Apresentação das palavras escritas.		5’	
6. Análise das informações dadas no poema: os alunos sublinham as características dadas, tentando adivinhar a resposta.		14’	
7. Leitura expressiva do poema por parte dos alunos.		10’	
8. Os alunos desenharam o animal retratado e apresentam-no à turma, apontando as características		20’	



Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

2.ºB



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

## **O Zbirigidófilo**

❖ Rodeia a resposta certa, de acordo com o que ouviste.

1. Quem ofereceu o Zbirigidófilo ao menino?

- a) A avó;      b) O tio;      c) A tia.

2. Onde ficam as ilhas *Sandwich*?

- a) Na Polinésia;      b) Em Portugal;      C) Na Suíça.

3. O Zbirigidófilo veio escondido numa:

- a) Garrafa de plástico;  
b) Almofada;  
c) Lata de bolachas.

4. O menino lavava o Zbirigidófilo com:

- a) Sumo de tomate e pó de talco;  
b) Sumo de tomate e sabonete;  
c) Pó de talco e sumo de cereja.

5. Os Zbirigidófilos adoram:

- a) Folhas de amoreira;  
b) Folhas de papel quadriculado;  
c) Folhas brancas.

6. O menino queria levar o Zbirigidófilo para:

- a) A casa da avó;  
b) A praia;  
c) A escola.



<b>Zbiriguidófilo</b> Aula 5 – 90 minutos			
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>	
Oralidade	- Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento);	- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;	
Leitura	- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	- Antecipar conteúdos; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Ler para identificar o sentido global de textos; identificar o tema central; localizar a informação pretendida; responder a questões sobre o texto;	
Escrita	- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	- Elaborar uma descrição de um personagem.	
<b>Tarefas</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
1. Colocação de questões sobre o início da história “Zbiriguidófilo”, lida na aula anterior: quem o ofereceu, o que é, como se pode descrever, para onde o queriam levar.		5’	História do “Zbiriguidófilo”
2. Re leitura da primeira parte da história.			
3. Antecipação da leitura: registo das opiniões dos alunos sobre o que aconteceu ao Zbiriguidófilo.		3’	
4. Leitura, pela professora estagiária, da segunda parte do texto.		7’	
5. Discussão, em grande grupo, sobre o excerto (o que aconteceu ao Zbiriguidófilo, como reagiu o		8’	

<p>menino, quem o ajudou).</p> <p>6. Individualmente, os alunos respondem às questões d’“O Jogo do Zbiriguidófilo” (cf. Anexo 7.1), na folha de respostas.</p> <p>7. Repetem-se as três tarefas anteriores (4, 5 e 6) para os excertos seguintes.</p> <p>8. Discussão sobre o Zbiriguidófilo (o que será, que ideias iniciais podemos eliminar). Um dos alunos procura a palavra no dicionário (conclusão que não existe).</p> <p>9. Recolha, no texto, das características do Zbiriguidófilo.</p> <p>10. Cada aluno escreve uma breve descrição do Zbiriguidófilo, tal como eles o imaginam. Leitura de algumas das descrições.</p> <p>11. Distribuição de várias imagens com diferentes partes de animais. Cada aluno escolhe duas partes de animal para juntar, criando um novo animal e dando-lhe um nome partindo dos nomes dos animais de origem. Apresentação de dois exemplos.</p> <p>12. Apresentação dos animais criados pelos alunos. Criação de um álbum que incluirá os animais criados pela turma (cf. Anexo 7.2).</p>	<p>7’</p> <p>8’</p> <p>15’</p> <p>8’</p> <p>12’</p> <p>7’</p> <p>10’</p>	<p>“Zbiriguidófilo”</p> <p>“O Jogo do Zbiriguidófilo”; folha de respostas;</p> <p>História do “Zbiriguidófilo”</p> <p>Dicionário</p> <p>Cartões com as partes dos animais; 3 exemplos</p>
--	--	---

# O Jogo do Zbirigidófilo

**PARTE I**



1. O Zbiriguidófilo costumava ficar

guardado:

- a) Numa lata de bolachas;
- b) Numa jarra de latão;
- c) Num armário.

2. O que aconteceu ao Zbirigidófilo?

- a) Escondeu-se do menino;
- b) Mordeu a mãe do menino;
- c) Desapareceu.

3. Quem ajudou a procurar o Zbiriguidófilo?

a) A mãe, o pai e a menina;

b) O pai e a menina;

c) A mãe, o pai e o tio.

4. A quem perguntou o pai pelo Zbiriguidófilo?

- a) Aos vizinhos;
- b) Aos avós;
- c) À mãe do menino.

5. Indica por que motivo o menino ficou triste com o desaparecimento do Zbiriguidófilo.

# **PARTE II**



6. Antes de se deitar, o que fez o menino?

a) Procurou o Zbiriguidófilo no jardim;

b) Foi à casa-de-banho;

c) Fez os trabalhos de casa.

7. Onde estava escondido o Zbiriguidófilo?

a) No sofá;

b) No lavatório;

c) No autoclismo.

8. Para lavar o Zbirigidófilo, foram precisos:

- a) 125g de pó de talco e 1 litro de sumo de tomate;
- b) 125g de pó de talco e meio litro de sumo de tomate;
- c) 100g de pó de talco e 1 litro de sumo de tomate .

9. O menino levou o Zbiriguidófilo para a escola numa:

- a) Caixa de metal;
- b) Caixa de sapatos forrada a papel quadriculado;
- c) Caixa de madeira forrada a papel quadriculado.

10. Como terão reagido os alunos da turma do menino?



**Dinofante**



# Jacarurso



Anexo 7.2 : Registo fotográfico de “Os animais do 2.ºB”



<b><u>O Têpluquê</u></b> Aula 6 – 90 minutos		
<b>Domínio (s):</b>  Leitura	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);</li> </ul>	<p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;</li> <li>- identificar o sentido global de textos;</li> <li>- Identificar o tema central;</li> <li>- localizar a informação pretendida;</li> <li>- responder a questões sobre o texto;</li> <li>- formular questões sobre o texto;</li> <li>- memorizar peças de informação;</li> <li>- compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);</li> </ul> </li> <li>- Ler em voz alta para diferentes públicos.</li> </ul>
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar para aprender e construir conhecimento(s);</li> <li>- Participar em situações de interação oral;</li> <li>- Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar palavras-chave;</li> <li>- organizar a informação;</li> </ul> </li> <li>- Identificar aspetos de diferenciação e variação linguística</li> <li>- Dramatizar textos e situações</li> <li>- Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos.</li> </ul>

Tarefas	Tempo	Recursos
1. Audição do título “O Têpluquê”. Registo, em grande grupo, do título da obra: qual será o título da obra, como se escreverá, significado. Os alunos dizem o título e alguns deles registam as suas hipóteses no quadro.	5’	
2. Apresentação da capa do livro. Localização, na capa, do título e comparação com as hipóteses registadas.	5’	Texto “O Tepluquê” para distribuir
3. Audição do texto. Nova audição do texto com orientações do professor para a tarefa seguinte (identificar as palavras trocadas)	10’	
4. Distribuição do texto pelos alunos (cf. Anexo 8.1), com lacunas que os alunos completam.	10’	
5. Nova audição do texto para correção da tarefa anterior.	4’	
6. Identificação da dificuldade do menino. (não conseguir pronunciar “t”)	2’	
7. Audição da frase “Vamos ao cinema ver um filme de cavalos.” pronunciada corretamente e pronunciada havendo troca de “v” por “b”.	1’	
8. Nova audição, após chamada de atenção pela professora para as diferenças.	1’	
9. Análise. Identificação das palavras pronunciadas de forma diferente. Identificação das diferenças.	5’	

<p>10. Análise, em grande grupo da dificuldade existente neste caso.</p>	<p>5'</p>	
<p>11. Apresentação de um trava-línguas à turma (discussão: o que é; quais conhecem; porque se chama trava-línguas; que dificuldades terão eles a pronunciar).</p>	<p>10'</p>	
<p>12. Leitura, pela professora:</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>- Ó menina deste casal, diga-me se mora aqui o padre Pedro Pires Pisco Pascoal?</p> <p>- Não sei qual é esse Pedro Pires Pisco Pascoal, porque aqui nestes casais há três padres Pedros Pires Piscos Pascoais.</p> </div>	<p>2'</p>	
<p>13. Nova leitura. Identificação do que causa dificuldade de pronuncia. Análise da repetição da letra P.</p>	<p>10'</p>	
<p>14. Leitura do trava-línguas pelos alunos, primeiro a pares (um pergunta, o outro responde), filas, turma inteira.</p>	<p>20'</p>	

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosóti

2.ºB



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

### O têpluquê

Era uma vez um menino que tinha um defeito de pronúncia.

Não era capaz de dizer tê: dizia quê. Trocava o tê pelo quê. Trocava o têpluquê. Em vez de dizer tasa, como toda a gente, dizia casa; em vez de dizer tão, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer tapete, dizia \_\_\_\_\_ (às vezes deixava uns tês para trás, deixava uns quês para \_\_\_\_\_). E assim por diante: em vez de dizer tábua, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer tu, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer Tomé, dizia \_\_\_\_\_; em vez de dizer taxímetro dizia \_\_\_\_\_, etc. (em vez de dizer etc, dizia \_\_\_\_\_).

Esta história (em vez de dizer esta história dizia esca \_\_\_\_\_) tem uma moral; é das que têm moral: todos os defeitos de pronúncia (como os outros defeitos todos, há uma história para cada defeito) têm também virtudes de pronúncia, se não eram defeitos perfeitos. Ao menino, como a toda gente que tem defeitos de pronúncia, entaramelava-se-lhe a língua; este menino tinha sorte porque como as letras do defeito dele eram o tê e o \_\_\_\_\_, a língua encaramelava-se-lhe e o menino gostava muito (\_\_\_\_\_ muico).

Manuel António Pina, *O têpluquê e outras histórias*

Anexo 9: Quadro dos conteúdos abordados nas regências de Português

		Conteúdos	Domínios	Obras/textos
1.º CEB / 2.º ANO	29-05-2015	Diálogo	Leitura Escrita Ed. Literária	<i>O sapo e o estranho</i> , de Max Velthuis
	02-06-2015	Texto literário / verso	Leitura Oralidade Escrita Ed. Literária	<i>Tudo de pernas para o ar</i> , de Luísa Ducla Soares
	05-06-2015	Compreensão de texto	Leitura Oralidade Escrita Ed. Literária	<i>O lanche do Senhor Verde</i> , de Javier Saez Cástan
	08-06-2015	Texto poético	Leitura Oralidade	<i>Adivinha</i> , de Eugénio de Andrade <i>Zbiriguidofilo</i> , de Pitum Keil do Amaral
	09-06-2015	Compreensão de texto	Oralidade Leitura Escrita	<i>Zbiriguidofilo</i> , de Pitum Keil do Amaral
	11-06-2015	Compreensão de texto	Leitura Oralidade	<i>O Têpluquê</i> , de Manuel António Pina
2.º CEB / 6.º ANO	17-11-2014	Pronomes	Gramática Leitura	<i>O capuchinho vermelho</i> , de Grimm
	24-11-2014	O texto publicitário	Oralidade Escrita Ed. Literária	<i>Histórias à solta na minha rua</i> , de António Torrado
	01-12-2014	Sinais de pontuação	Leitura Escrita Gramática	<i>Brincadeira</i> , de Álvaro Magalhães
	15-12-2014	Texto literário em verso	Escrita Leitura Ed. Literária	<i>O Limpa-Palavras</i> , de Álvaro Magalhães
	12-01-2015	Texto informativo- a notícia	Leitura Escrita	

Plano de Aula – PORTUGUÊS					
DATA: 12/1/2015 HORÁRIO:10h10 – 11h40					
ANO: 6º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18	
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez					
PROFESSOR COOPERANTE: Armando Veiga					
<b>Domínios:</b> Leitura e Escrita		<b>Conteúdos:</b> Texto Informativo - Notícia			
Metas de aprendizagem	Descritores de desempenho	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>- Ler e compreender o texto informativo, nomeadamente as notícias.</p> <p>- Procurar, recolher, seleccionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.</p> <p>- Escrever pequenos textos informativos</p>	<p><b>Ler para construir conhecimento(s)</b></p> <p>Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.</p> <p>Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitar a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizado(s);</li> <li>- detectar informação relevante</li> <li>. factual e não factual;</li> <li>. essencial e acessória;</li> <li>- explicitar o sentido global</li> </ul>	<p><b>1.</b> Abertura da lição;</p>	3'	Apresentação o powerpoint	Os alunos serão avaliados de acordo com duas grelhas de avaliação (cf. Anexo 7).
		<p><b>2.</b> Apresentação de três títulos de notícias (cf. Anexo 10.2).</p> <p><u>Questões orientadoras:</u><sup>1</sup></p> <p>- <i>O que serão estas frases?</i></p>	3'		
		<p><b>3.</b> Construção, em grande grupo e oralmente, de textos sobre os títulos anteriores.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Que história podemos construir partindo destes títulos?</i></p>	4'		
		<p><b>4.</b> Leitura da primeira notícia ,em grande grupo.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Daqueles três títulos, qual se adequa a este texto?</i></p>	5'		
		<p><b>5.</b> Entrega da segunda notícia a cada um dos alunos.</p>	10'		

<sup>1</sup>As restantes questões orientadoras estão presentes no Anexo 10.1.

<p>com um título, um parágrafo inicial que responda a questões específicas (<i>lead</i>) e um segundo parágrafo no qual são apresentados os motivos e as descrições do acontecimento noticiado.</p> <p>- Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias: título, <i>lead</i> e descrição dos factos.</p>	<p>de um texto.</p> <p>Detectar traços característicos de diferentes tipos de texto ou sequências textuais.</p> <p><b>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecer objectivos;</li> <li>- seleccionar conteúdos;</li> <li>- organizar e hierarquizar a informação</li> </ul> </li> <li>• Redigir o texto:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- articular as diferentes partes planificadas;</li> <li>- seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo;</li> <li>- construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido;</li> <li>- dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados;</li> <li>- respeitar regras de utilização da pontuação;</li> <li>- adoptar as convenções</li> </ul> </li> </ul>	<p>Leitura. Análise da notícia e registo, na própria notícia, das características principais do texto informativo, discutidas em grande grupo e orientadas pela professora estagiária.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Que episódio nos é relatado neste texto?</i></p> <p><b>6.</b> Entrega da terceira notícia , incompleta. Leitura.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Neste texto conseguimos encontrar todas as informações?</i></p> <p><b>7.</b> Preenchimento, em grande grupo, das informações em falta.</p> <p><b>8.</b> Visualização de um excerto do vídeo sobre um carro do futuro.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>O que observaram no vídeo?</i></p> <p><b>9.</b> Recolha de possíveis títulos para uma notícia sobre o carro do futuro. Registo das ideias dos alunos no quadro e no caderno diário.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Que títulos poderemos dar à nossa notícia sobre este carro?</i></p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>4'</p> <p>6'</p>	<p>Apresentaçã o powerpoint 18 Notícias</p> <p>Apresentaçã o powerpoint 18 Notícias incompletas</p> <p>18 Notícias incompletas</p> <p>Excerto do vídeo "Carros do futuro"</p>	
---	---	---	---	---	--

	<p>(orto)gráficas estabelecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- acrescentar, apagar, substituir;</li> <li>- condensar, reordenar, reconfigurar.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>10.</b> Criação, em grande grupo, de uma notícia, partindo de um dos títulos sugeridos.</p> <p style="padding-left: 20px;"><i>- O que poderá dizer a nossa notícia?</i></p> <p><b>11.</b> Registo no caderno diário da notícia criada.</p> <p><b>12.</b> Criação, individual, de um texto informativo sobre o que foi observado no vídeo, partindo de um dos títulos sugeridos inicialmente. Os alunos devem seguir as orientações projetadas.</p> <p><b>13.</b> Correção dos textos dos alunos, trocando as notícias entre eles. Para tal, ser-lhes-á entregue uma grelha de avaliação (cf. Anexo 10.3).<sup>2</sup></p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p style="padding-left: 20px;"><i>- O que têm de ver no texto dos vossos colegas?</i></p> <p><b>14.</b> Leitura de três das notícias criadas pelos alunos.</p> <p><b>15.</b> Leitura do texto informativo original sobre o vídeo apresentado.</p>	<p>10'</p> <p>4'</p> <p>15'</p> <p>7'</p> <p>6'</p> <p>3'</p>	<p>Apresentaçã o Powerpoint</p>	
--	--	--	--	---	--

<sup>2</sup> Dependendo do tempo disponível, esta tarefa será realizada, ou não. Poderá ser adaptada, existindo uma correção de um pequeno número de textos, em grande grupo.

<b>Tarefa</b>	<b>Questões orientadoras</b>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que são estas frases?</li> <li>- A que se referem?</li> <li>- A que tipo de texto se adequam?</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de texto é este?</li> <li>- Qual, daqueles três títulos se adequa? Porquê?</li> <li>- É verídica? Aconteceu mesmo?</li> <li>- Onde encontramos no texto essas informações?</li> <li>- O que aconteceu?</li> <li>- Onde aconteceu?</li> <li>- Como aconteceu?</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual, daqueles títulos se adequa a este texto? Porquê?</li> <li>- Este texto é semelhante ao anterior?</li> <li>- O que nos diz?</li> <li>- O que aconteceu?</li> <li>- Quando aconteceu? (sublinhem a informação no texto)</li> <li>- Quem protagonizou este acontecimento? (sublinhem no texto)</li> </ul>
<b>6 e 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neste texto, conseguimos encontrar todas as informações? Quais faltam?</li> <li>- Tem as mesmas informações?</li> <li>- Conseguimos compreendê-lo?</li> </ul>
<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que observam no vídeo?</li> <li>- O que será aquilo?</li> <li>- Para que serve?</li> <li>- Onde estava?</li> <li>- Como poderíamos informar as pessoas sobre o que vimos?</li> </ul>
<b>10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que poderá dizer a nossa notícia?</li> <li>- O que aconteceu?</li> <li>- Onde aconteceu?</li> <li>- Quem protagonizou esta história?</li> <li>- Que informações vamos colocar no primeiro parágrafo?</li> <li>- O que vamos explicar?</li> <li>- Podemos dar opinião?</li> <li>- No fim, como encerramos?</li> <li>- O que falta dizer?</li> </ul>
<b>13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que têm de analisar no texto dos vossos colegas?</li> <li>- Como vão compreender se estão presentes os elementos necessários ou não?</li> </ul>

**GNR vigia gado no campo para evitar furtos**

**Alerta de empregada trama ladrões**

**Cinco Mariscadores Resgatados**

### *Alerta de empregada trama ladrões*

*A PSP deteve, no Estoril, um homem, de 37 anos, e uma mulher, de 42, suspeitos de assaltos a residências no concelho de Cascais.*

*O casal foi apanhado quando atacava numa vivenda da “zona nobre” do Estoril, num momento em que ninguém estava em casa. Para entrar, arrombaram a janela de acesso à cozinha e remexeram as várias divisões, à procura de artigos de valor. A Polícia foi entretanto alertada por uma empregada que estava a entrar de serviço e foi de imediato ao local. Os assaltantes ainda tentaram fugir, sem êxito. Estavam na posse de diversos artigos em ouro e prata (fios, pulseiras, brincos e relógios), avaliados em 10 mil euros. E também lhes foi apreendido um telemóvel que tinha sido furtado de uma outra residência, no dia 31 de dezembro passado, em S. Domingos de Rana. (s/a, 2015. Alerta de empregada trama ladrões. Jornal de notícias, p. 13)*

## *Cinco Mariscadores Resgatados*

*“Cinco homens foram resgatados ontem pela Marinha, quando se encontravam a apanhar amêijoa no rio Tejo, em pleno canal do Barreiro. O alerta foi dado cerca das duas horas por uma pessoa que ouviu gritos de socorro.*

*não conseguiam regressar a terra. Estavam num baixio”, revelou ao JN o capitão do Porto de Lisboa, Malaquias Domingues, que já mandou instaurar um processo de averiguações.*

*Apesar de três mariscadores terem desaparecido a 20 de dezembro quando se encontravam a apanhar ameijoa no Tejo, na praia Norte 2, em frente ao Clube Náutico do Barreiro, estando um deles por encontrar, o comandante frisa que estas situações são raras. “As pessoas que se dedicam à apanha da ameijoa costumam ter alguns cuidados”, adianta Malaquias Domingues, pedindo atenção ao regime de marés e à ocorrência de nevoeiro. (Brazinha, 2015. Cinco mariscadores resgatados. *Jornal de notícias*, p. 25)*

## *GNR vigia gado no campo para evitar furtos*

*“O Comando de Aveiro da GNR lançou a operação Gado Seguro, como resposta ao “alarme social e sentimento de insegurança” causado pelos furtos de bovinos no Baixo Vouga Lagunat, sobretudo em Aveiro, Albergaria e Estarreja, disse ao JN fonte do comando. Até ao final de janeiro, haverá um reforço das patrulhas de fiscalização e acções de sensibilização.*

*Uma das dificuldades da Guarda prende-se com o facto de os animais estarem espalhados por muitos campos. Os criadores que tiverem condições são aconselhados a recolhê-los à noite. A GNR tem registados 50 furtos, em média, por ano. Os criadores dizem que todas as semanas são levados animais.”*

*(ZC., 2015.GNR vigia gado no campo para evitar furtos. *Jornal de notícias*, p. 22)*

Escreve agora na tua notícia e lembra-te de que:

**O título deve ser curto e apelativo;**

**O primeiro parágrafo deve responder às seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Onde?;**

**O segundo parágrafo deve explicar o porquê dos factos e descrever como ocorreram;**

**Deves relatar o que aconteceu, sem manifestares a tua opinião;**

**Deves respeitar o espaço para a notícia.**

## *Carros do Futuro*

### *VW Hover - Movido a energia magnética*

*Quando falamos em carros do futuro a imaginação parece não ter limites. O Hover surgiu a partir de um passatempo lançado pela Volkswagen, na China. Este veículo futurista utiliza energia magnética e flutua a centímetros do chão. O carro voador transporta duas pessoas e não julgues que é um filme de ficção científica, já existe um comboio que faz a ligação entre Xangai e o aeroporto da cidade utilizando o mesmo tipo de energia. O Hover pode avançar, retroceder, virar para a esquerda e para a direita, e até girar sobre o próprio eixo. Este projecto pode nunca passar do papel, seria necessário instalar um sistema magnético nas estradas. A principal vantagem desta tecnologia é ser eléctrico e pouco poluente.*

*(s/a, 2015. VW Hover – Movido a energia magnética. Visão Júnior)*

Anexo 10.3: Grelhas de avaliação de Escrita e Leitura

### Grelha de avaliação – Escrita

	Coesão			Coerência												
				Título		Onde		Quem		O quê		Quando		Porquê		Como
	0	1	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
N.º1																
N.º2																
N.º3																
N.º4																
N.º5																
N.º6																
N.º7																
N.º8																
N.º9																
N.º10																
N.º11																
N.º12																
N.º13																
N.º14																
N.º15																
N.º16																
N.º17																
N.º18																

0 – Não apresenta

1- Apresenta



### O Capuchinho Vermelho

Era uma vez uma linda menina de quem todos gostavam muito. A avó, então, essa nem sabia que mais havia de dar **à menina!** Certa vez ofereceu **à menina** um capuchinho de veludo vermelho que ficava tão bem **à menina** que a menina nunca tirou **o capuchinho de veludo vermelho** e assim passaram a chamar **à menina** Capuchinho Vermelho.

Um dia a mãe chamou a **menina** e disse **à menina**:

- Anda cá, Capuchinho Vermelho. Pega neste bolo e leva à tua avó, que está doente. Vão fazer bem **à tua avó**. Quando lá chegares não te esqueças de dar um beijo **à tua avó** e não andes a bisbilhotar pela casa toda. Agora é melhor ires antes que fique muito calor. E não te afastes do caminho senão tropeças, cais, partes a garrafa e a avó fica sem nada

- Vou fazer tudo direitinho! – respondeu o Capuchinho Vermelho, despedindo-se da mãe.

A avó vivia no meio da floresta, a cerca de meia hora da aldeia. Na floresta, o Capuchinho Vermelho encontrou o lobo, mas como não sabia que **o lobo** era mau, não se assustou.

- Bom dia, Capuchinho Vermelho – disse **à Capuchinho Vermelho o lobo**.

- Bom dia, senhor Lobo.

- Onde vais tão cedo?

- Vou a casa da minha avó.

- E o que levas no avental?

- Levo um bolo que fizemos ontem e uma garrafa de vinho. São para a minha avó, que está doente, ganhar forças.

- E a tua avó, onde é que mora **a tua avó**?

- Mora um pouco mais longe. A casa fica debaixo de três grandes carvalhos e, mais adiante, há três noqueiras. Já deves ter visto **a casa**.

O lobo pensou: “Esta menina tenra deve ser uma delícia. Bem melhor do que a avó. Tenho de arranjar uma artimanha para as comer às duas”.

Excerto ADAPTADO de:

“*O Capuchinho Vermelho*”, em “*Os mais belos contos de Grimm*”

17 novembro 2014

NOME: \_\_\_\_\_

### PRONOMES PESSOAIS

Pessoa		Sujeito	Complemento direto	Complemento indireto	Com uma preposição
Singular	1. <sup>a</sup>				
	2. <sup>a</sup>				
	3. <sup>a</sup>				
Plural	1. <sup>a</sup>				
	2. <sup>a</sup>				
	3. <sup>a</sup>				

Plano de Aula – Matemática				
DATA: 8/04/2015		HORÁRIO: 14h – 16h		
ANO: 2º		TURMA: B	N.º ALUNOS: 26	
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
<b>Domínio:</b> Geometria	<b>Conteúdos:</b> Perímetro de um polígono. Área - Medidas de área em unidades não convencionais.	<b>Metas Curriculares:</b> - Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade. - Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. - Comparar áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.		
Percurso de Aprendizagem			Tempo	Recursos
<b>Motivação</b> 1. A professora estagiária coloca a seguinte questão à turma: “Olhando para a sala, encontram alguma diferença do habitual?” <sup>1</sup> . Após os estudantes concluírem que estão na sala quatro novos quadros, a professora estagiária sugere à turma que poderiam colocar uma moldura à volta dos quadros, utilizando as ripas de madeira que ela irá entregar. Quatro estudantes pegam nos quadros e nas tiras e constroem a moldura. No fim, cada um indica o número de tiras que utilizou, fazendo-se o registo no quadro.			10’	4 Quadros; Ripas de madeira;
<b>Desenvolvimento</b> 2. A professora estagiária orienta um diálogo em grande grupo e questiona: “Se a nossa unidade de medida for uma ripa, quanto mede a nossa moldura?”.			4’	
				Os estudantes serão avaliados através de uma grelha de observação (cf. Anexo 13.1) e da resolução dos desafios propostos.

Anexo 13: Planificação da regência supervisionada de Matemática no 1.CEB

<p>3. Após analisarem os diferentes valores, a professora estagiária diz aos estudantes que estiveram a medir o <u>perímetro</u> dos quadros. Em grande grupo, a turma, com orientação da professora estagiária, constrói a definição de perímetro<sup>2</sup>, sendo que um aluno a vai escrevendo no quadro. Os estudantes registam esta informação no caderno.</p>	8'		
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Como podemos definir perímetro?</i></li> <li>- <i>O que estivemos a medir? Como o fizemos?</i></li> </ul>		Ripas de madeira;	
<p>4. A professora estagiária pede aos estudantes que, em grande grupo e utilizando as ripas de madeira, meçam diferentes objetos (caderno, dicionário, tampo da mesa) e indiquem qual o respetivo perímetro.</p>	6'	Caderno, dicionário, mesa;	
<p>5. A turma observa os polígonos projetados (cf. Anexo 13.2) e a professora estagiária coloca a seguinte questão: “Qual o perímetro destes polígonos?”. Os estudantes registam as respostas no caderno e, de seguida, dá-se a correção em grande grupo.</p>	6'	Polígonos em folha quadriculada de 1 cm;	
<p><u>Sistematização</u></p> <p>6. Os estudantes, individualmente, resolvem três desafios (cf. Anexo 13.3) sobre o perímetro, utilizando a folha quadriculada de 1 cm.</p>	11'	26 Folhas de desafios;	

Anexo 13: Planificação da regência supervisionada de Matemática no 1.CEB

**Notas:**

<sup>1</sup> Os quadros serão colocados na sala pela professora estagiária antes da regência começar.

<sup>2</sup> Perímetro: soma das medidas dos comprimentos dos lados.





**A**

$$P = 4 + 9 + 4 + 9 = 26$$

**B**

$$P = 6 + 6 + 6 + 6 = 24$$

**C**

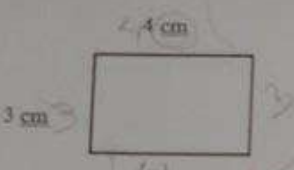
$$P = 4 + 2 + 2 + 6 + 2 + 2 + 4 + 2 + 2 + 6 + 2 + 2 = 36$$

EB 1/II dos Miosóti  
Ficha de Matemática - 2º ano


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

### Perímetro


1. Observa os polígonos seguintes e indica qual é o seu perímetro.



$P = 4 + 3 + 4 + 3 = 14$



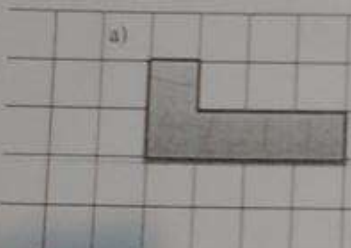
$P = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$




$P = 3 + 3 + 3 + 3 = 12$

2. Qual dos dois polígonos tem um maior perímetro? Justifica a tua resposta.

a)

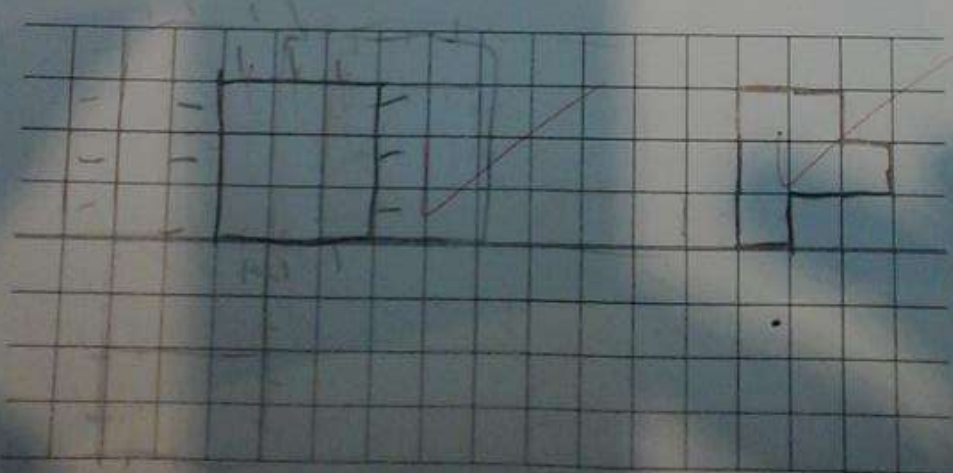


b)



R: o maior é a figura a

3. Desenha um polígono que tenha 12 cm de perímetro, sabendo que a aresta de cada quadrado tem 1 cm.



Plano de Aula – Matemática				
DATA: 9/04/2015		HORÁRIO: 14h – 16h		
ANO: 2º		TURMA: B	N.º ALUNOS: 26	
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
<b>Domínio:</b> Geometria	<b>Conteúdos:</b> Perímetro de um polígono. Área - Medidas de área em unidades não convencionais.	<b>Metas Curriculares:</b> - Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade. - Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. - Comparar áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.		
Percurso de Aprendizagem			Tempo	Recursos
<b>Motivação</b> 1. A professora estagiária volta a chamar a atenção à turma para os quadros usados na aula anterior e coloca a seguinte questão: “Qual destes quadros ocupará mais espaço na sala?”. Em grande grupo, a turma tenta resolver esta situação.			5’	4 Quadros;
<b>Desenvolvimento</b> 2. Após os estudantes indicarem qual o quadro que ocupa mais espaço, a professora estagiária coloca a seguinte questão à turma: “Como poderemos ter a certeza do espaço que cada quadro ocupa?”. A turma discute esta situação e, orientados pela professora estagiária, compreendem que podem utilizar quadrados como unidade de medida.			8’	Quadrados de cartolina;
				Os estudantes serão avaliados através de uma grelha de observação (cf. Anexo 13.1) e da resolução dos desafios propostos.

<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podemos continuar a utilizar as ripas de madeira? E se usarmos uma cartolina?</li> <li>- Se medirmos apenas a moldura dos quadros, temos todo o espaço que ele ocupa?</li> <li>- Como podemos medir o quadro inteiro?</li> <li>- Seremos capazes de saber o espaço que os quadros ocupam se usarmos estes quadrados?</li> </ul> <p>3. Os estudantes medem os quadros utilizando os quadrados como unidade de medida. Registam os resultados no quadrado. De seguida, a professora estagiária orienta um diálogo sobre os resultados obtidos, comparando-os aos resultados do perímetro.</p>	7'	Quadrados; Quadros;	
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o quadro que ocupa mais espaço?</li> <li>- Coincide com a vossa primeira hipótese?</li> <li>- Estes resultados são iguais aos resultados do perímetro?</li> <li>- Porque haverá diferença entre os resultados?</li> </ul> <p>4. Concluindo o debate anterior, a professora estagiária diz que o que estiveram a medir com os quadrados foi a <u>área</u> dos quadros, ou seja, o espaço que estes ocupam.</p> <p>5. <u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que estivemos a medir?</li> </ul>	8'		
<p>6. A professora estagiária pede novamente à turma que analise os resultados obtidos quer do</p>	7'		

Anexo 14 : Planificação da regência sobre o conteúdo Área

<p>perímetro, quer da área e, partindo daí, e em grande grupo, a turma investiga os resultados, concluindo que podem existir figuras com a mesma área e perímetros diferentes.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Porque será que a área e perímetro têm resultados diferentes?</i></li><li>- <i>É possível termos a mesma área para perímetros diferentes? Porquê?</i></li></ul> <p>7. Os estudantes resolvem, individualmente, três desafios sobre a área. De seguida, os desafios são corrigidos em grande grupo.</p>	10'	26 Folhas de desafios;	
---	-----	------------------------	--

Plano de Aula – MATEMÁTICA				
DATA: 15/1/2015		HORÁRIO: 8h25 – 10h10		
ANO: 6º		TURMA: E		N.º ALUNOS: 12
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Marisa Machado				
CONTEÚDOS: Poliedros e não poliedros; Prismas e Pirâmides				
Metas Curriculares/Objetivos	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir poliedros de não poliedros;</li> <li>- Identificar poliedros convexos;</li> <li>- Identificar sólidos geométricos:</li> <li>- <i>Identificar «prisma» como um poliedro com duas faces geometricamente iguais («bases do prisma») situadas respetivamente em dois planos paralelos de modo que as restantes sejam</i></li> </ul>	<p>1. A professora estagiária abre a lição e pede aos estudantes para escreverem o sumário.</p> <p style="text-align: center;"><u>Sumário:</u> Poliedros e não poliedros.</p> <p><b><u>Motivação:</u></b></p> <p>2. A professora estagiária apresenta aos estudantes vários materiais do dia a dia, assim como alguns sólidos geométricos. Pede-lhes que associem os sólidos geométricos aos materiais correspondentes.</p> <p><b><u>Questões orientadoras:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que é que temos aqui?</i></li> <li>- <i>Parece-vos que existem semelhanças entre estes dois grupos? Entre quais?</i></li> </ul>	3'	Apresentação Powerpoint (Anexo 15.1)	O aluno deve ser capaz de:
			5'	Sólidos Geométricos; Objetos do quotidiano

<p><i>paralelogramos, designar os prismas que não são retos por «prismas oblíquos», os prismas retos de bases regulares por «prismas regulares», e utilizar corretamente a expressão «faces laterais do prisma»;</i></p> <p><i>- Identificar «pirâmide» como um poliedro determinado por um polígono («base da pirâmide») que constitui uma das suas faces e um ponto («vértice da pirâmide»), exterior ao plano que contém a base de tal modo que as restantes faces são os triângulos determinados pelo vértice da pirâmide e pelos lados da base e utilizar corretamente a expressão «faces laterais da pirâmide»;</i></p>	<p><b><u>Desenvolvimento:</u></b></p> <p>3. A professora estagiária desafia os estudantes a dividir os sólidos geométricos em dois grupos distintos, de acordo com as suas semelhanças.</p> <p><b><u>Questões orientadoras:</u></b></p> <p>- Estes sólidos geométricos são todos iguais? - Conseguem encontrar alguma semelhança? - Como os poderíamos agrupar?</p> <p>4. Partindo dos grupos formados na tarefa anterior, a professora estagiária, em conjunto com a turma, irá nomear os grupos em poliedros e não poliedros, construindo a definição dos mesmos. Os estudantes registam as definições no caderno.</p> <p>5. A professora estagiária mostra um poliedro não convexo e coloca a seguinte questão aos estudantes: “Este sólido será um poliedro?”. A partir daqui, e em grande grupo, a turma irá compreender que se trata de um poliedro não convexo. A professora estagiária utilizará uma palhinha para mostrar que naquele poliedro nem todos os segmentos de reta pertencem ao poliedro. Mostra também um poliedro convexo. Os estudantes registam a definição no caderno.</p>	<p>3’</p> <p>8’</p> <p>6’</p>	<p>Sólidos geométricos</p> <p>Sólidos Geométricos; Apresentação Powerpoint</p> <p>Poliedro não convexo; Palhinha; Apresentação Powerpoint</p>	<p>- Agrupar os sólidos geométricos</p> <p>- Compreender a definição de poliedros e não poliedros;</p> <p>- Compreender a definição de poliedro convexo;</p>
---	---	-------------------------------	---	--

<p>- Designar por «pirâmide regular» uma pirâmide cuja base é um polígono regular e as arestas laterais são iguais.</p>	<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Quais as diferenças entre este poliedro e os restantes? - Faz-vos lembrar alguma coisa?</p> <p>6. A professora estagiária distribui um cone, uma pirâmide e etiquetas. Partindo daqui, a turma irá identificar nos sólidos que lhes foram entregues onde se encontra a aresta, vértice, face lateral, superfície lateral e base, fazendo corresponder as etiquetas aos respetivos locais.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- Conseguem identificar alguma parte deste sólido? - O que será o vértice? E a aresta?</p> <p><u>Consolidação:</u></p> <p>7.A professora estagiária distribui aos alunos o jogo “Detetives Matemáticos” (cf. Anexo 15.2) e os estudantes, seguindo as orientações dadas, devem descodificar o mistério dado.</p> <p>-----</p> <p><u>Motivação:</u></p> <p>1. A professora estagiária distribui palhinhas e plasticina pelos</p>	<p>10’</p> <p>10’</p> <p>7’</p>	<p>12 cones; 12 pirâmides; etiquetas;</p> <p>12 Folhas “Detetives Matemáticos”</p> <p>Palhinhas;</p>	<p>- Identificar a aresta, vértice, base, superfície lateral e face lateral;</p> <p>- Respeitar as indicações e identificar as características referidas</p> <p>-----</p> <p>- Construir um</p>
---	---	---------------------------------	--	---

	<p>alunos. Os estudantes, seguindo as orientações dadas, constroem um quadrado. A professora estagiária diz-lhes que aquilo será a base do sólido que irão construir e pede-lhes que construam uma pirâmide.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-- <i>Que figura geométrica construímos?</i></li> <li>- <i>Porque é que o que construíram são pirâmides?</i></li> <li>- <i>Se a nossa base fosse um triângulo, conseguiríamos ter uma pirâmide?</i></li> </ul> <p>2. Através da observação de uma pirâmide, a professora estagiária pede aos estudantes que descubram as características deste poliedro e, em grande grupo, a turma procederá à sua caracterização. Os estudantes registam as informações no guião de aula (cf. Anexo 15.3) entregue pela professora estagiária.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Como são as faces deste poliedro?</i></li> <li>- <i>E a base? Poderá ter outro polígono como base?</i></li> <li>- <i>As faces têm algum ponto em comum? Qual a posição deles em relação à base?</i></li> <li>- <i>Este poliedro será regular ou irregular?</i></li> </ul> <p>3. A professora estagiária coloca a seguinte questão à turma:</p>	<p>12'</p> <p>12'</p> <p>3'</p>	<p>Plasticina</p> <p>Pirâmide; 12 Guiões de aula; Apresentação Powerpoint</p> <p>Apresentação</p>	<p>quadrado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender qual será a base da pirâmide;</li> <li>- Construir a pirâmide;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as características da pirâmide;</li> <li>- Compreender que existem pirâmides regulares e irregulares;</li> <li>- Compreender as características da pirâmide reta;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear objetos do</li> </ul>
--	---	---------------------------------	---	---

	<p>“No nosso dia a dia, que objetos se assemelham às pirâmides?”. Após ouvir os exemplos dados pela turma, a professora estagiária projeta também alguns exemplos.</p> <p>4. A professora estagiária repete as duas tarefas anteriores, desta vez em relação aos prismas.</p> <p><b><u>Consolidação:</u></b></p> <p>5. A professora estagiária distribui uma folha de respostas pelos estudantes. De seguida, projeta uma adivinha e pede-lhes que escrevam a resposta no espaço correspondente. Posteriormente, os estudantes passam a sua resposta para o aluno que está atrás e o mesmo deve corrigi-la, aquando da correção em grande grupo. Segue-se este procedimento para as adivinhas seguintes.</p>	<p>15’</p> <p>8’</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Prisma; 12 Guiões de aula; Apresentação Powerpoint</p> <p>12 Folhas de respostas; Apresentação powerpoint;</p>	<p>quotidiano que tenham forma piramidal;</p> <p>- Compreender as características do prisma; - Compreender que existem prismas regulares e irregulares; - Compreender as características do prisma reto;</p> <p>- Responder corretamente às adivinhas; - Corrigir o trabalho dos colegas;</p>
--	--	----------------------	---	---

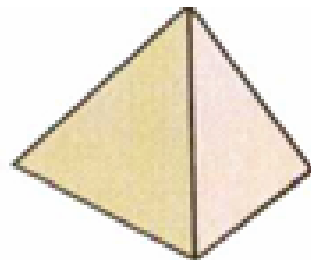
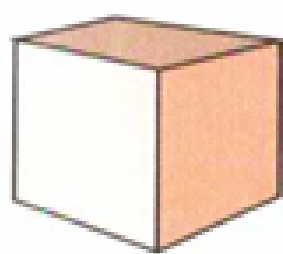
# Lição nº 85 e 86

15/1/2015

---

Sumário: Poliedros e não poliedros.

**Poliedros:** sólidos limitados apenas por superfícies planas, que se chamam faces.



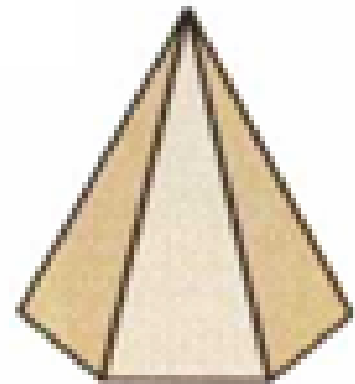
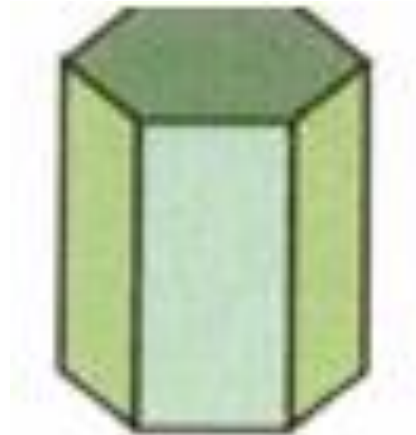
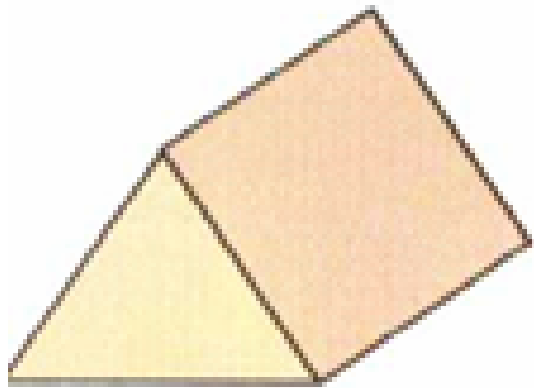
**Não poliedros:** sólidos limitados apenas por superfícies curvas ou por superfícies planas e curvas.

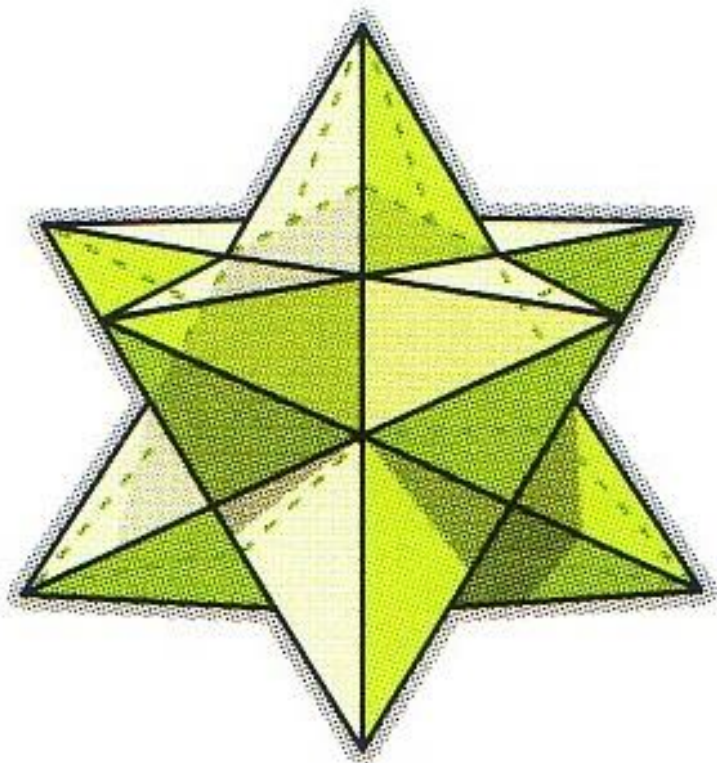


# Poliedro Convexo

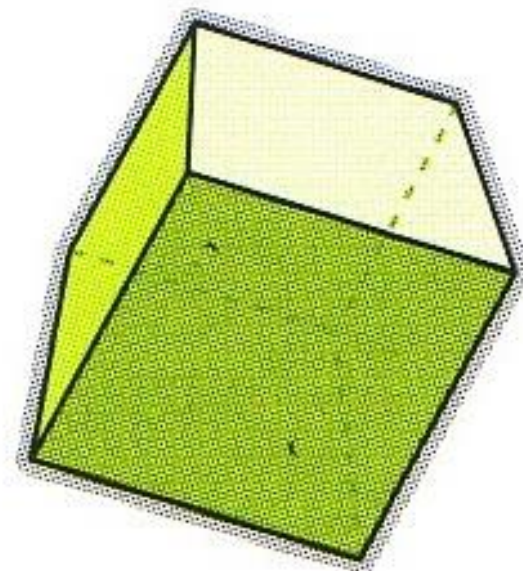
---

É aquele em que qualquer segmento de reta que une dois pontos do poliedro está nele contido.

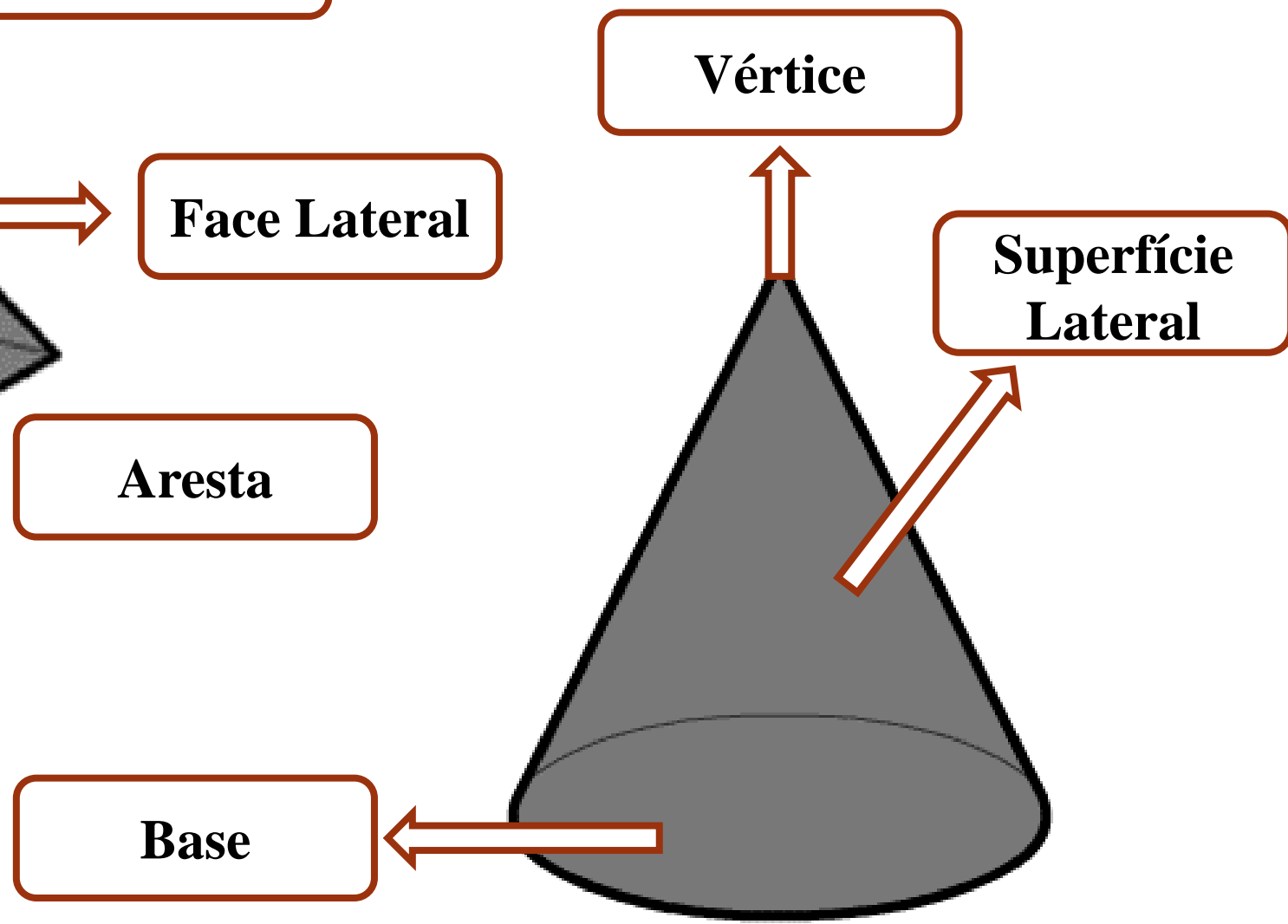
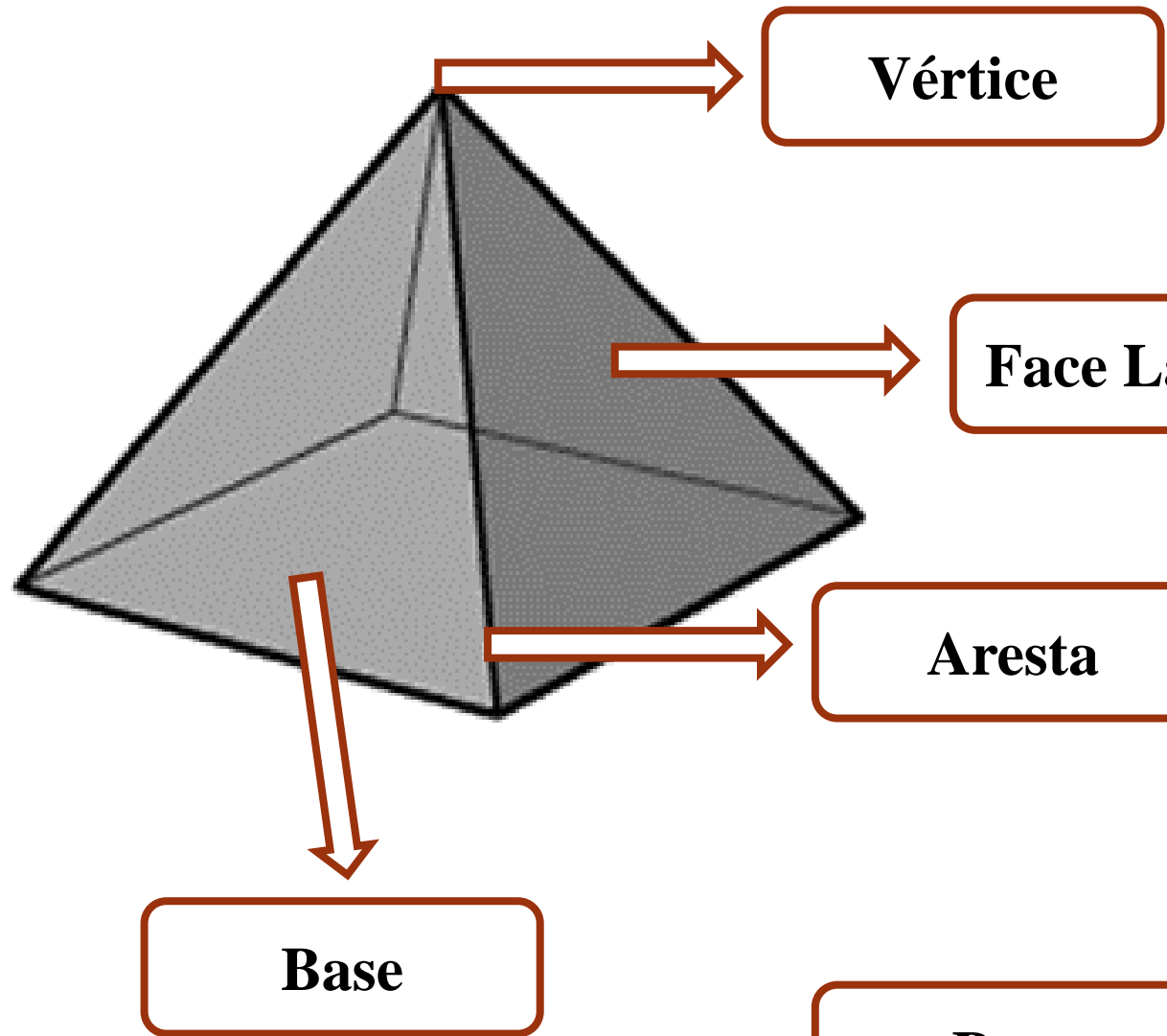




Poliedro não convexo



Poliedro convexo



b)



c)



d)



g)



h)



i)

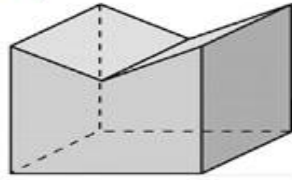


j)



k)

m)



n)

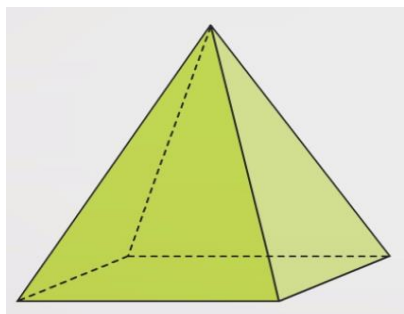
o)

p)

q)

t)

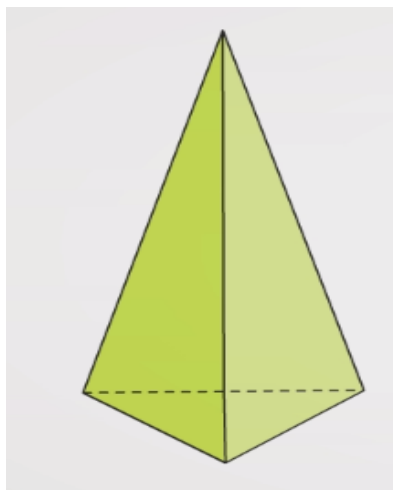
# Pirâmides



Sólido geométrico constituído por uma base e por faces laterais triangulares, formadas a partir de um lado da base e um ponto exterior ao plano da base, o vértice.

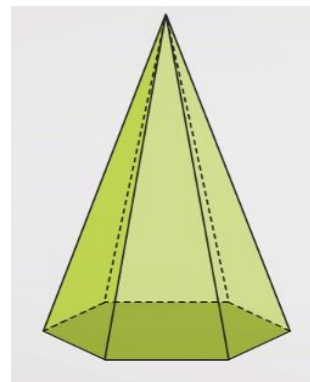
## **Regular**

A base é um polígono regular.



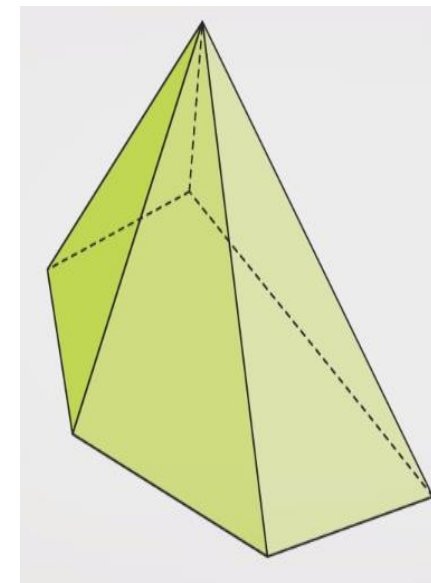
## **Reta**

Pirâmide cujas faces laterais são triângulos isósceles.



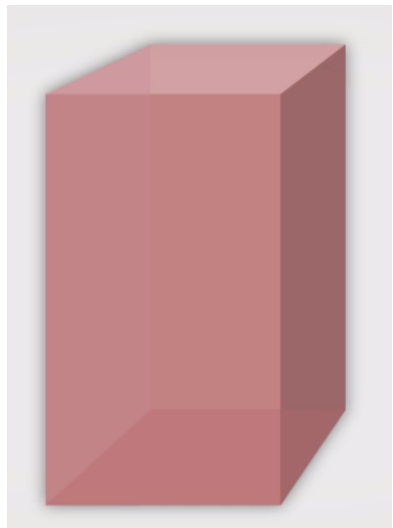
## **Irregular**

A base é um polígono irregular.





# Prismas



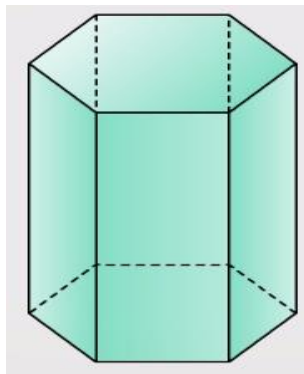
Poliedros constituídos por duas bases geometricamente iguais e paralelas e por faces laterais que são paralelogramos.

## Regular

As bases são polígonos regulares.

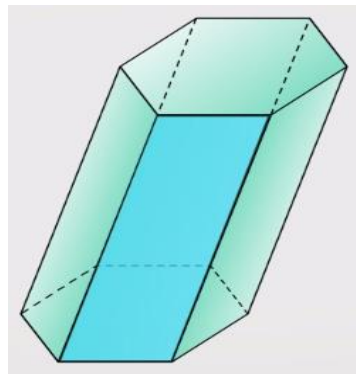
### Reto

As faces laterais são retângulos.



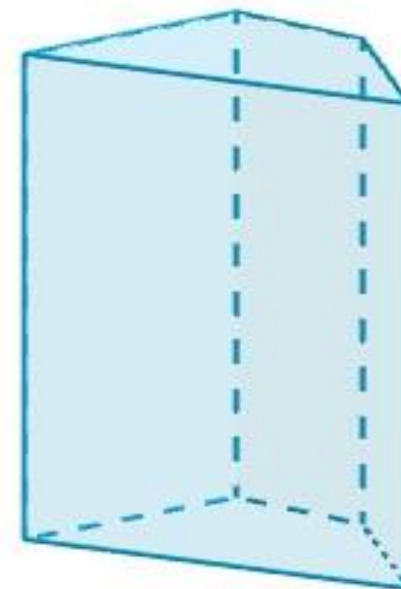
### Obliquo

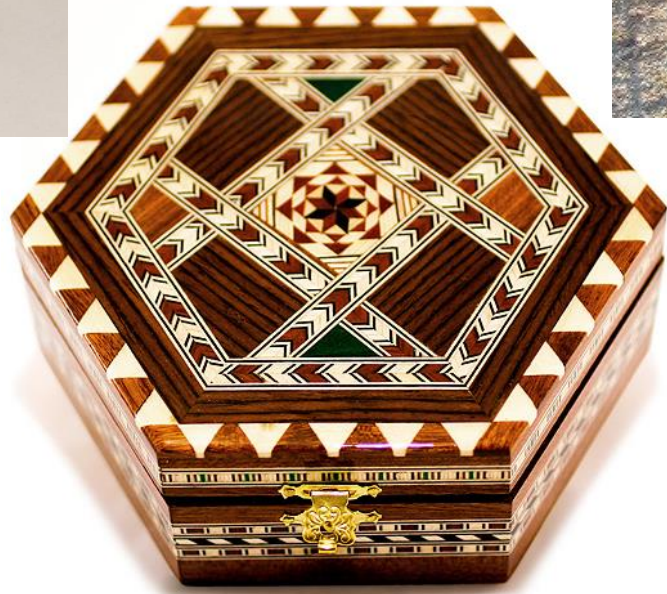
As faces laterais são paralelogramos não retângulos.



## Irregular

A base é um polígono irregular.





# **ADIVINHA:**

---

**Neste grupo de amigos,  
a base faz a distinção.  
Os lados de cada um,  
podem ser iguais ou não.  
Quem somos?**

**Pirâmides**

# **ADIVINHA:**

---

**Somos poliedros,  
constituídos por duas bases.**

**Retos ou oblíquos,  
depende de como nos fazes.**

**Quem somos?**

**Prismas**

# **ADIVINHA:**

---

**Sou um sólido geométrico  
e a minha base é um quadrado.**

**Tenho um vértice no topo  
que me une lado a lado.**

**Quem sou eu?**

**Pirâmide Quadrangular**

# **ADIVINHA:**

---

**Tenho duas bases  
e seis faces me contornam.**

**Ligadas pelas arestas,  
um poliedro formam.**

**Quem sou?**

**Prisma Hexagonal**

# **ADIVINHA:**

---

**As minhas faces são triângulos,  
a minha base octogonal.**

**Unidos por um vértice,  
nenhum lado tenho igual.**

**Quem sou ?**

**Pirâmide irregular octogonal**

# **ADIVINHA:**

---

**Triângulos isósceles  
tenho em cada lateral.**

**O vértice na cabeça  
faz de mim especial.**

**Quem sou?**

**Pirâmide reta**

# **ADIVINHA:**

---

**Com duas bases e nove lados,  
bato qualquer um.**

**Sou um pouco inclinado  
e rectângulo não tenho nenhum.**

**Quem sou?**

**Prisma oblíquo octogonal**

# **ADIVINHA:**

---

**A minha base tem os lados diferentes  
e as minhas faces também.**

**O vértice no topo  
unidas as mantém.**

**Quem sou eu?**

**Pirâmide irregular**

# **ADIVINHA:**

---

**Entre as minhas bases,  
rectângulos há.**

**Sem precisares saber o número de lados,  
diz-me quem sou eu já!**

**Prisma reto**

Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha

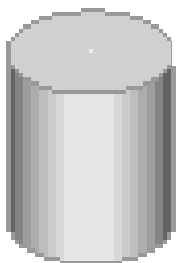
Matemática

6.º Ano Turma E

**Detetives Matemáticos**

Observa atentamente os seguintes sólidos geométricos:

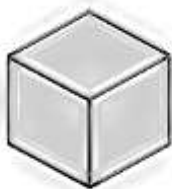
a)



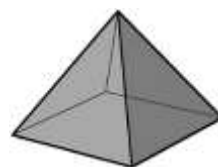
b)



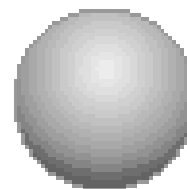
c)



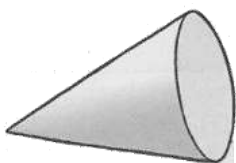
d)



e)



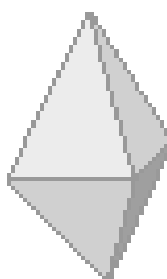
f)



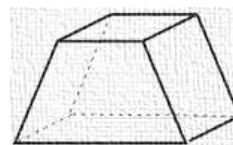
g)



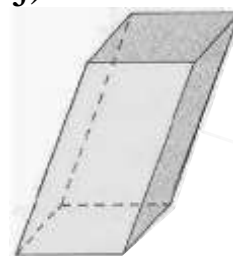
h)



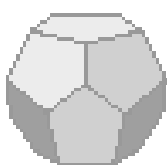
i)



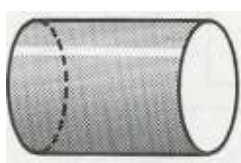
j)



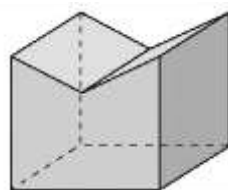
k)



l)



m)



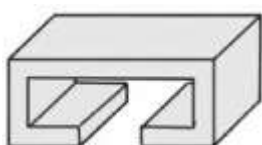
n)



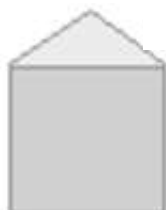
o)



p)



q)



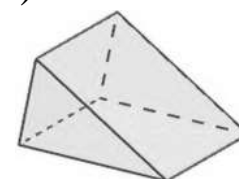
r)



s)



t)



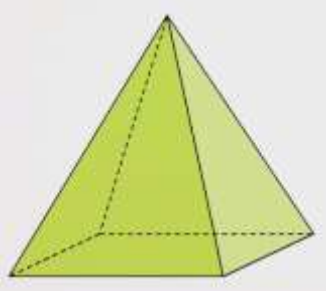

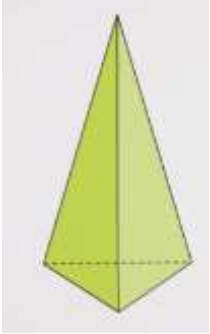
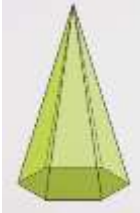
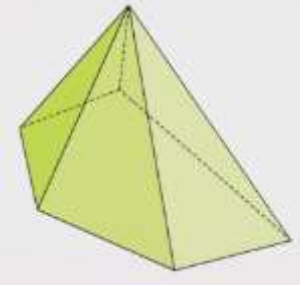
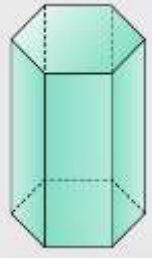
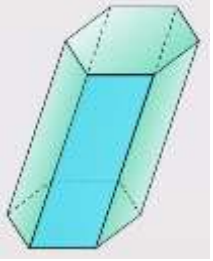
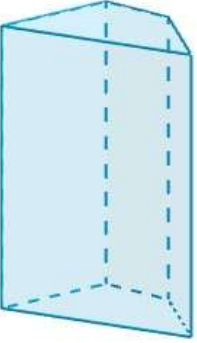
Precisamos da vossa ajuda para descobrir o sólido geométrico que irá representar a Escola nas próximas eleições de Geometria. Assim, sabemos que:

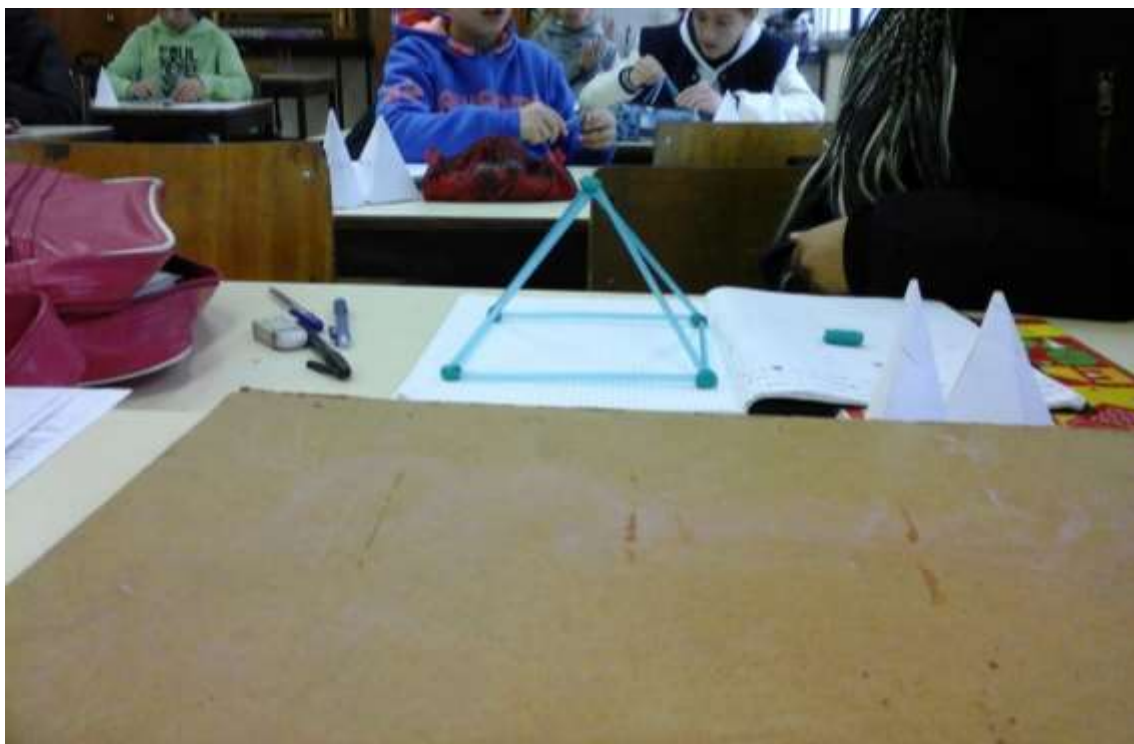
- 1) Não se trata de um **não poliedro** e, por isso, podes eliminá-los, assinalando-os a vermelho.
- 2) É um poliedro, mas não tem seis faces, por isso, podes assinalar estes sólidos a verde.
- 3) As suas faces não se unem num único vértice. Assinala estes sólidos a preto.
- 4) Não se trata de um poliedro convexo, por isso, podes assinalar estes sólidos a azul para os eliminares.
- 5) A sua base é quadrangular.

Agora que já investigaste este caso com muita atenção, de certeza que sabes quem foi o sólido eleito. Diz-nos qual foi para também nós ficarmos a saber!

Resposta: \_\_\_\_\_

**POLIEDROS**



Plano de Aula – Estudo do Meio (História)				
DATA: 20/04/2015		HORÁRIO: 14h30-16h		
ANO: 2º		TURMA: B		N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
CONTEÚDOS: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições: O passado e o património do meio local				
Metas de aprendizagem	Descrição	Tempo	Recursos	
<p>- Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral;</p> <p>- Conhecer factos e datas importantes para a história local;</p> <p>- Conhecer vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas,</p>	<p><u>Motivação:</u></p> <p>A professora estagiária mostra aos alunos várias imagens que caracterizam a cidade do Porto. De seguida, orienta um diálogo em grande grupo para explorar os objetos, para que a turma conclua que irão trabalhar o Porto.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecem estas imagens?</li> <li>- Onde podemos encontrar este barco?</li> <li>- Que cidade é conhecida por estas imagens?</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>1. A professora estagiária apresenta o brasão da cidade</p>	6'	<p>Imagens de vinho do Porto, Francesinha, Barco Rabelo, Manjerico, Torre dos Clérigos, Ponte D. Luís I, Brasão (cf. anexo 17.1)</p> <p>Imagem do brasão;</p> <p>Imagem da Nossa Senhora da</p>	

<p>igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); costumes e tradições locais;</p> <p>- Reconhecer a importância do património histórico local.</p>	<p>do Porto, fazendo uma breve exploração do mesmo.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que mostra esta imagem?</li> <li>- Porque será importante para a nossa cidade?</li> </ul>	4'	Vandoma (brasão);
	<p>2. Evidenciando a Nossa Senhora da Vandoma presente no brasão da cidade, a professora estagiária conta a história da cidade, assim como da sua padroeira.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chama a senhora que vemos no brasão?</li> <li>- Por que é a padroeira da cidade do Porto?</li> <li>- Quem a trouxe para o Porto?</li> <li>- Onde foi colocada?</li> <li>- O que é Vandoma?</li> <li>- Onde fica?</li> </ul>	10'	Imagem do brasão e da D. Maria II; Dicionário;
	<p>3. A professora estagiária volta a chamar a atenção dos alunos para o brasão, evidenciando o epíteto que o mesmo contém. Os alunos procuram no dicionário a palavra Invicta.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p>	10'	26 Guiões de exploração da lenda; (cf. anexo 17.2)









"QUINTA DA BOA VISTA"

INFANTA ISABEL

PAFAL



Das lâmpadas perfumadas,  
Ficamos sempre um pouco  
Além do que aqui se vende,  
São estas coisas de amor

Vida, tem salobra,  
Vida, que não escapa,  
Vida, na alma,  
Vida, que nunca acaba

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor

Amor não tem preço  
De com carinho eu te amo,  
Por isso não te quero vender  
Por isso não te quero vender

Amor não tem preço  
De com carinho eu te amo,  
Por isso não te quero vender  
Por isso não te quero vender

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor

Se minha vida quiseste ser  
Nada te devo na vida,  
A fonte não dá de beber  
A contrapartida

Tem fé na vida, tem calma,  
Tenta a sorte, que ela existe;  
Procura a sorte na alma,  
De um coração que nunca viate

Tua boca lembra um cravo  
Viçoso, pedindo beijos.  
Destá sede, que em mim trago  
Só ela mata os desejos.

De ti falava sobre o grande,  
Mas não te importava, não te importava  
Quando a vida é o momento,  
E tuas são horas e não são!

De ti falava sobre o grande,  
Mas não te importava, não te importava  
Quando a vida é o momento,  
E tuas são horas e não são!

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor

Quando eu morrer,  
Quero que me enterrarem  
Com um pouco de terra  
E um pouco de amor







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

## ***Os Tripeiros***

No ano de 1415, D. João I decidiu organizar uma expedição a Ceuta, com o objetivo de a conquistar. Os barcos começaram ser construídos no Porto. A razão deste empreendimento era secreta e nos estaleiros os boatos eram muitos e variados. Então, o Infante D. Henrique apareceu, inesperadamente, no Porto para ver o andamento dos trabalhos. Embora satisfeito com o esforço despendido pediu que se fizesse ainda mais, e confidenciou a mestre Vaz, o fiel encarregado da construção, as verdadeiras e secretas razões que estavam na sua origem. O mestre Vaz assegurou-lhe, então, que os portuenses fariam o mesmo que tinham feito cerca de trinta anos atrás aquando da guerra com Castela - dariam toda a carne da cidade e comeriam apenas as tripas. Comovido, o infante disse-lhe então que esse nome de “tripeiros” era uma verdadeira honra para o povo do Porto.

### **Responde às questões sobre a lenda que leste.**

1. Onde foram os Portugueses no ano de 1415?

\_\_\_\_\_

2. Em que cidade estavam a ser construídos os barcos?

\_\_\_\_\_

3. O que pediu D. Henrique?

\_\_\_\_\_

4. O que fizeram os portuenses a toda a carne da cidade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Porque são os portuenses apelidados de “tripeiros”?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

Nome: Dinis



tríplices  
nobres  
leal

Porto  
cidade  
talho

Plano de Aula – História e Geografia de Portugal				
DATA: 6/1/2015		HORÁRIO: 10h10 – 11h40		
ANO: 6º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Aurora Ribeiro				
CONTEÚDOS: Portugal no século XVIII – A Sociedade Portuguesa no tempo de D. João V				
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	
1. Conhecer e compreender as características do poder político no tempo de D. João V: - Definir “monarquia absoluta”; - Referir a concentração de poderes de D. João V. - Evidenciar o fausto da corte, as embaixadas, as cerimónias públicas e as grandes construções como manifestações do poder absoluto.	<p><b><u>Motivação</u></b></p> <p>1. A professora estagiária inicia a aula dizendo aos alunos que tem uma mensagem para eles que alguém lhe deixou (cf. Anexo 18.1) e a turma ouve essa mesma mensagem.</p> <p><b><u>Questões orientadoras:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quem terá deixado estas mensagens?</i></li> <li>- <i>Que tipo de recados ouviram? Adequam-se ao nosso tempo?</i></li> <li>- <i>Em que época é que esta mensagem faria sentido?</i></li> </ul>	5'	Mensagem de D. João V e respetivo guião	
	<p><b><u>Desenvolvimento</u></b></p> <p>1. É projetada uma cronologia (cf. Anexo 18.2) na qual estarão presentes os reis que governaram desde 1640 até ao reinado de D. João V. No entanto, esta cronologia será apresentada de forma incompleta, de modo</p>		4'	Cronologia dos reinados

	<p>a serem os alunos a completá-la com os reinados que já conhecem.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Qual o rei que governou aquando da Restauração da Independência? Quem lhe terá sucedido?</i></li> <li>- <i>Que rei terá assumido o trono em 1707?</i></li> </ul> <p>2. É projetada uma imagem de D. João V com o seu cognome e anos de início e fim de reinado (cf. Anexo 18.2), que os alunos devem observar e analisar.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quanto tempo reinou D. João V?</i></li> <li>- <i>O que quer dizer magnânimo?<sup>1</sup></i></li> <li>- <i>De acordo com o que ouviram na mensagem do início da aula, porque pensam que D. João V apresentava o cabelo que veem na imagem?</i></li> </ul> <p>3. A professora estagiária distribui um guião da aula (cf. Anexo 18.3) a cada aluno, sendo que este deve ser preenchido ao longo da mesma, de acordo com aquilo que for abordado. Os alunos preenchem as informações relativas a D. João V.</p> <p>4. A professora estagiária coloca a seguinte questão: <i>“Daquilo que ouviram até agora e pelos recados que D. João V vos deixou, como pensam</i></p>	4'	Imagem de D. João V	
		3'	18 Guiões de Aula	





	<p>vestuário, dança e luxo presente no baile. No fim, a turma debate aquilo que visualizou, de modo a concluírem como eram os bailes daquela altura, sendo alertados para o facto de apesar de aquele baile retratar a corte de D. Luís XIV, a corte de D. João V era muito semelhante. Os alunos registam as informações referentes aos bailes da corte de D. João V no guião de aula.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Como se vestiam as mulheres, nesta altura? E os homens?</i></li> <li>- <i>Como chegavam as pessoas ao baile?</i></li> <li>- <i>Como reagiam perante o rei?</i></li> <li>- <i>Encontram diferença na dança daquela baile com as atuais?</i></li> </ul> <p><b><u>Consolidação</u></b></p> <p>1. Os alunos, em grande grupo ou de forma individual<sup>3</sup>, têm de completar as palavras cruzadas (cf. anexo 18.4), referentes aos conteúdos abordados na aula.</p>	8'	“O Homem da Máscara de Ferro”	
		5'	18 Folhas com as Palavras Cruzadas	

Notas finais:

<sup>1</sup>Para responderem a este questão, um dos alunos irá consultar o significado de “magnânimo” no dicionário.

<sup>2</sup> Este vídeo apenas será visualizado se o tempo de aula assim o permitir, caso contrário iremos mostrá-lo na aula seguinte.

<sup>3</sup> Esta atividade será realizada em grande grupo se o tempo for escasso e de forma individual se não houver atrasos durante a aula.

Bom dia excelentíssimos, ilustríssimos e digníssimos membros da honrosa turma do 6.ºC.

Meus caros aprendizes, não sei como anda agora o nosso magnifico reino de Portugal... Mas espero que, tal como no meu reinado, não vos falte o ouro e assim consigam manter os coches esplendorosos! Sabem que têm de tratar deles com o maior dos cuidados, não é verdade? Mandem limpá-los, pelo menos uma vez por dia! Tratem de ter um criado para cada um deles.

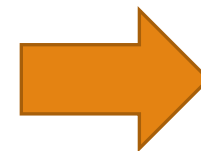
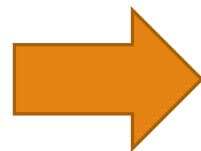
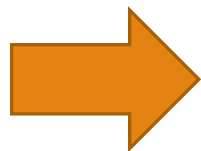
Quanto às cabeleiras, é fundamental que todos tenham o devido cuidado que eu cá não permito piolhos! E estão autorizados por mim, claro, a treinarem a pavana. Um homem que sabe dançar possui bastante encanto junto das damas mais requintadas da corte.

Elegantes cavalheiros, não desleixem os vossos sapatos de salto alto! Exijo que todos no meu reino demonstrem o maior luxo para todos quantos nos visitam. Ofereçam os maiores banquetes e não esqueçam as reais iguarias: o chocolate, o café, o chá.. sempre servidos nos mais caros serviços de prata ou porcelana.

Cumprimentos reais ....



# O REINADO DE D. JOÃO V



D. João IV  
1640 - 1656

D. Afonso VI  
1656 - 1683

D. Pedro II  
1683 - 1706

D. João V  
1707 - 1750

**D. João V**  
**“O Magnânimo”**  
**1707 - 1750**



## REUNIÕES DAS CORTES



**D. João IV**  
(1640 – 1656)

**7 vezes**



**D. Afonso VI**  
(1656 – 1683)

**3 vezes**



**D. Pedro II**  
(1683 – 1706)

**1 vezes**



**D. João V**  
(1706 – 1750)

**0 vezes**

*O Rei é o único senhor e todos, sem exceção de qualquer pessoa, são seus vassallos e dependentes das suas reais resoluções.*

*(Dicionário Histórico de Portugal)*

## Refeições servidas num banquete de D. João

V:

**1ª iguaria:** Tigelas de caldo de galinha com uma gema de ovo e canela por cima;

**2ª iguaria:** Perdigões assados, guarnecidos com linguiça;

**3ª iguaria:** Um ou dois peitos de vitela de conserva, guarnecidos com torrijas de vitela;

**5ª iguaria:** Pastelões de várias carnes;

**6ª iguaria:** Pastéis de carneiro fritos, com açúcar e canela.

**7ª iguaria:** vaca, carneiro, mãos de porco, presuntos, grãos, nabos e pimentão.



**Agrupamento de Escola Pêro Vaz de Caminha**

**História e Geografia de Portugal**

**6.º C**

Nome: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_ - \_\_\_\_ )

“ \_\_\_\_\_ ”

Monarquia \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Cortes: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**A vida na Corte**

Na corte do rei \_\_\_\_\_, no século \_\_\_\_\_ o dinheiro e a riqueza existiam em \_\_\_\_\_. As \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ eram constantes e o rei aproveitava para mostrar poder.

Nos banquetes não faltavam \_\_\_\_\_, como por exemplo o café e o \_\_\_\_\_ e tudo era servido em peças de \_\_\_\_\_.

Homens e mulheres vestiam-se \_\_\_\_\_ e usavam sapatos de \_\_\_\_\_, no cabelo eram comuns as \_\_\_\_\_.

### **A arte**

Arte \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **Características:**

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

Anexo 18.4: Palavras cruzadas realizadas no âmbito da regência supervisionada de HGP

Preenche as palavras cruzadas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

Horizontais:

- 3 – Cognome do rei D. João V
- 12- Essência utilizada com cheiro agradável
- 14 – Modo de celebração (muito comum na corte)

Verticais:

- 2- Reunião dos representantes dos grupos sociais do Reino.
- 4- Grande jantar
- 6- Rei francês inspirador de D. João V
- 7- Regime político (monarquia \_\_\_)
- 9- Rei de Portugal, entre 1707 e 1750

Preenche as palavras cruzadas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

Horizontais:

- 3 – Cognome do rei D. João V
- 12- Essência utilizada com cheiro agradável
- 14 – Modo de celebração (muito comum na corte)

Verticais:

- 2- Reunião dos representantes dos grupos sociais do Reino.
- 4- Grande jantar
- 6- Rei francês inspirador de D. João V
- 7- Regime político (monarquia \_\_\_)
- 9- Rei de Portugal, entre 1707 e 1750

**Escola E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha**

**Teste de Avaliação de História e Geografia de Portugal**

**6.º Ano Turma C**

1. Rodeia a opção correta.

**O cognome de D. João V é:**

- a) O Magnânimo;
- b) O Gordo;
- c) O Conquistador;
- d) O Restaurador.



2. Assinala com Verdadeiro (V) ou Falso (F), as seguintes afirmações:

**A vida na corte de D. João V era:**

- Requitada \_\_\_\_\_
- Miserável \_\_\_\_\_
- Recatada \_\_\_\_\_
- Luxuosa \_\_\_\_\_
- Faustosa \_\_\_\_\_
- Animada \_\_\_\_\_

3. Faz corresponder as opções da coluna A às opções da coluna B

<b>Coluna A</b>		<b>Coluna B</b>
Essência utilizada com cheiro agradável	•	• Monarquia absoluta
Modo de celebração (muito comum na corte)	•	• Banquetes
Reunião dos representantes dos grupos sociais do Reino.	•	• Perfume
Grande jantar	•	• D. Luís XIV
Rei francês inspirador de D. João V	•	• Bailes
Regime político	•	• Cortes

Anexo 19: Ficha de avaliação

4. Rodeia as características da Arte Barroca:

- a) Utilização maciça da cor negra
- b) Uso do azulejo
- c) Linhas curvas
- d) Exagero da decoração
- e) Uso do mármore
- f) Uso de talha dourada

5. Identifica os respetivos monumentos de arte barroca.



6. Rodeia os monumentos que pertencem à Arte Barroca.



Palácio do Freixo



Sé do Porto



Solar de Mateus



São Vicente de Fora

Plano de Aula – Estudo do Meio (Ciências)				
DATA: 08/06/2015		HORÁRIO: 09h45 – 10h30		
ANO: 2º		TURMA: B		N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
CONHECIMENTOS PRÉVIOS:				
CONTEÚDOS				
Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos				
Realizar experiências com ar				
PROBLEMATIZAÇÃO: O ar existe? O ar ocupa espaço? O ar tem peso?				
Contexto C&T	Descrição	Tempo	Recursos	Estratégias de mediação
O ar	<ol style="list-style-type: none"> <li>Os alunos respondem às questões-problema II: “ O que pensas? O ar tem peso?” e “Qual será mais pesado, uma bola cheia de ar ou uma bola sem ar?”. Registam.</li> <li>As crianças preveem e registam o que irá acontecer se pesarmos uma bola vazia e se enchermos essa mesma bola.</li> <li>A professora estagiária pesa a bola vazia. Os alunos registam.</li> <li>Os alunos fazem uma estimativa de quanto pesará a bola depois de estar cheia. Registam.</li> </ol>	5’  5’	Ficha de tarefas (cf. Anexo 20.1)  Bola Compressor Balança	

	5. A professora estagiária enche a bola e pesa a mesma. Os alunos registam o peso e comparam com a estimativa.	15'		
	6. Os alunos respondem à questão-problema.	5'		
	7. Em diálogo, a turma comenta o que pensa agora sobre. Compara as ideias prévias (escritas no quadro) e o que sabe agora.	5'		
	<u>Consolidação</u>			
	8. Em grande grupo, a turma preenche um cartaz que tem como título “O que sabemos sobre o ar”	10'		
CONHECIMENTOS A DESENVOLVER NOS ALUNOS: O ar é invisível; ocupa espaço; tem peso.				
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Observação direta:</p> <p>Ficha de registos;</p> <p>Preenchimento do cartaz.</p>				

Nota: a aula planificada vem em sequência da aula do par pedagógico, existe uma sequência inseparável do trabalho.

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

2.ºB



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

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

## **Questão-Problema I: Será que o ar ocupa espaço?**

### **Explorando o Ar**

**O que pensas?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **Quadro de Registos**

	<b>Previsão</b>	<b>Verificação</b>
Se deitarmos água numa garrafa vazia, utilizando o funil, ela entra?		
Se deitarmos água numa garrafa vazia, utilizando um funil, mas vendando com plasticina a garrafa com o funil, será que a água entra?		
Se deitarmos água numa garrada vazia, em que esta e o funil estão vedados e fizermos um furo na plasticina, será que		

a água entra?		
---------------	--	--

**Agora vamos experimentar...**

**Após a experimentação...**

**Verificamos que...**

---

---

**Respondendo à questão problema: Será que o ar ocupa espaço?**

---

---

---

## **Questão-Problema II: Será que o ar tem peso?**

1. O que pensas? O ar tem peso?

---

2. Qual será mais pesado, uma bola cheia de ar ou uma bola sem ar?

---

---

## **Agora vamos experimentar...**

<b>Quadro de Registos</b>		
	<b>Previsão</b>	<b>Verificação</b>
<b>Bola vazia</b>		
<b>Bola cheia</b>		

## **Após a experimentação...**

**Verifico que...**

**1. O peso da bola é maior quando \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**2. O peso da bola é menor quando \_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_

**Respondendo à questão-problema: Será que o ar tem peso?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anexo 20.2: Registo fotográfico da regência supervisionada de Estudo do Meio (Ciências)



Plano de Aula – CIÊNCIAS NATURAIS					
DATA: 9 dezembro de 2014 ANO: 6.º PROFESSOR ESTAGIÁRIA: Sara Perez PROFESSOR COOPERANTE: Isabel Morais		HORÁRIO: 8:25h TURMA: C		N.º ALUNOS: 18	
CONTEÚDOS: Trocas nutricionais entre o organismo dos animais e o meio Rotulagem dos alimentos. Conservação de alimentos.					
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicação sobre o funcionamento do corpo humano e a sua relação com problemas de saúde e sua prevenção;</li> <li>– Compreensão da importância da alimentação para o funcionamento equilibrado do organismo;</li> <li>– Discussão sobre a influência da</li> </ul>	1. Abertura da lição. Os alunos escrevem o sumário. <u>Sumário:</u> Trocas nutricionais entre o organismo dos animais e o meio: Rotulagem e conservação dos alimentos. Elaboração de uma ementa.	5'	Cartaz para construir-se a “ementa”	O aluno deve ser capaz de:  - recordar os grupos da roda dos alimentos e a composição dos mesmos;	
	2. Projeção da Roda dos Alimentos. A professora estagiária recorda com os alunos quais os grupos constituintes da roda dos alimentos.	5'			
		<b>Motivação</b>	1'	Ementas individuais	
		<b>Desenvolvimento</b>		Embalagens diversas	- opinar de forma ordenada e pertinente para a construção da
	4. A professora estagiária refere as indicações quanto ao pequeno-almoço:				

<p>publicidade e da comunicação social nos hábitos de consumo e na tomada de decisões que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida</p>	<p>a) Todos querem cereais, no entanto têm duas opções.</p> <p>5. A professora mostra ambas as embalagens orienta os alunos para a análise da embalagem e da constante publicidade encontrada. Discussão em grande grupo.</p> <p>6. Os alunos analisam as informações presentes na embalagem, para além da imagem (rótulo). <u>Questões orientadoras:</u> a) <i>Para além da publicidade que conseguimos aqui analisar, quais são as informações que temos mais?</i> b) <i>Que tipos de informação encontro?</i></p> <p>7. A professora estagiária escreve no quadro a informação que a turma refere encontrar e sistematiza a mesma.</p> <p>8. Depois de todos compreenderem quais as informações que encontramos nos rótulos, é distribuída uma embalagem a cada aluno e estes fazem a sua análise, completando uma tabela.</p> <p>9. Um aluno vai ao quadro da Ementa escrever o pequeno-almoço (incluindo o horário).</p> <p>10. A restante turma escreve na sua ementa.</p> <p>11. A professora estagiária dá as indicações quanto ao lanche da manhã. a) É da preferência de todos, beber um iogurte a meio da manhã, no entanto não se entendem quanto ao sabor. <u>Questões orientadoras:</u> a) <i>Será que os iogurtes são assim tão diferentes?</i> b) <i>Terão os mesmos ingredientes?</i> c) <i>Agora que já sabemos analisar os rótulos,</i></p>	<p>15'</p> <p>5'</p> <p>7'</p> <p>2'</p>	<p>Power-point (cf. anexo 21.1)</p> <p>Tabela para completar com as informações retiradas do rótulo (cf. anexo 21.2)</p> <p>Folha de compromisso</p>	<p>ementa;</p> <p>- analisar as embalagens e reconhecer as formas de publicidade e incentivo ao consumo;</p> <p>- analisar a rotulagem dos produtos;</p> <p>- retirar as informações pedidas da rotulagem;</p> <p>- completar a tabela;</p> <p>- perceber as diferenças na composição dos rótulos;</p>
---	--	--	--	--



	<p>20. A restante turma passa para a sua ementa.                  21. Em grande grupo decidem o lanche.                  22. Um aluno vai escrever ao quadro da Ementa.                  23. A restante turma passa para a sua ementa.                  24. Individualmente, criam o jantar. Devem fazê-lo utilizando, apenas, o que está presente na Roda dos Alimentos.  <u>Questões orientadoras:</u>                  a) <i>É possível criar uma refeição apenas com o que se encontra presente na Roda dos Alimentos e gostarmos dessa refeição?</i>                  b) <i>O que é, até agora na ementa está presente e o que é que falta?</i></p> <p>25. O quadro da Ementa ficará com o jantar por preencher, cada um preencherá a sua ementa.                  26. Em grande grupo, decidem a ceia.                  27. Um aluno completa o Quadro da Ementa.                  28. Todos preenchem a sua ementa.</p> <p style="text-align: center;"><b>Consolidação</b></p> <p>29. Em turma, fazem um compromisso. São apontados os aspetos que devem ter-se em conta para uma alimentação saudável. Cada um, individualmente, aponta os aspetos que pensa necessitar e conseguir alterar nos seus hábitos.</p>	<p>3'</p> <p>5'</p> <p>2'</p> <p>15'</p>		<p>- criar um jantar com alimentos presentes na Roda dos Alimentos, respeitando as porções.</p> <p>- ter consciência dos erros na sua própria alimentação e apresentar soluções</p>
--	---	--	--	---

# Ciências Naturais



**TROCAS NUTRICIONAIS ENTRE  
O ORGANISMO DOS ANIMAIS E O  
MEIO: ROTULAGEM E  
CONSERVAÇÃO DOS  
ALIMENTOS.**

9 de dezembro de 2014



# Rotulagem de alimentos



Prazo de validade: indica a data limite de consumo.

Lote de Fabrico

Informação nutricional

Modo de emprego

Condições especiais de conservação e utilização

Quantidade

Denominação de venda

Ponto verde

Lista de ingredientes

Código de barras

Fabricante ou Distribuidor



### Ingredientes:

Leite pasteurizado desnatado, leiteiro, fermentos lácteos, aroma e edulcorantes: aspartamo, acessulfame k.



### Ingredientes:

Leite pasteurizado desnatado, leiteiro, açúcar, leite em pó magro, fermentos lácteos, aroma.

# Formas de conservação dos alimentos

Conservação pelo fumo  
(fumagem)



Conservação em sal  
(salga)



Conservação pelo frio  
(Conservação)



Pasteurização



Conservação por  
adição de aditivos  
naturais

Conservação por  
desidratação



# Formas de conservação dos alimentos

Conservação pelo fumo  
(fumagem)



Conservação em sal  
(salga)



Conservação pelo frio  
(Conservação)



Pasteurização



Conservação por  
adição de aditivos  
naturais

Conservação por  
desidratação





Anexo 21.2: Tabela a preencher na regência supervisionada de Ciências no 2.º CEB

Produto		Informação nutricional	
Prazo de validade		Modo de emprego	
Condições de utilização		Quantidade	
Ponto verde		Denominação de venda	
Código de barras		Lista de ingredientes	
Lote de fabrico		Fabricante ou distribuidor	

Produto		Informação nutricional	
Prazo de validade		Modo de emprego	
Condições de utilização		Quantidade	
Ponto verde		Denominação de venda	
Código de barras		Lista de ingredientes	
Lote de fabrico		Fabricante ou distribuidor	

Plano de Aula – Articulação de saberes		
DATA: 12/05/2015	HORÁRIO: 11h – 12:30h	
ANO: 2º	TURMA: B	N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez		
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz		
<u>PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO</u>		
<b>Domínio: Oralidade</b>		
Falar para aprender ( aprender a falar; construir e expressar conhecimento)		
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.		
- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:		
- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;		
- descrever um ser, um objeto, um cenário		
<b>Domínio: Leitura</b>		
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)		
- Antecipar conteúdos;		
Ler para apreciar textos variados		
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto		
<b>Domínio: Escrita</b>		
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)		
- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor:		



3. A professora estagiária mostra parte do título. “O Incrível Rapaz que”, e leva-os a conjecturar sobre o que será que o “Incrível rapaz” faz e o que o torna assim tão incrível. Regista no quadro as opiniões dos alunos.	5’		
4. A professora estagiária lê a obra, os alunos podem seguir através de uma apresentação Prezi.	3’		
5. A professora estagiária orienta a exploração oral do texto. <u>Questões orientadoras:</u> - De que é que o Henrique gostava muito? - O que é que ele fazia aos livros? - Como começou ele a comê-los? - O que começou a acontecer-lhe? E porquê? - Ele achava que ia ser o quê? - Seria a comer livros que ele chegava lá? - O que é que ele começou a fazer com os livros? - Porque tem o livro uma dentada? Quem será que a deu? Foi algum de vocês?	6’		
6. Os alunos respondem a um conjunto de questões sobre a obra (resposta múltipla).		Ficha de registo (cf. Anexo 22.2)	
7. Inspirando-se em “O incrível rapaz que comia livros”, os estudantes, de forma individual, constroem um texto, no qual criam um <i>Incrível</i> , partindo das			

<p>sugestões dadas no início da aula.</p> <p><u>Questões Orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecem alguém que coma livros?</li> <li>- O que poderia acontecer-vos se comessem isso?</li> <li>- Olhem lá as coisas incríveis que vocês disseram há pouco. O que fariam eles?</li> </ul>	20'		
<p>1. A professora estagiária diz à turma que o Henrique, o incrível rapaz que comia livros, deixou-lhes uma mensagem. De seguida, o Henrique (Voki) coloca a seguinte questão aos alunos: “<i>Que terei eu comido para ficar doente?</i>”. A partir daqui, a professora estagiária inicia um diálogo sobre a alimentação, questionando os alunos sobre o que se deve ou não comer.</p>	5'	Voki	
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O Henrique comia livros. Que alimentos é que nós não devemos comer?</i></li> <li>- <i>Por que é que não os devemos comer? Que doenças podem causar?</i></li> <li>- <i>Comem muito desses alimentos?</i></li> <li>- <i>Que alimentos entram no vosso dia-a-dia em maior quantidade?</i></li> </ul> <p>2. De seguida, e recorrendo novamente à Voki, os alunos escutam um poema que o Henrique encontrou e que o ajudou a compreender o que devia ou não comer. No fim, a professora estagiária distribui o poema e pede aos alunos que rodeiem a vermelho o que não devem comer, a verde o que devem e a</p>	10'	Voki Poema “A saúde do corpo” Ficha para completar	



naquele dia, sabendo que devem ter uma alimentação saudável, equilibrada e baseada na roda dos alimentos. No fim, alguns alunos leem o seu plano em voz alto, ouvindo a opinião dos restantes.			
--	--	--	--

### Grelha de avaliação

	Responde corretamente às questões	Partilha ideias, expressando conhecimento	Produce um discurso coerente	Reage ao texto
Carolina				
Beatriz .				
Beatriz L.				
Bruno				
Dinis				
Diogo				
Frederica				
Gonçalo F.				
Gonçalo G.				
Juliana				
Leonor				
João				
Lia Ribeiro				
Manuel				
Márcio				
Mariana				
Maria				
Matilde M.				
Matilde S.				
Pedro				
Raquel				
Rita Rocha				
Rita Alves				
Rita Maria				
Sofia Vaz				
Hugo				

Avaliação: Insuficiente (I) / Suficiente (S) / Bom (B) / Muito Bom (MB)

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



Depois de termos lido *O Incrível rapaz que comia livros*, de Oliver Jeffers, rodeia as respostas corretas.

1. O Henrique adorava:

- a) Comer lápis.
- b) Comer livros.
- c) Brincar.

2. Os livros favoritos do Henrique eram:

- a) Os vermelhos.
- b) Os de aventuras.
- c) Dicionários



3. Quanto mais livros comia, o Henrique:

- a) Mais sede tinha.
- b) Mais roxo ficava.
- c) Mais esperto ficava.

4. O Henrique começou a sentir-se:

- a) Feliz.
- b) Com frio.
- c) Adoentado.



5. No final, o Henrique pegou num livro e, em vez de o comer:

- a) Leu-o.
- b) Ofereceu-o.
- c) Pô-lo ao lixo.

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

2.ºB



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

Imaginas que conheces outro rapaz Incrível. Conta como era ele e o que fazia.

1. Para isso, planifica a tua história.

Personagens:

O que fazia o Incrível:

Quando:

Onde:

Início da história:

O que aconteceu:

Fim da história:



Anexo 23: Registo fotográfico da construção de um cata-vento



<b>Nomes</b>	<b>Reagiu à tarefa (Positiva ou Negativamente)</b>	<b>Aderiu à tarefa</b>	<b>Concretizou a tarefa</b>	<b>Manifestou dificuldades na execução da tarefa</b>	<b>Planificou</b>	<b>Textualizou</b>	<b>Reviu</b>	<b>Observações</b>
<b>A.C.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>B.F.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>B.L.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>B.S.</b>	0	0	0	1	0	0	0	
<b>D. F.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>D.S.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>F.L.</b>	0	1	1	0	0	1	0	

<b>G.F.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>G.G.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>J.C.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>L.C.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>J.Ca.</b>	0	0	1	1	0	1	0	
<b>L.R.</b>	0	1	1	1	0	1	0	
<b>M.O.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>M.P.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>M.B.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>M.M.</b>	0	0	0	1	0	0	0	

<b>M.S.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>P.T</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>R.C.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>R.R.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>R.A.</b>	1	1	1	0	0	1	0	
<b>R.M.</b>	0	1	1	1	0	1	0	
<b>S.V.</b>	0	1	1	0	0	1	0	
<b>H.L.</b>	0	1	1	1	0	1	0	

**Legenda:**

0 – Não

1 – Sim

<b>Nomes</b>	<b>Reagiu à tarefa (Positiva ou Negativamente)</b>	<b>Aderiu à tarefa</b>	<b>Concretizou a tarefa</b>	<b>Manifestou dificuldades na execução da tarefa</b>	<b>Planificou</b>	<b>Textualizou</b>	<b>Reviu</b>	<b>Observações</b>
<b>A.C.</b>	0	1	1	0	1	1	1	
<b>B.F.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>B.L.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>B.S.</b>	0	1	0	1	1	0	0	
<b>D. F.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>D.S.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>F.L.</b>	0	1	1	0	1	1	0	

<b>G.F.</b>	0	1	1	0	1	1	0	
<b>G.G.</b>	1	1	0	0	1	0	0	
<b>J.C.</b>	0	1	1	0	1	1	0	
<b>L.C.</b>	0	1	0	0	1	0	0	
<b>J.Ca.</b>	0	1	1	1	1	1	0	
<b>L.R.</b>	0	1	1	1	1	1	0	
<b>M.O.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>M.P.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>M.B.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>M.M.</b>	0	1	0	1	1	0	0	

<b>M.S.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>P.T</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>R.C.</b>	0	1	1	0	1	1	1	
<b>R.R.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>R.A.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>R.M.</b>	0	1	0	1	1	0	0	
<b>S.V.</b>	1	1	1	0	1	1	1	
<b>H.L.</b>	0	1	1	1	1	1	0	

**Legenda:**

0 – Não

1 – Sim

Nomes	Atribuiu título	Integrou os elementos presentes na ilustração		
		0	1-2	3-4
A.C.	0	0	1	0
B.F.	1	0	1	0
B.L.	0	0	1	0
B.S.	0	0	1	0
D. F.	1	0	1	0
D.S.	1	0	1	0
F.L.	0	0	1	0
G.F.	0	0	1	0
G.G.	0	0	1	0
J.C.	0	0	1	0
L.C.	0	0	1	0
J.Ca.	0	0	1	0

<b>L.R.</b>	0	0	1	0
<b>M.O.</b>	0	0	1	0
<b>M.P.</b>	1	0	1	0
<b>M.B.</b>	1	0	0	1
<b>M.M.</b>	0	0	0	1
<b>M.S.</b>	0	0	0	1
<b>P.T</b>	0	0	0	1
<b>R.C.</b>	0	0	0	1
<b>R.R.</b>	1	0	0	1
<b>R.A.</b>	1	0	0	1
<b>R.M.</b>	0	0	1	0
<b>S.V.</b>	1	0	1	0
<b>H.L.</b>	0	0	1	0

**Legenda:**

0 – Não utilizou 1 – Utilizou

Nomes	Atribuiu título	Integrou os elementos presentes na ilustração		
		0	1-2	3-4
A.C.	1	0	1	0
B.F.	1	0	0	1
B.L.	1	0	0	1
B.S.	1	0	0	1
D. F.	1	0	1	0
D.S.	1	0	1	0
F.L.	1	0	1	0
G.F.	1	0	1	0
G.G.	1	0	1	0
J.C.	1	0	1	0
L.C.	1	0	1	0
J.Ca.	1	0	1	0

<b>L.R.</b>	1	0	1	0
<b>M.O.</b>	1	0	0	1
<b>M.P.</b>	1	0	0	1
<b>M.B.</b>	1	0	0	1
<b>M.M.</b>	1	0	0	1
<b>M.S.</b>	1	0	0	1
<b>P.T</b>	1	0	0	1
<b>R.C.</b>	1	0	0	1
<b>R.R.</b>	1	0	0	1
<b>R.A.</b>	1	0	0	1
<b>R.M.</b>	1	0	0	1
<b>S.V.</b>	1	0	0	1
<b>H.L.</b>	1	0	1	0

**Legenda:**

0 – Não utilizou 1 – Utilizou



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

EB1/JI dos Miosótiis - 2.º B

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

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

Escreve a história que esta imagem ilustra.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Sequência de tarefas – sessão 1

Duração: 45 minutos

1. Projeção da ilustração:



2. Entrega da ficha de escrita.

Sequência de tarefas – sessão 2

Duração: 90 minutos

1. Leitura de um excerto da obra “Zbiriguidófilo”, de Pitum Keil do Amaral.

*Era uma vez um menino que tinha um zbiriguidófilo em casa.*

*Foi um tio, que viajava muito, quem lhe trouxe um dia o zbiriguidófilo, das ilhas Sandwich na Polinésia, escondido numa lata de bolachas (pois, como sabem, é proibido trazer zbiriguidófilos de lá).*

*É claro que o menino ficou muito contente: mais ninguém tinha um zbiriguidófilo senão ele!*

*E, além disso, o zbiriguidófilo era lindo: tinha várias cores e, quando o punham ao sol, mudava as cores dumas para as outras (de maneira que ficava sempre com as mesmas, mas trocadas – não sei se estão a perceber: onde antes era amarelo, ficava verde, e onde era verde ficava amarelo...).*

*O menino tinha muito cuidado com o zbiriguidófilo, está visto. Era o seu tesouro! Lavava-o, dia sim dia não, com uma mistura de sumo de tomate e pó de talco, pois é assim que os zbiriguidófilos ficam mais luzidios, e secava-o depois entre as folhas do caderno de matemática, pois é isso que faz os zbiriguidófilos felizes. Os zbiriguidófilos adoram papel quadriculado.*

*O menino sonhava levar um dia o zbiriguidófilo à escola, e mostrá-lo aos seus amigos. Mas os pais ainda não tinham deixado:*

*– E se o zbiriguidófilo se assustava com tanto barulho? Sabe-se lá o que podia acontecer...*

*O menino quase todos os dias insistia: – Deixem-me levar o zbiriguidófilo! Eu prometo tomar conta dele, e vão ver que não acontece nada...*

*Tanto insistiu, que ficou combinado: na segunda-feira seguinte – depois de um fim-de-semana com juízo – ele levaria o zbiriguidófilo consigo para a escola. O pior foi o que aconteceu a seguir!*

2. Análise do texto.

(o que é será um zbiriguidófilo; de onde veio; quem ofereceu; como é; onde quer o menino levá-lo; porque será que não pode; o que terá acontecido ao zbiriguidófilo)

3. Apresentação das indicações para encontrarem o zbiriguidófilo (da porta da escola até à biblioteca).

- 1) Entra no portão da escola.
- 2) Segue em frente até à porta de entrada.
- 3) Vira à direita.
- 4) Sobe as escadas.
- 5) Vira à esquerda no fundo das escadas.
- 6) Vira à direita na segunda porta.
- 7) Segue em frente.
- 8) -Vira à esquerda na primeira porta.

4. Análise da indicações:

- sublinhar os verbos que indicam a acção;
- sublinhar as indicações dos locais;

5. Um aluno segue as indicações dadas e vai até à biblioteca buscar novas indicações (que os levam da sala até ao campo de jogos).
6. Apresentação das indicações.

- 1) Sai da biblioteca;
- 2) Vira à direita;
- 3) Segue em frente até às escadas;
- 4) Desce as escadas;
- 5) Segue em frente;
- 6) Vira à direita na porta;
- 7) Segue em frente até ao campo de jogos.

Sai da biblioteca e vira à direita, vai em frente até às escadas e desce-as, depois vai em frente e vira à direita na porta, segue em frente até ao campo de jogos.

7. Identificação do texto instrucional.
8. Um dos alunos segue as indicações e encontra o texto restante.
9. Leitura do texto.
10. Utilização do material didático construído, a pares. Um aluno marca, no mapa da sala, um ponto, e constrói as indicações necessárias para o colega o encontrar.

## Folha de instruções

### Quero ir até ...

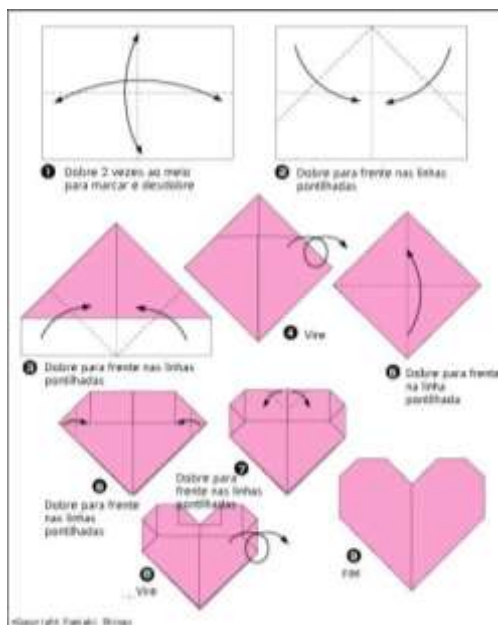
Para começares o teu texto, escolhe um par.

- 1) Marca um ponto de partida na planta da tua sala de aula;
- 2) Marca um ponto de chegada;
- 3) Pega nas peças de dominó que tens e ordena-as de modo a dares as indicações que o teu colega tem de seguir
- 4) Confirma se estão corretas
- 5) Escreve as indicações que deste na folha de registo;
- 6) Entrega ao teu colega para que ele possa alcançar o ponto de chegada que definiste.

Sequência de tarefas – sessão 3

Duração: 90 minutos

1. Visualização de um vídeo (construção de origami).
2. Análise das indicações dadas, através de imagem.



3. Registo das indicações dadas no quadro.
4. Análise das frases, bem como dos verbos utilizados.
5. Construção do origami.
6. Levantamento das situações nas quais o texto instrucional está presente (receitas, manuais de instruções, instruções para jogos, montagem de móveis, montagem de brinquedos)
7. Utilização do material construído, reconhecendo as frases e fazendo correspondência à imagem.

## Folha de instruções

### Constrói!

- 1) Escolhe um conjunto de imagens;
- 2) Ordena as imagens;
- 3) Procura as instruções dessas imagens (as cores são as mesmas)
- 4) Faz corresponder as frases à imagem;
- 5) Organiza o texto;

### Nota:

No caso da receita, não te esqueças de utilizar a folha de registo, organizando a lista de ingredientes e, posteriormente, os passos para confeccionar o bolo.

Sequência de tarefas – sessão 4

Duração: 45 minutos

1. Projeção da imagem



2. Análise dos elementos presentes na ilustração.  
(leão, rato, jornal, árvore, savana, óculos)
3. Registo no quadro, em grande grupo, dos conhecimentos sobre cada um dos elementos.
4. Pesquisa sobre a Savana.
5. Discussão, em grande grupo, sobre a dinâmica existente na ilustração.  
(idade das personagens; relação entre eles; local onde acontece; quando se passa; possível título; o que estarão a ler no jornal)
6. Registo das ideias dos alunos.
7. Entrega da ficha de escrita

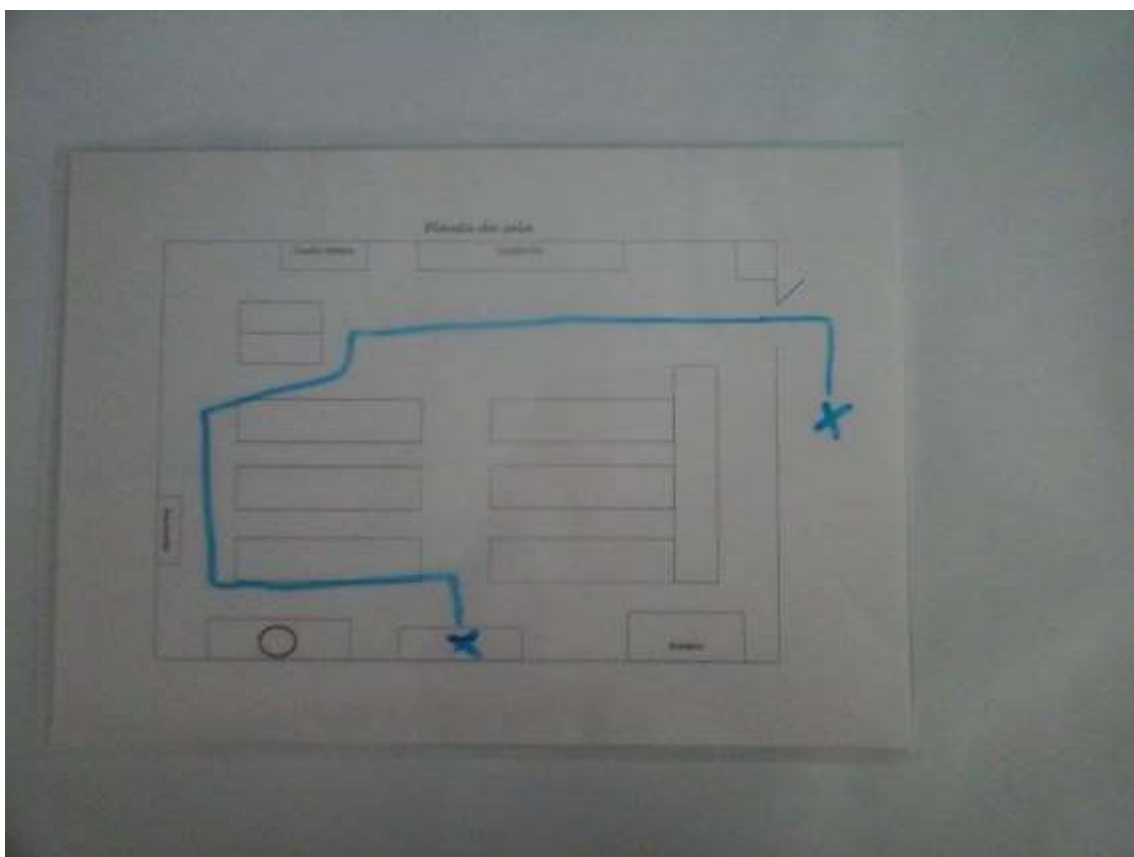
Anexo 33: registo fotográfico dos materiais construídos



Anexo 33: registo fotográfico dos materiais construídos



Anexo 33: registo fotográfico dos materiais construídos



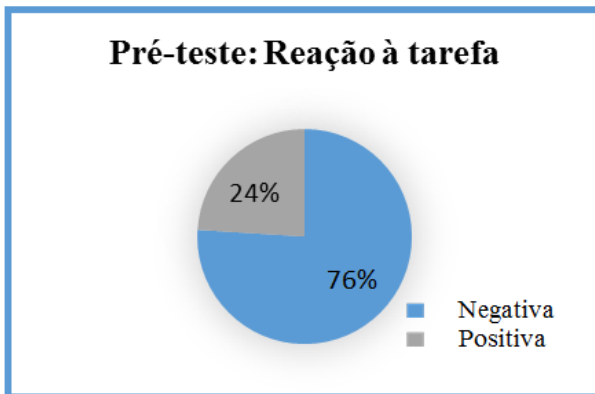


Gráfico 1: reação à tarefa no pré-teste

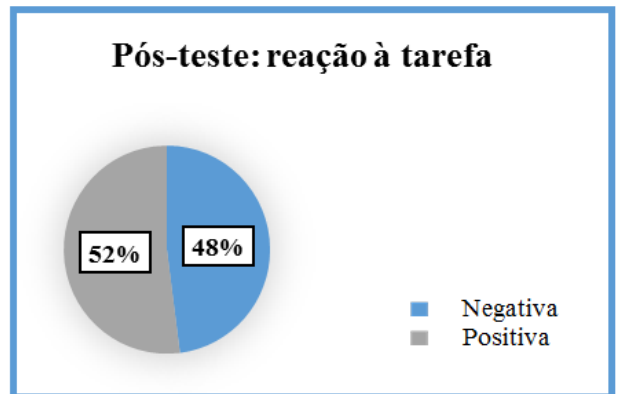


Gráfico 2: reação à tarefa no pós-teste

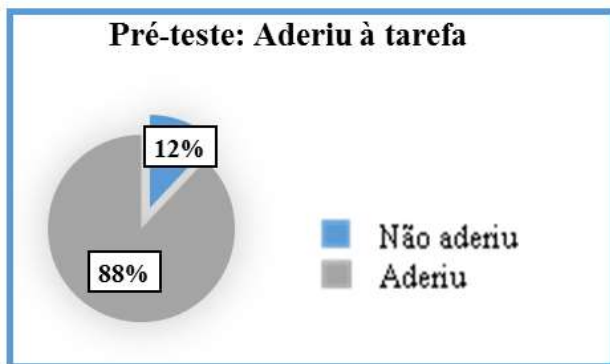


Gráfico 3: adesão à tarefa no pré-teste

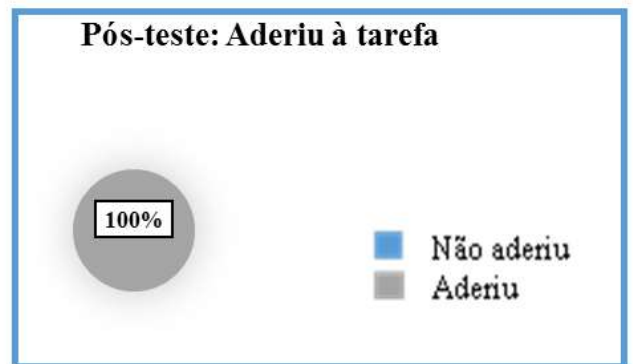


Gráfico 4: adesão à tarefa no pós-teste

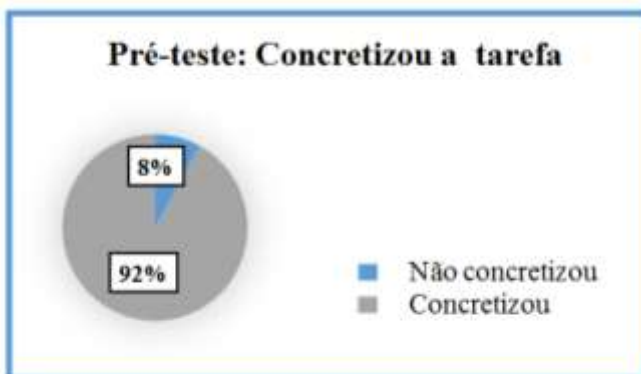


Gráfico 5: Concretização da tarefa no pré-teste

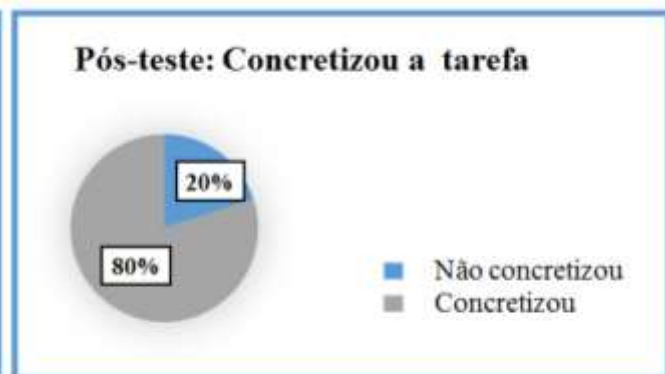


Gráfico 6: concretização da tarefa no pós-teste



Gráfico 7: Textualização no pré-teste

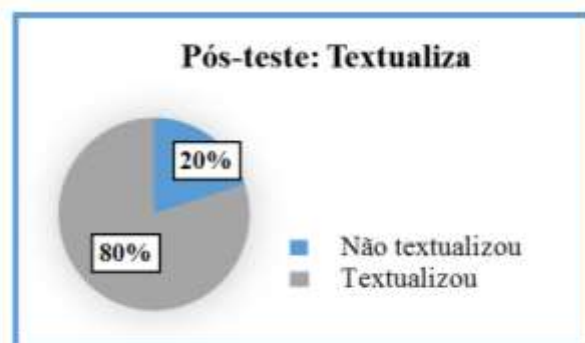


Gráfico 8: Textualização no pós-teste

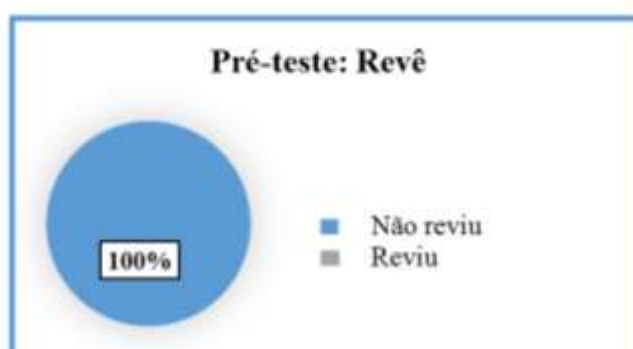


Gráfico 9: Revisão no pré-teste

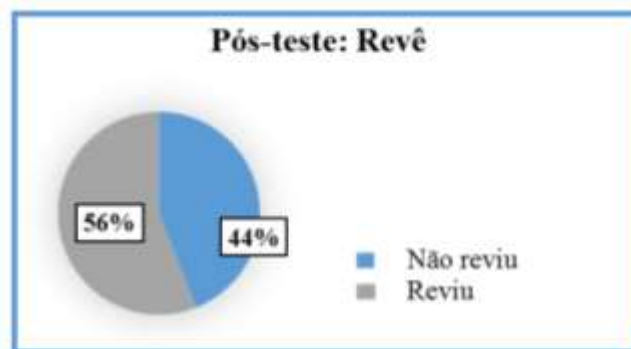


Gráfico 10: revisão no pós-teste

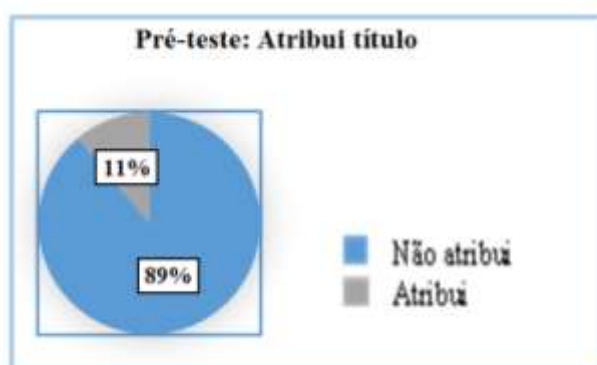


Gráfico 11: atribuição de título no pré-teste



Gráfico 12: atribuição de título no pós-teste

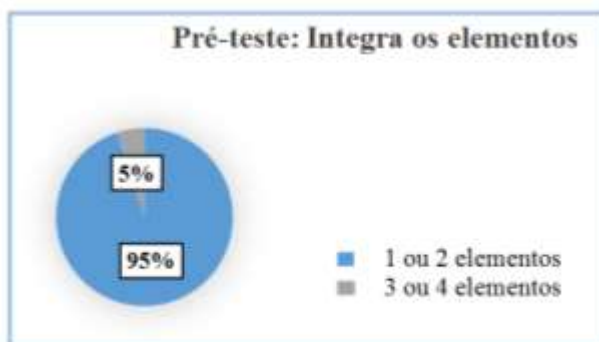


Gráfico 13: integração dos elementos no pré-teste

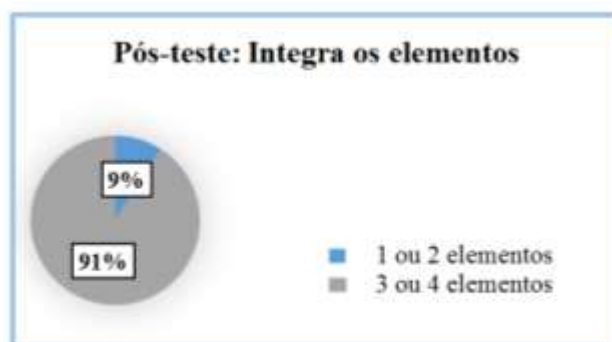


Gráfico 14: integração dos elementos no pós-teste

**NM**