

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e à minha estrela guia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo esforço que fizeram para que este sonho se concretizasse. Pela educação que me deram e pelo apoio, dedicação e confiança que sempre me transmitiram. Sem eles eu não estaria aqui.

À minha estrela guia, que me acompanha há cinco anos num lugar eterno e de lá me iluminou nos momentos em que a insegurança se apoderou. Muito do que sou hoje se deve a ti.

Ao meu namorado, meu porto de abrigo, pela paciência, confiança e por todos os bons momentos que me deram força para continuar.

Ao Diogo, pelos olhares e sorrisos ternurentos que me inspiraram nos momentos menos bons.

À restante família, pela confiança que sempre teve em mim.

À Jenny, pela eterna amizade que, contrariando as duas fronteiras que nos separam, me fortalece ao longo destes anos.

À Rita, à Andreia, à Poças e à Matos, que me acompanharam durante a licenciatura e, apesar de seguirmos caminhos diferentes, sempre estiveram lá para me apoiar, encorajar e levantar.

Aos meus restantes amigos, pela confiança transmitida e pelas gargalhadas que me confortaram ao longo desta caminhada.

Ao meu par pedagógico, Isabel Pereira, que vivenciou esta caminhada tão importante comigo, pelas conversas nutridas de sugestões e incentivos e pelo apoio prestado nos bons e maus momentos. Sem dúvida que fiquei com um bocadinho de ti em mim.

Aos meus restantes colegas de curso, especialmente à Armanda, Ana Ferraz, Catarina Azevedo, Catarina Ferreira, Helena von Hafe, Isabel Moreira e Sofia Soares, pelo companheirismo ao longo destes dois anos. Obrigada por tornarem o ambiente de trabalho num espaço saudável, prazeroso e enriquecedor de aprendizagem.

À minha orientadora de relatório e de projeto, Professora Doutora Susana Sá, pela orientação exigente, proporcionando-me uma atitude de constante reflexão e pelo modelo que é enquanto profissional de educação.

A todo o corpo docente do presente mestrado que, ao longo destes anos me instruíram, desempenhando uma função preponderante na minha formação profissional.

Aos supervisores institucionais, pelas críticas construtivas que me fizeram ver o processo de ensino e de aprendizagem com um olhar mais indagador.

Às orientadoras cooperantes, pelas aprendizagens, sugestões de melhoria e apoio dado ao longo desta caminhada.

Aos meus alunos, porque sem eles esta caminhada pedagógica não seria a mesma. Obrigada pelos sorrisos que me confortaram em cada dia de estágio e inspiraram o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

RESUMO

O relatório de estágio de qualificação profissional desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, pertencente ao Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e pretende espelhar o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo da prática educativa supervisionada do ano letivo 2013/2014. Esta permitiu a construção do saber prático da profissionalidade docente, apoiado na constante reflexão, no conhecimento referente às didáticas específicas e nos pressupostos teóricos abordados ao longo da formação da professora estagiária.

A caminhada pedagógica realizada pela professora estagiária, sustentada num quadro teórico que fundamenta o perfil do docente e o cariz investigativo e reflexivo do mesmo, é espelhada num contínuo de vivências e aprendizagens realizadas em cada área científica que suportam o perfil do docente generalista. Este foi valorizado por parte da mestranda, que procura evidenciar a sua preocupação no desenvolvimento de práticas numa lógica de articulação de saberes. Assim, neste documento é aclarada e problematizada a diversidade de experiências educativas, apoiadas em métodos ativos do processo de ensino e de aprendizagem, que foram proporcionadas pela mestranda a um conjunto de alunos das escolas EB1/JI do Falcão e Escola Básica e Secundária do Cerco, pertencentes ao agrupamento de escolas do Cerco.

Aliando a teoria à prática e adotando uma postura reflexiva, a mestranda almeja continuar esta caminhada numa perspetiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida, seguindo as dimensões do perfil docente patenteadas no Decreto-Lei n.º 240/2001.

Palavras-chave: Ensino Básico; processo de ensino-aprendizagem; reflexão; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This report stage of professional qualification was developed within the course of Curriculum Integration: Educational Practice and Internship Report, belonging to the Master's Degree in elementary and middle school education and aims to mirror the work of the master student along the supervised educational practice during the school year 2013/2014. This allowed the construction of practical knowledge of teaching professionalism, supported by constant reflection, knowledge relating to specific didactic and theoretical assumptions discussed throughout the training of the intern teacher.

The pedagogical walk performed by a trainee teacher, supported by a theoretical frame that grounds the profile of investigative and reflective teaching of it, is mirrored in a continuum of experiences and apprenticeships in each scientific that support the profile of the generalist teacher. This was appreciated by the master student, who tries to show her concern in developing practical articulation of knowledge. So, in this document is clarified and problematized the diversity of educational experiences, supported by active methods of teaching and learning process, which was provided by the master student to a set of students from EB1/JI do Falcão and Primary and Secondary schools of Cerco, belonging to the group of schools of Cerco.

Allying theory with practice and adopting a reflexive stance, the master student intends to continue this walk in a perspective of professional development throughout life, following the dimensions of teacher profile patented by Decree-Law nº240/2001.

Keywords: Basic Education; teaching-learning process; reflection; professional development.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Finalidades e objetivos	3
3. Enquadramento Académico e Profissional: Alicerces do caminho pedagógico	5
3.1. Formação e Dimensão Académica	5
3.2. Formação e Dimensão Profissional	8
3.2.1. As dimensões do perfil do professor	8
3.2.2. O professor como gestor do currículo	14
3.2.3. Um ciclo de formação: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação	22
3.2.4. O trabalho colaborativo como potenciador de melhores práticas	30
3.3. Caracterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada	34
3.3.1. Caracterização do Agrupamento	34
3.3.2. Escola EB1/JI do Falcão	38
3.3.3. Escola Básica e Secundária do Cerco	41
4. Intervenção em contexto educativo: espelho do início de um caminho pedagógico	45
4.1. Português	46
4.2. Matemática	61
4.3. Ciências Naturais	76
4.4. História e Geografia de Portugal	89
4.5. Articulação de saberes	102

4.6. Desenvolvimento de projetos e participação nas dinâmicas escolares	112
5. Dimensão investigativa: O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária	117
5.1. Enquadramento e metodologia do trabalho desenvolvido	117
5.2. Análise de dados e conclusões	123
6. Conclusões e reflexões finais em torno de um caminho que só agora começou...	131
Bibliografia	137
Anexos	151

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação do 1º CEB	153
Anexo 2 – Grelha de heteroavaliação da elaboração do aviso	164
Anexo 3 – Planificação da aula de introdução ao texto não literário (notícia)	165
Anexo 4 – Atividade “Agora serei jornalista”	167
Anexo 5 – Exemplo do preenchimento do quadro	168
Anexo 6 – Notícia “Matrículas da Polícia mostradas no Facebook”	169
Anexo 7 – Tabelas do INE projetadas	170
Anexo 8 – Regras do debate	171
Anexo 9 – Ata do debate “Internet: vantagens e desvantagens”	172

Anexo 10 – Planificação da aula sobre o poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães	173
Anexo 11 – Palavras expostas na sala	175
Anexo 12 – Ilustrações do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães	175
Anexo 13 – Poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães	176
Anexo 14 – Poesias visuais apresentadas no livro	177
Anexo 15 – Algumas produções dos alunos da atividade “Escrita à maneira de Álvaro Magalhães”	177
Anexo 16 – Moldura que serviu de palco para as três personagens do excerto da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa	178
Anexo 17 – Atividade de escrita: Diálogo entre o Marechal da Corte e o Rei	179
Anexo 18 – Exemplo de um diálogo escrito por um aluno	180
Anexo 19 – Atividade “Agora serei jornalista” – tarefa de escrita	181
Anexo 20 – Grelha de avaliação da aula da introdução ao estudo da notícia	182
Anexo 21 – Peças de dominó do jogo “O dominó da multiplicação”	183
Anexo 22 – Utilização da calculadora pelos alunos	184
Anexo 23 - Tabuleiro do jogo “Teia operatória”	185
Anexo 24 – Quadro de registo das jogadas do jogo “A Teia Operatória”	186
Anexo 25 – Registos fotográficos da realização do jogo “A Teia Operatória”	186
Anexo 26 - Planificação da aula sobre o Diagrama de Venn	188
Anexo 27 – Apresentação em PowerPoint sobre o Diagrama de Venn	191
Anexo 28 – Diagrama de Venn do 4º A	193
Anexo 29 – Tarefa “O nosso diagrama de Venn”	194
Anexo 30 – Tarefa “Os desportos”	195

Anexo 31 – Tarefa sobre a construção de triângulos segundo o critério LLL (produção de um aluno)	196
Anexo 32 – Tarefa de investigação “Do paralelogramo ao triângulo” (produção de um aluno)	197
Anexo 33 – Planificação da aula sobre tabelas de frequências absolutas e relativas	198
Anexo 34 – PowerPoint com notícia para a abordagem do conteúdo: tabelas de frequências absolutas e relativas	202
Anexo 35 – Tarefa sobre tabelas de frequências absolutas e relativas com exercício de estimativa	203
Anexo 36 – Planificação da aula sobre o Sistema Solar	205
Anexo 37 – Notícia sobre a desclassificação de Plutão	208
Anexo 38 – Maqueta do Sistema Solar	209
Anexo 39 – Cartões com informações sobre os planetas para a exploração da maqueta	210
Anexo 40 – Representação da maqueta distribuída aos alunos	211
Anexo 41 – Lírico decomposto	212
Anexo 42 – Planificação da aula em torno da elaboração de preparações de amostras para observar no microscópio	213
Anexo 43 – Desafio apresentado aos alunos	216
Anexo 44 – Carta de procedimento	217
Anexo 45 – Registo das observações dos alunos	218
Anexo 46 – Desenhos dos alunos como levantamento das suas conceções alternativas	219
Anexo 47 – Grelha de avaliação da aula obre observações microscópicas	220
Anexo 48 – Imagens do património local	221

Anexo 49 – Planificação da aula de Estudo do Meio sobre as medidas tomadas por D. Dinis para desenvolver as atividades económicas	223
Anexo 50 – Motivação da aula de Estudo do Meio sobre as medidas tomadas por D. Dinis	226
Anexo 51 - Iluminura do Cerco de Lisboa de 1384, do cronista francês Jean Froissart	227
Anexo 52 – Painel de azulejos representativo da Conquista de Ceuta, na Estação de S. Bento, no Porto	228
Anexo 53 – Tarefa de desenvolvimento sobre as medidas tomadas por D. Dinis	229
Anexo 54 – Fotos do friso cronológico	231
Anexo 55 – Alguns dos mapas analisados	232
Anexo 56 – Crónica de D. João I	233
Anexo 57 – Excerto do <i>Tratado das Coisas da China</i> (1569)	233
Anexo 58 – Texto historiográfico sobre a conquista de Ceuta abordado na aula	234
Anexo 59 – Ficha de trabalho sobre fontes históricas	235
Anexo 60 – Ficha de trabalho sobre fontes históricas adaptada	236
Anexo 61 – Tarefa de consolidação da aula sobre a conquista de Ceuta	237
Anexo 62 –Tarefa de consolidação da aula sobre a conquista de Ceuta adaptada	237
Anexo 63 – Planificação da aula sobre a Conquista de Ceuta	238
Anexo 64 – Grelha de avaliação da aula sobre as medidas de D. Dinis	241
Anexo 65 – Planificação da aula sobre o poema “Lua Adversa”	242
Anexo 66 - Poema “Lua Aversa”	248
Anexo 67 – Caixa “Os segredos da Lua”	248

Anexo 68 – Pesquisas dos alunos	249
Anexo 69 – Poema criado pelos alunos no programa StoryJumper	250
Anexo 70 – Poema “Uma Flor Chamada Poesia”	250
Anexo 71 – Enfeites de Natal realizados pelos alunos	251
Anexo 72 – Alunos com os fatos do Carnaval, antes do início do desfile	251
Anexo 73 – Guião do encontro com o escritor Eric Many	252
Anexo 74 – Fotografias do encontro com o escritor Eric Many	254
Anexo 75 – Registo fotográfico do teatro “Elmer, o grande dia”	255
Anexo 76 – Entrevista inicial à OC	256
Anexo 77 – Entrevista final à OC	258
Anexo 78 – Entrevista a um grupo de alunos	259
Anexo 79 – Planificação da 1ª Sessão	260
Anexo 80 – Pegadas no chão	263
Anexo 81 – 1º excerto da obra <i>O Gigante Egoísta</i>	264
Anexo 82 – Frases do texto (1º Excerto)	266
Anexo 83 – Indicações das expressividades	268
Anexo 84 – Planificação da 2ª Sessão	270
Anexo 85 – 2º excerto da obra <i>O Gigante Egoísta</i>	272
Anexo 86 – Frases do texto com vocábulos sublinhados	274
Anexo 87 – Tarefa “As mudanças no jardim do Gigante (Egoísta)”	275
Anexo 88 - Grelha de observação	276
Anexo 89 – Divisão do texto em cenas para representação	277
Anexo 90 – Registos fotográficos do teatro de sombras	281
Anexo 91 – Cronograma do desenvolvimento do projeto	282
Anexo 92 – Descrição das sessões do projeto	283

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Temas abordados nas aulas de Matemática do 1º e 2º CEB	64
Quadro 2 – Sessões do projeto	122
Quadro 3 – Categorização da análise de dados	123
Quadro 4 - Respostas dos alunos às perguntas “Como te sentiste ao assistir às representações dos teus colegas? Achas que isso ajudou à compreensão da obra?” (1.3.4.)	125
Quadro 5 – Respostas dos alunos às perguntas “Gostaste do resultado final do teatro de sombras? Porquê?” (1.4.)	126

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclos do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

EB – Ensino Básico

I-A – Investigação-ação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto Educativo

UC – Unidade Curricular

UC's – Unidades Curriculares

UAEM – Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, pertencente ao Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O seu principal objetivo é apresentar o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do período de prática pedagógica supervisionada do ano letivo 2013/2014 na construção do saber teórico e prático da profissionalidade docente, apoiado na constante reflexão e em críticas construtivas.

O percurso formativo foi realizado no agrupamento de escolas do Cerco, situado na freguesia de Campanhã. No que concerne ao 1º CEB, a prática educativa decorreu na escola EB1/JI do Falcão entre o mês de outubro de 2013 e fevereiro de 2014, numa turma de 4º ano, com alunos com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos. Relativamente ao 2º CEB, a mestranda desenvolveu a prática de ensino supervisionada na escola secundária do Cerco, sede do agrupamento, entre março e junho de 2014, numa turma de 5º ano, com alunos com idades entre os 10 e 15 anos. Estes contextos educativos revelaram-se uma experiência bastante enriquecedora, pelo facto de constituírem uma convergência de singularidade sociais.

A prática educativa será, o mais fiel possível, espelhada neste relatório de estágio, que se encontra dividido em seis capítulos. Seguidamente a esta introdução, surge o segundo capítulo, no qual são explanados os objetivos e finalidades deste documento.

O capítulo três intitulado “Enquadramento académico e profissional”, subdivide-se nos subcapítulos “Formação e Dimensão Académica”, “Formação e Dimensão Profissional” e “Caraterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada”. No primeiro subcapítulo, explana-se, tendo por base documentos legais, o enquadramento do presente mestrado no sistema educativo português, enquanto no segundo, subdividido, se apresentam

pressupostos teóricos que enquadram e regulam o processo de ensino e de aprendizagem, assim como o perfil do docente. No que diz respeito ao terceiro subcapítulo, a formanda caracteriza, numa primeira parte o agrupamento de escolas em geral, focando, posteriormente, a sua atenção nos dois contextos educativos, nos quais desenvolveu a prática pedagógica. Ainda neste capítulo é feita a caracterização das escolas, assim como das turmas nas quais a mestranda desenvolveu o estágio.

O quarto capítulo, intitulado “Intervenção em Contexto Educativo” diz respeito à descrição e reflexão feita em torno da intervenção em cada contexto educativo, apoiada no conhecimento das didáticas e nas temáticas valorizadas nas várias áreas curriculares contempladas: Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, assim como revelar a preocupação da professora estagiária na promoção de práticas que valorizam a articulação desses saberes. Além disso, no último subcapítulo, intitulado “Desenvolvimento de projetos e participação nas dinâmicas escolares” é descrito o reportório de experiências vividas com o par pedagógico da mestranda, assim como com outros pares que realizaram o estágio nos mesmos contextos educativos, sem deixar de descrever a participação nas dinâmicas da comunidade educativa.

O capítulo cinco revela o cariz investigativo assumido no desenvolvimento do projeto de intitulado “O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária”, realizado no âmbito da UC “Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação”. Será feito um enquadramento teórico, no qual são explicitadas as motivações e objetivos do projeto, assim como a apresentação da metodologia, técnicas e instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, a mestranda delinea a análise de dados e as conclusões finais referentes ao projeto.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se dá lugar à retrospeção e reflexão em torno das aprendizagens pessoais e profissionais decorridas deste período de estágio que marcará o percurso de formação ao longo da vida.

2. FINALIDADES E OBJETIVOS

A realização deste relatório de estágio emerge da necessidade de apresentar e problematizar quadros teóricos de referência que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda ao longo do ano letivo 2013/2014, no âmbito do estágio em 1º e 2º CEB, com vista à obtenção da qualificação profissional para a docência. Tendo em conta o percurso feito, importa também, neste relatório, evidenciar os saberes científicos, pedagógicos e didáticos que foram mobilizados (Pinto, Maia e Fernandes, 2013/2014).

Sendo assim, relativamente ao enquadramento académico e profissional, estabelece-se como objetivos específicos deste relatório: enquadrar o Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB no atual Sistema Educativo Português, destacando as suas diretrizes; compreender o perfil do professor atual, reconhecendo as suas dimensões profissional, pessoal e social; evidenciar o percurso formativo, aclarando os conceitos de observação, planificação, ação e reflexão, no âmbito educativo; caracterizar o contexto educativo, no qual decorreu o estágio, evidenciando os recursos humanos, as suas interações e projetos.

No que concerne à intervenção em contexto educativo, a mestranda pretende: revelar os modelos pedagógicos adotados ao longo do estágio, assim como mobilizar saberes científicos e didáticos relativamente a cada uma das áreas curriculares (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal); refletir, à luz de quadros teóricos de referência, sobre aulas lecionadas no 1º e 2º CEB que exemplifiquem os modelos adotados, estratégias, recursos, atividades e instrumentos de avaliação; revelar a preocupação existente ao nível da promoção de práticas sustentadas numa lógica de articulação de saberes; evidenciar as interações

estabelecidas no contexto educativo, ao nível da relação com a comunidade educativa e de desenvolvimento de projetos.

Por fim, ressalta também o objetivo de descrever e refletir em torno do perfil do professor investigador, reconhecido também no projeto de investigação intitulado “O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária” desenvolvido na UC “Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação” do presente mestrado.

3. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL: ALICERCES DO CAMINHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, a mestranda contextualiza o caminho pedagógico percorrido entre os meses de outubro de 2013 e junho de 2014, tendo por base documentos legais, que enquadram o mestrado em ensino do 1º e 2º CEB e a profissão docente no atual sistema educativo português, assim como apresenta os pressupostos teóricos que alicerçam o processo de ensino e de aprendizagem, assim como o perfil do professor. Além disso, espelha as principais características dos contextos educativos que se constituíram como suporte de aprendizagem integral da mestranda.

3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA

O mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB advém da “reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação” (Ponte, s/d, p.63), correspondendo, neste caso, a licenciatura em Educação Básica ao primeiro ciclo e o mestrado ao segundo ciclo de estudos superiores. A reformulação decorreu do processo de Bolonha, que “representa o empenhamento de diversos países europeus na construção de um espaço comum de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações” (*ibidem*). O Tratado de Bolonha realçado no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março defende uma mudança do paradigma de ensino, transitando de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências. No entanto, no atual Decreto-Lei nº 115/2013 de 7 de agosto,

advoga-se que o conhecimento deverá ser englobado nas competências, uma vez que

todo o sistema de ensino visa a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, o que inclui, de forma adequada conforme os níveis, a sua apropriação, sistematização e exploração e a sua operacionalização em contextos diversos, assim como o desenvolvimento correlativo de capacidades e atitudes (Decreto-Lei nº 115/2013).

Desta forma, os formandos não devem apenas apropriarem-se do conhecimento, mas acima de tudo “operacionalizá-lo” mesmo durante a formação, adquirindo e desenvolvendo competências profissionais e éticas.

O primeiro ciclo de estudos é a primeira etapa de formação com a duração de três anos e sem especialização. Para adquirir profissionalidade, é então necessário enveredar por um dos mestrados profissionalizantes, como é o caso do mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, que foi criado da “revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência” (Decreto-Lei nº 43/2007). Esta passou a ser exclusivamente habilitação profissional, privilegiando-se uma maior extensão de níveis e ciclos de ensino no que respeita aos domínios de habilitação. Desta forma, decorreu “o alargamento dos domínios do docente generalista que passam a incluir (...) habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico” (*ibidem*), no que respeita às áreas de Matemática, Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais.

Este segundo ciclo de estudos superior tem a duração de quatro de semestres, correspondendo a 120 Créditos e desenvolve-se em dois contextos que se articulam: Escola Superior de Educação do Porto (escola de formação) e Instituições de Prática Educativa (CREC, 2012). Os primeiros dois semestres decorrem na escola de formação, na qual os mestrandos frequentam um conjunto de unidades curriculares (UC's) semestrais, algumas de vertente científica, outras de cariz didático e pedagógico e de âmbito curricular e

investigativo. Nos outros dois semestres decorre, anualmente, o estágio associado à UC *Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio* e a UC *Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação*, com o intuito de desenvolver o olhar investigativo. De modo geral, as áreas científicas que devem ser reunidas para a obtenção do grau de mestre são as Ciências da Educação, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Naturais, Artes e Motricidade e Supervisão Pedagógica (Despacho nº 7856/2010, anexo I). Esta última área é a que predomina no mestrado, uma vez que no 2º ano do mesmo decorre o estágio, no qual se desenvolve um ciclo de formação, contemplando momentos de observação participante das ações educativas, intervenções educativas na turma, previamente planificadas autonomamente e em reuniões de reflexão antes da ação, assim como momentos de reflexão pós-ação partilhados com os supervisores institucionais e os orientadores cooperantes (CREC, 2012).

A formação ampliada no que respeita às áreas científicas assumidas neste segundo ciclo de estudo surge com vantagens no que respeita ao período mais alargado de acompanhamento dos alunos, mas também no que concerne à rentabilização de docentes efetivos no sistema educativo (Decreto-Lei nº 43/2007). O docente generalista, acompanhando alunos desde os seis aos doze anos, tem a possibilidade de desenvolver competências transversais a todas as disciplinas, numa lógica de articulação de saberes, uma vez que detém o conhecimento dos programas de cada disciplina. A mestranda acredita ser crucial proporcionar aos alunos aprendizagens contextualizadas e interligadas, uma vez que tal como afirma Formosinho (2000, citado por Carvalho, 2010, p.79) “mais do que cenários desconcertados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si”. Desta forma, o professor do século XXI deve ter consigo “a necessidade de um quadro de referência integrador e compreensivo” (Chung, s/d, p.82).

No entanto, atualmente, o Decreto-Lei nº79/2014 promulga o desdobramento do mestrado em questão, “separando a formação de

docentes do 2º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2º ciclo em Matemática e Ciências Naturais”, com a justificação de melhorar a qualidade da educação, preparando os educadores e professores de maneira mais rigorosa nas áreas de formação. Além disso, advoga que desta forma há um ajustamento aos grupos de recrutamento. Esta nova lei está com a previsão de entrar em vigor no ano letivo 2015/2016.

Em suma, a legislação educacional está em constante mudança, embora a mestrandia reconheça que a sua formação académica, assim como a prática educativa supervisionada lhe proporcionaram bases consistentes para desempenhar, no perfil generalista, a função de ensinar neste dois níveis de ensino. Não obstante, é importante salientar a formação ao longo da vida que nutre um papel fundamental nesta profissão. A professora estagiária considera que esta formação integradora facilita o planeamento e desenvolvimento de aulas articuladas entre si, fomentando aprendizagens globalizadas aos seus alunos.

3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

3.2.1.As dimensões do perfil do professor

Ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à nossa volta (Estrela, 2010, p.41).

O professor assume-se como um profissional de educação “com a função específica de ensinar” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo I), embora dependa das “necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta”

(Gimeno, s/d, p.67). Acima de tudo ensinar “significa fazer aprender, [mas principalmente entender] como fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1999a, p.114). Atualmente para se ser professor não basta dotar-se de saberes científicos, é imprescindível ter consciência das exigências sociais e entender que a profissão docente é uma profissão acima de tudo humanística, no sentido de trabalhar diretamente com crianças em desenvolvimento. Desta forma, a profissionalidade docente é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” (Gimeno, s/d, p.65) e “trata-se de uma actividade de natureza altruísta para prestar um serviço precioso à sociedade” (Landsheere, s/d, p.88).

No Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto estabelecem-se quatro dimensões para o perfil geral de desempenho profissional dos professores do Ensino Básico (EB), sendo elas a dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei nº240/2001, Anexos II, III, IV e V).

No que diz respeito à primeira dimensão, o docente assume-se como um profissional na medida em que recorre aos saberes da sua profissão enquadrados “em orientações de política educativa” (Decreto-Lei nº 240/2001, Anexo II), apoiando-se na investigação e reflexão, conceitos que serão explorados no sub subcapítulo 3.2.3. Estes saberes podem ser partilhadas com os colegas, mas o professor deve ser capaz de refletir sobre as suas práticas, tentando melhorar a sua ação pedagógica. O profissional de educação necessita constantemente procurar melhorar o processo ensino e aprendizagem, remetendo-nos para o conceito de autonomia profissional, sendo que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas” (Alarcão, 1996, p. 177).

Na sua atividade, é essencial que o docente tenha em consideração a perspectiva de escola inclusiva, desenvolvendo “estratégias pedagógicas diferenciadas” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III) de forma a garantir o

desenvolvimento integral de todos os seus alunos, como será explorado no sub subcapítulo seguinte. Estes devem ser estimulados para desenvolverem a sua autonomia e é o professor que desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento (*idem*, Anexo II). Seguindo esta linha de pensamento, surgem as palavras de DeCharms (1968, citado por Guimarães, 2003, p.39), dizendo “as pessoas extrinsecamente motivadas sentem-se frequentemente como marionetes da autoridade ou das recompensas, mas as pessoas intrinsecamente motivadas sentem-se como origem, comportando-se com liberdade e auto-investimento”. Ao fomentar a autonomia do aluno, este sentir-se-á mais confiante intelectualmente e são criadas condições para novas iniciativas, de maior segurança em tomadas de decisão (Guimarães, 2003).

A relação com os outros também é contemplada nesta primeira dimensão delineada no Decreto-Lei nº240/2001. A profissão docente depende da relação com os outros e não é alienada de situações mais emocionais. Mesmo nestes casos é fundamental coexistir “um equilíbrio entre a razão e a sensibilidade” (Gohier, 2007, p.80-82, citado por Estrela, 2010, p.69). De facto, esta dimensão mais pessoal e emocional do trabalho docente deve ser bem gerida. Segundo Hargreaves (1993, p.835, citado por Estrela, 2010, p.33) “as emoções estão no coração do ensino” e estas permitem estabelecer relações entre as pessoas e “torna possível o trabalho colaborativo e facilita o sentido da comunidade” (Estrela, 2010, p.41). No entanto, é fundamental ter controlo emocional e sentimental, para que essas emoções e sentimentos não “enviesem a interpretação dos comportamentos” (*idem*, p.33), uma vez que é necessário “ser letrado sob o ponto de vista emocional”, isto é “ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à nossa volta” (*idem*, p.41)

A segunda dimensão patenteada no Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto evidencia a necessidade da qualidade que o professor deve incorporar no processo de ensino e aprendizagem, promovendo “aprendizagens significativas (...) de forma integrada, [utilizando] saberes próprios da sua

especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III), isto é, mantendo uma visão global do ensino. Esta visão é evidenciada no perfil específico do professor do 1º CEB, sendo salientada no Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto no Anexo nº2, referindo que o professor do 1º CEB deve desenvolver as aprendizagens, “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares”. No entanto, esta visão pode ser ampliada ao 2º Ciclo, uma vez que a

especialização e fragmentação do conhecimento científico são necessariamente acompanhadas de uma abstração crescente desses mesmos conhecimentos, a interdisciplinaridade aparece (...) como permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional d[o] ensino (Pombo, Guimarães e Levy, 1993, p.16).

Desta forma, o perfil generalista abrangido pela qualificação do mestrado em questão permite ainda mais a capacidade de integrar e articular os saberes científicos, não só no 1º CEB, mas também no 2º CEB.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem reconhece ainda a utilização de “linguagem diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III). Os alunos devem estar preparados para o mundo do trabalho e atualmente poucas são as áreas que não “são influenciadas pela informação electrónica” (Fowell, s/d, p.64). No entanto, os professores têm que estar preparados para estas novas exigências educativas, sendo crucial preparar os mesmos para a introdução de novas metodologias (*ibidem*), até porque cada vez mais os alunos estão intuitivamente recetivos às tecnologias da informação e da comunicação. Assim, a atividade docente assume-se dinâmica, uma vez que os professores devem estar em constante busca pelo conhecimento. De salientar as inúmeras possibilidades ancoradas à Web 2.0, permitindo ao professor “criar, recriar, partilhar e utilizar conteúdos” (Dias,

Sorte, Pinto e Diáz, 2011, p.204) com os seus alunos, tornando as aulas mais interativas e motivando os alunos para a aprendizagem. No entanto, apesar de ser vantajoso promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação, é necessário desenvolver nos educandos “competências necessárias para a[s] compreender, criticar e dominar” (Chung, s/d., p.80), isto é, de as integrar de forma integrada na dinâmica da aula.

Ainda no que concerne à segunda dimensão, a mestranda salienta a necessidade do professor construir “regras de convivência democrática e (...) [gerir], com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo III). De facto, o elevado grau de indisciplina que existe nas escolas atualmente potencia a necessidade dos docentes investigarem formas de a evitar, promovendo uma sociedade mais democrata. Importa referir que a indisciplina pode ser combatida pelo “exercício de uma autoridade equilibrada” (Estrela, 2010, p.56), coexistindo uma relação de autoridade e de afetividade de forma harmoniosa.

Além disso, a professora estagiária salienta a perspetiva construtivista e socioconstrutivista no processo de ensino e aprendizagem, sendo apologista da mesma, na medida em que o docente deixou de ser um “mero” transmissor de conhecimento, mas sim como um mediador do processo de aprendizagem do aluno. Este é um ser ativo e, à luz desta perspetiva pedagógica, participa no seu desenvolvimento. O construtivismo, baseado na perspetiva Piagetiana, fundamenta-se na exploração ativa do meio, num processo contínuo e ativo (Piaget, 1978), e a perspetiva socioconstrutivista atribui ainda uma relevância às relações sociais no desenvolvimento, uma vez que segundo Vygotsky (1982, citado por Neves e Damiani, 2006, p.6) “o meio social é determinante [n]o desenvolvimento humano”. Desta forma, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, a mestranda reconhece a importância da “criação e [d]o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e

encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo IV,) sendo estas importantes para o desenvolvimento da escola como “pólo de desenvolvimento social e cultural” (*ibidem*). Reconhecer a importância da ligação da escola com as famílias e com a comunidade na qual está inserida é fundamental para o sucesso dos alunos, uma vez que se cria uma relação de conhecimento e de respeito pelas tradições e costumes dessa mesma comunidade (Pereira, 2010). Desta forma, as famílias ao interagirem com as escolas estão a colaborar ativamente no desenvolvimento das crianças.

A formanda salienta ainda a última dimensão referida no Decreto-Lei nº240/2001, uma vez que o conhecimento está sempre a evoluir e o professor deve consciencializar-se da necessidade de se atualizar, analisando a sua prática pedagógica, apoiando-se na reflexão, investigação e cooperação com outros profissionais de educação. Os docentes devem encarar o seu percurso profissional igualmente como um percurso formativo, assente na construção contínua de “saberes e saberes-fazer” (Roldão, 1999a, p.101). Segundo Arends (1995, p.19) “é necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida”. Ainda o mesmo autor reforça que “os professores competentes forjam-se numa atitude de disponibilidade contínua de aprendizagem, conjuntamente com uma análise e reflexão cuidadosas” (*idem*, p.535).

Ser professor é apaixonante, mas também desafiador. Ser professor exige esforço, mas só assim se está a lutar por uma sociedade mais democrata, com mais equidade e justiça. No sub subcapítulo seguinte, a mestranda explora como o professor gere um conjunto de decisões educativas tendo por base as orientações de índole política, porque

há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das

matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa (Zabalza, 2000, p.12).

A ideia de cumprir o programa, sumariar os conteúdos, “dá-los” numa aula e avançar para os próximos, é uma ideia muito redutora da educação. É uma ideia que não contempla o aluno como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, só com professores que criam condições específicas numa turma, tendo por base não só as orientações programáticas, mas também as características dos seus alunos e da sua realidade, é que haverá uma educação com vista ao progresso.

3.2.2.O professor como gestor do currículo

Tal como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc. (Stenhouse, 1984, citado por Zabalza, 2000, p.23)

A palavra currículo ouve-se e pronuncia-se várias vezes, no entanto, está tão enraizada no discurso dos professores que estes não refletem constantemente sobre ela. Este conceito tem vindo a evoluir e pode ter inúmeras interpretações. Atualmente a concetualização do currículo não pode ser vista apenas como um “conjunto de conteúdos programáticos disciplinares sequencialmente organizados em planos de estudos” (Roldão, 1999a, p.8). É fundamental reconhecer a essência social da escola, que a altera ao longo dos tempos e que influencia o modo como se atua na mesma. No entanto, existem professores que se demonstram como “«peões» dessa obra” que se chama currículo (Zabalza, 2000, p.12).

Segundo Roldão (1999b, p.25) é necessário

tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar a visão estática e irrealista das instituições e das suas funções - como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las.

A mestranda partilha da mesma opinião, uma vez que é fundamental reconhecer o dinamismo da sociedade atual, que provoca alterações na relação entre a escola e a mesma. Tendo por base o seu percurso escolar e académico, a própria verificou, embora em perspetivas diferentes, uma mudança no paradigma educacional, dentro e fora das salas de aula. A visão fragmentada das disciplinas, que unidas formam um currículo não pode ser entendida. O currículo é “um todo coerente englobante das actividades que a sociedade espera que, desenvolvendo-se no âmbito da escola, conduzam à aprendizagem das competências desejadas” (Roldão, 1999a, p.8). Segundo a mesma autora, existem três fatores que contribuem para a evolução dos currículos: “a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno” (*idem*, p.15).

Assim, é crucial ter em conta estes fatores que se articulam e que os professores sejam portadores de uma consciência crítica segundo interesses e experiências desejadas pelos que participam nas atividades escolares. Estes modificam-se, uma vez que há uma nova conceção do mundo, sendo necessário procurar um novo paradigma na abordagem de currículo que se adegue às características e exigências da nossa contemporaneidade e que caracterizará a pós-modernidade (Diogo & Vilar, 1999). Assim, na pós-modernidade o currículo deverá adequar-se à ideia que o sujeito e o objeto do conhecimento interagem, ou seja, a realidade não é constituída por meros observadores (*idem*). Os alunos têm agora um conhecimento do mundo muito mais abrangente devido à globalização e isso constitui também uma característica fundamental do currículo.

Neste sentido, há que ter em conta que as crianças têm motivações e interesses diferentes, sendo que as escolas são cada vez mais um quadro multicultural e o professor precisa de 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” (Decreto-Lei nº240/2001, Anexo II). É sem dúvida muito importante o termo “educação multicultural” para os professores de hoje em dia, significando “reconhecimento, compreensão e sensibilidade” perante a diversidade cultural dos seus alunos (Arends, 1995, p.141). O professor deve pesquisar sobre essas diferentes culturas, isto é, “tomar iniciativa para aprender” também, lutando “por descobrir e conquistar os seus preconceitos e dominar a dinâmica da interação intercultural” (*idem*, p.156). Além disso, é imprescindível orientar o aluno também para essa compreensão do mundo multicultural e fazê-lo refletir. Desta forma, tal como na analogia feita por Stenhouse (1984, citado por Zabalza, 2000, p.23) “cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar”, em cada escola e em cada turma, o professor pode gerir o currículo tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos, valorizando também a cultura em que está inserido.

Corroborando esta ideia surge Gimeno (s/d, citado por Diogo & Vilar, 1999, p.6) referindo que

o currículo é um objecto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expansão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido.

Por outras palavras Zabalza (2000, p.21) refere que o currículo prescrito

converte-se numa prescrição de condições, objetivos mínimos, conteúdos entendidos, do ponto de vista da política educativa do país, como sendo aqueles e que todos têm necessidade e direito e que, portanto, o Estado e as Administrações educativas devem garantir a todos os alunos.

Desta forma, o professor deve adaptar o currículo aos alunos e aos contextos que os envolvem, construindo “programações diferenciadas” (*ibidem*). Assim, embora os professores possam cooperar no sentido de ajustar o currículo às necessidades específicas dos alunos (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 43.º), o currículo está mais ligado às decisões dos docentes do que às decisões administrativas, visto que muito se altera desde o que está escrito na Lei até ao que é lecionado nas aulas.

De facto, há uma evolução da definição de currículo na própria legislação, uma vez que segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001¹ o currículo era entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” e no mais recente Decreto-Lei n.º 139/2012 o currículo é definido como

o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

Para se compreender globalmente o currículo é preciso entender que há um percurso desde o texto escrito à sala de aula e que o currículo prescrito² serve

¹ Foi revogado pelo Decreto-lei nº 139/2012 de 5 julho.

² O currículo prescrito está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, decretos-lei, despachos e outros normativos, ou seja, constitui o conjunto de decisões que são assumidas

de base para as decisões que serão tomadas, tendo em conta outros aspetos que só a escola e os professores têm acesso. Corroborando esta ideia surge Roldão (1999b, p.43), afirmando que o currículo se inscreve como “o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações”.

Esta visão é partilhada por diversos investigadores, que destacam as transformações sucessivas do currículo. Este é tomado como uma elaboração base, que se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo no seu processo de desenvolvimento e aproximação à prática educativa (Diogo e Vilar, 1999).

Seguindo esta linha de pensamento, o professor é o protagonista na decisão curricular, é a ele que “cabem as responsabilidades da gestão do processo de desenvolvimento curricular, pois é ele o mediador entre a proposta corporizada no currículo e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens visadas” (Roldão, 1999a, p.55). Perante diversas situações o profissional docente terá que decidir, agir e gerir dentro das linhas programáticas o currículo fazendo uso do seu conhecimento científico e pedagógico. Nessas decisões deve mediar-se entre as decisões nacionais e as da escola na qual está a exercer a profissão, mas acima de tudo entre a escola, turma e características dos alunos (Roldão, 1999b). Não é possível ensinar sem conhecer os seus alunos. A mestranda, pela sua experiência ao longo do estágio, reconhece o facto de ter melhorado a sua forma de intervir à medida que ia conhecendo os alunos. Aliás, quando mudou de contexto educativo, sentiu a necessidade de pensar “E agora? Como vou ensinar a estes alunos?”. Para responder a estas questões é fundamental conhecê-los e, posteriormente, adaptar os conteúdos programáticos às suas realidades, necessidades e interesses. O professor deve ter em conta as suas singularidades e particularidades, no que respeita ao “enquadramento

pelos agentes políticos e administrativos, funcionando como um instrumento matriz (Diogo e Vilar, 1999).

familiar, sociocultural e condições económicas”, “pertença cultural”, “nível etário e modos de pensamento”, assim como “caraterísticas individuais” (Roldão, 1999a, p.56-57). São estes parâmetros que devem ser tidos em conta ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, criando uma lógica de adequação curricular, como por exemplo ter como ponto de partida os “conhecimentos prévios dos alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001, artigo 3º, Anexo nº2) de forma a desmontá-los. Desta forma, adequação curricular é “planificar os modos de promover as aprendizagens curriculares propostas de forma que estas sejam significativas e efectivas para todos os alunos, na sua diversidade” (Roldão, 1999a, p.61).

A diversidade é a razão pela qual é impensável não gerir de forma flexível o currículo, que é instituído uniformemente. A escola está repleta de crianças com caraterística próprias e só a capacidade de adequar o currículo pode produzir soluções diferenciadas e assim favorecer o sucesso educativo dos alunos. O principal objetivo da flexibilização é adequar o currículo às necessidades, motivações, interesses e capacidades dos alunos e são as diferenças entre eles que determinam a diferenciação a reproduzir no currículo. Uma instituição

caracterizada pelo elevado grau de diversidade sociocultural, cognitiva e linguística, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferentes, deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação (Resendes e Soares, 2002, p. 27).

Os professores devem assumir uma “vigilância crítica que ajude a descodificar significados de actuações” (Cortesão, s/d., p.40), estando atentos a “*handicaps* sócio-económicos e culturais (que indiscutivelmente interferem no rendimento dos alunos)” (*idem*, p.43). Assim, gerindo flexivelmente o currículo, deve promover-se a “diversidade de ofertas educativas, tomando

em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes” (Decreto-Lei nº 139/2012, Artigo 3.º). Deste modo, o docente deve ter em conta o conceito de diferenciação pedagógica, por forma a garantir uma maior equidade social (Roldão, 1999a, p.39). Esta revela-se um direito a que o aluno deve ter acesso, sendo “uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, citado por Resendes e Soares, 2002, p. 18). E segundo Perrenoud (1997, citado por Santana) diferenciar é

romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

Organizar o seu trabalho de forma a adequar estratégias e tarefas para alunos com ritmos de aprendizagem desfasados face aos conteúdos abordados ou simplesmente pensar em que momento da aula poderia colocar um aluno a participar, por forma a quebrar determinados constrangimentos (inibição, baixa autoestima, pouca motivação), foi uma necessidade sentida pela mestranda ao longo da sua prática educativa supervisionada. E, de facto, todos os professores devem isso aos seus alunos, mesmo que envolva esforço e dedicação.

Nesta linha de pensamento, o docente tendo em conta as evidências que recolhe, assim como as informações que tem sobre os seus alunos deve contemplar as diferentes necessidades e ser flexível na planificação e no desenvolvimento das suas ações (Tomlinson, 2008). Estas diferentes necessidades podem surgir no âmbito cognitivo, psicológico, linguístico, sociocultural e socioeconómico (Resendes e Soares, 2002). Atendendo às mesmas, o professor pode e deve diferenciar as suas práticas. É fundamental que as escolas/professores organizem o currículo seguindo o princípio de escola inclusiva, promovendo uma “educação para todos” (UNESCO, 1994,

p.11). Todos os alunos devem aprender “juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (*ibidem*). O conceito de escola inclusiva abrange, assim, todo o tipo de diversidade, nomeadamente alunos com Necessidades Educativas Especiais³ (NEE). Segundo a Declaração de Salamanca (*idem*, p.viii), “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. Através de perspetivas alternativas diferentes das abordagens tradicionais, “é importante criar condições para [estes] interagirem com os outros e para se envolverem activamente nessas interacções e proporcionar oportunidades de aprendizagem reais” (Jackson, 2005, citado por Pereira, 2008, p.18).

De um modo geral, as respostas educativas devem ser diversificadas e pensando nos alunos com NEE, estes devem interagir igualmente no processo de ensino e aprendizagem de forma ativa com os restantes colegas, por forma a promover-se aprendizagens significativas. De facto, a mestranda vivenciou a possibilidade de promover práticas inclusivas que potenciaram a ação ativa de alunos com NEE nas tarefas propostas. Os docentes têm o desafio de proporcionar formas para estes alunos expressarem e demonstrarem o que sabem, criando diversos meios de envolvimento, indo ao encontro dos seus interesses, desafiando-os de forma adequada para os motivar para a aprendizagem (Rose e Meyer, 2002, citado por Pereira, 2008).

Em suma, os professores têm que adaptar o currículo face aos desafios e individualidades que encontram nas suas turmas, uma vez que não existe apenas um arquétipo de aluno. As crianças são diferentes, desde o género ao tipo de cultura e a aprendizagem não é realizada da mesma forma pelos

³ Crianças com NEE, segundo Guerra (2002, citado por Chousa, 2012, p.19) são “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais”.

alunos. Deste modo, o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento de cada aluno, pois tem que observar dificuldades e potencialidades e refletir em torno do que observa, por forma a planificar atividades adequadas a cada um. Assim, no próximo sub subcapítulo a formanda desenvolverá este processo de conhecimento das características da realidade educativa, assim como das singularidades de cada aluno, processo esse que acompanhou o período de estágio da mesma, revelando-se fundamental na sua formação.

3.2.3. Um ciclo de formação: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação

[A observação] é basilar para o planeamento e avaliação que serve de suporte à intencionalidade do processo educativo (Vasconcelos, 1997, p. 29).

Conferir intencionalidade ao processo de ensino e de aprendizagem revela-se desafiador a qualquer profissional de educação, uma vez que necessita de uma constante busca e compreensão das necessidades dos alunos que o rodeiam. Esta atitude proactiva concede ao docente uma visão dinâmica das suas práticas, com vista ao seu melhoramento e adequação.

Desta forma, o percurso de prática educativa supervisionada consistiu num processo cíclico de formação, seguindo um conjunto de etapas que o constituem: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação.

A observação

tem sido uma estratégia privilegiada [nos sistemas de formação de professores] na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação (Estrela, 1994, p.56).

Só observando conscientemente a realidade educativa é que o professor poderá atribuir intencionalidade à ação planeada. Corroborando esta ideia, Estrela (1994, p.26) refere que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá que saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”. Desta forma, observar é avaliar as necessidades dos alunos, isto é, “as carências que se devem considerar para esboçar os objetivos da educação” (Tyler, 1973, citado por Zabalza, 2000, p.62), que oferecerão informações “sobre a situação de entrada que facilitar[ão] a avaliação das mudanças posteriores ocorridas nos alunos” (Klein, 1971, citado por Zabalza, 2000, p.62).

Para desenvolver esta primeira etapa do processo formativo é necessário delinear objetivos de observação, nomeadamente

a delimitação do campo de observação, [(] situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos da comunicação, interações verbais e não-verbais, etc. [)], a definição de unidades de observação [(] (...), a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, (...) [)], [e] o estabelecimento de sequências comportamentais, [isto é], o «continuum» dos comportamentos, o repertório comportamental, etc (Estrela, 1994, p.29).

Numa primeira fase, durante a prática educativa supervisionada em cada contexto educativo, a observação “quanto à situação ou atitude do professor” foi “não participante” (*idem*, p.30), uma vez que a mestranda ainda não participava na “vida do grupo” (*idem*, p.31). No entanto, após este pequeno período, a observação adotada foi participante e participada, uma vez que não existiu um distanciamento perante as turmas (Estrela, 1994). No que concerne ao processo de observação, a observação foi naturalista (realizada no meio natural e relativa a circunstâncias da vida educativa dos alunos), armada (a observação é registada de forma rápida de acordo com uma grelha

de observação), contínua (desenrolou-se de forma continuada durante um determinado período de tempo) e direta (a mestrandia interagiu diretamente com os “objetos” de observação e com as situações nas quais os mesmos se comportam) (Estrela, 1994; Trindade, 2007).

A segunda etapa, a planificação, decorre do processo de tomada de decisão do que se pretende no ensino, tendo por base a reflexão sobre o que foi observado (Arends, 1995). De um modo geral planificar trata-se de “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas” (Zabalza, 2000, p.47). No caso específico da educação, a planificação prevê o modo como irá decorrer a acção educativa (Diogo, 2010). Tal como já foi referido no sub subcapítulo anterior, o currículo prescrito sofre transformações e uma dessas transformações, a última, é feita no momento de planificar. Corroborando esta ideia surge Arends (1995, p.44), referindo que “o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor”. Seguindo a mesma linha de ideias, Doyle (1990, citado por Arends, 1995, p.44) refere que os professores devem ser capazes de “decidir quais os conteúdos curriculares importantes para a aprendizagem dos [seus] alunos e a forma como esse currículo pode ser posto em prática na sala de aula”.

A planificação assume vários modelos e níveis. O professor para realizar o seu plano de aula terá que colaborar com os seus colegas também na construção da planificação anual, mensal e do período. A primeira é uma planificação mais abrangente, no qual é estabelecido a ordem sequencial dos conteúdos, tendo por base os objetivos do currículo (Arends, 1995). Por conseguinte, a planificação de cada mês e cada período é mais detalhada, contendo “programações para cada semana do período escolar” (*idem*, p.52).

Deste modo, a planificação deve ser sustentada num processo contínuo e sistemático de reflexão sempre com vista a colmatar as necessidades e interesses dos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, durante a elaboração de uma planificação é essencial ter sempre presente o conceito de

diferenciação pedagógica. Para isso o professor não pode apenas considerar a planificação apenas como um instrumento no qual enumera objetivos, conteúdos programáticos, tempo, modelos de avaliação, entre outros aspectos, mas, principalmente, um instrumento que pressupõe o conhecimento de princípios curriculares e pedagógico-didáticos. Só assim poderá adequar a sua aula às características fundamentais da ação (Vilar, 1998). Assim, “planificar é «pôr em acção», numa realidade concreta, o pensamento científico e pedagógico” (*idem*, p.5). Desta forma, apesar de estruturar, a planificação não pode limitar a ação educativa, sendo, por isso, um recurso flexível, uma vez que, tal como Amor (2006, p. 44) menciona, a planificação “será (...) algo muito próximo da construção/controla da variação”. É fundamental perceber que a planificação não é rígida, mas sim um recurso dinâmico que apenas guia a ação do professor, uma vez que esta pode sofrer desvios no decorrer do processo ensino e aprendizagem. Cada vez mais um professor se deve assumir como um “professor planificador (...) assumindo-se como investigador e usuário crítico-reflexivo dos programas oficiais”, tomando uma atitude indagadora perante a “transformação prática do ensino” (Vilar, 1998, p. 73). De facto, durante a prática educativa supervisionada, a mestranda assumiu-se como uma professora planificadora, lendo criticamente os programas de cada disciplina e adequando as suas aulas à realidade educativa, procurando desenvolver estratégias conscientes das dificuldades e necessidades dos alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, Freire (1996, p.32, citado por Estrela, 2010, p.13) refere que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como pesquisador”. Tal como já foi referido, a necessidade de refletir está cada vez mais intrínseca na profissão docente, isto é, refletir sobre as suas práticas. De facto,

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha,

analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes (Roldão, 1999a, p.116).

Assim, o docente através da constante reflexão analisa as suas práticas, verificando se o que previu para a acção foi realmente eficaz para determinada(o) turma/aluno para conjeturar um conjunto de soluções que deem resposta às dificuldades constatadas. Deste modo, a reflexão assume-se como um processo complexo, associada a um vaivém de hipóteses e incertezas para tentar descobrir a melhor forma de melhorar a prática profissional. Este distinguiu três tipos de reflexão: “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Schön citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3). O primeiro ocorre “durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário” (*ibidem*). Segundo o mesmo autor, “é ao refletir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (*ibidem*). A reflexão sobre a reflexão na acção “cede (...) lugar à reestruturação da acção” (Alarcão, 1996, p.176). Assim, “é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. (...) É a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva” (Schön citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3).

No entanto, o conceito ‘reflexão na acção’ tem sido alvo de críticas. Eraut (1995, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) não concorda com a distinção dos conceitos de “reflexão na acção” e “reflexão sobre a acção”, sugerindo como alternativa à primeira o termo “reflexão antes da acção”. De facto, antes da acção há uma reflexão durante o momento de planificação. O mesmo autor refere que os dois tipos de reflexão supracitados e introduzidos por Schön não são opostos, uma vez que a reflexão na acção também é sobre a acção.

Reconhecendo a importância da reflexão, conceito que acompanhou a mestrandia ao longo da sua formação acadêmica e que possibilitou o seu crescimento, não será possível perspetivar um futuro profissional eficaz sem admitir a necessidade de refletir. Refletir de modo transversal, nomeadamente enquanto planifica e enquanto está na ação.

Inerente ao processo de reflexão, encontra-se a avaliação. Segundo Zabalza (2000, p.220) a avaliação envolve duas dimensões: “mediação” e “valoração”. Estas têm funções diferentes no processo de avaliação. A mediação é entendida como a recolha de informações do aluno ou situação que se pretende avaliar e a valoração é explicada como “uma comparação entre dados obtidos na mediação” (*ibidem*). Desta forma, a avaliação consiste numa comparação, após a recolha de informações, isto é, um aluno não pode ser avaliado tendo por base apenas o seu trabalho, mas também, tendo em conta o contexto/turma em que está inserido. Assim, ambas as mediações descritas por Zabalza (2000) são necessárias para que haja uma avaliação justa. Sem a valoração, a avaliação seria apenas “uma mera medição «descontextualizadas»” (*idem*, p.220).

Assumindo-se como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-lei nº139 de 2012, artigo 23º), a avaliação deve ser ponderada e não é um processo que diz respeito apenas ao professor, mas sim a um conjunto de intervenientes, que trabalham em cooperação. Segundo o artigo 23º do Decreto-lei nº139/2012, este processo é da responsabilidade do professor titular no 1º CEB e do conselho de docentes do conselho de turma e dos órgãos de gestão da escola no 2º CEB.

No Decreto-lei supracitado são evidenciadas as modalidades da avaliação. Esta pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira assume-se como o ponto de partida para a tomada de decisões relativamente a estratégias de diferenciação pedagógica, visando “facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.” (*idem*, Artigo 25º). Esta é realizada fundamentalmente no início

de cada ano letivo, mas pode ocorrer ao longo do mesmo, quando articulada com a avaliação formativa. De facto, segundo Vilar (1992, p.29, citado por Vilar, 1993, p.16) a avaliação formativa

deve ser entendida como um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação.

Esta modalidade assume-se como a principal modalidade de avaliação do EB, sendo contínua e sistemática, autenticando a regulação do ensino e da aprendizagem e fornecendo tanto ao professor como ao aluno informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências do aluno, com vista a permitir melhorar a forma de intervenção do professor em determinados casos específicos (Decreto-lei nº139/2012).

Relativamente à avaliação sumativa, esta “consiste na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (*idem*, Artigo 24º). Esta avaliação é consideravelmente a que acarreta mais peso na ponderação da “nota final” de um aluno e contempla quase exclusivamente os resultados obtidos pelos alunos nas “provas” que tiverem que realizar. No entanto, a mestrandia considera que se deve valorizar o percurso feito pelo aluno ao longo do ano e não apenas o produto. Corroborando esta ideia, surge Vilar (1993, p.17) referindo que “a avaliação sumativa dos alunos não se reporta apenas à qualidade da aprendizagem dos mesmos (...) [nem] consiste apenas em medir e dar valor de troca aos resultados” obtidos pelos mesmos. O mesmo autor acrescenta ainda que esta modalidade de avaliação “deve ser entendida como procedimento de controlo da qualidade de um processo interactivo, sempre com a finalidade de garantir em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos” (Vilar, 1992, p.30, citado por Vilar, 1993, p.17).

Este tipo de avaliação pode ser interna, quando é da responsabilidade do professor da turma e do respetivo conselho de docentes, e externa, quando é responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência, através da realização de exames nacionais no final 4º ano e 6º ano, isto é, no final, respetivamente, do 1º e 2º CEB (Decreto-lei nº139/2012).

Importa salientar que existe uma grande confrontação relativamente aos modelos usuais utilizados na avaliação, sendo considerada, por alguns autores, repressiva, memorista, provocando “efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças” (Zabalza, 2000, p.219). No entanto, outros defendem que os professores não poderiam “apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos” (*ibidem*). De facto, a mestrandia salienta o forte papel social que a avaliação acarreta na escola, não havendo a necessidade de a excluir. O que poderá ser discutido é a adequação do tipo de avaliação utilizada relativamente a uma situação específica, não reduzindo a avaliação apenas ao “teste” e à “nota final” (Zabalza, 2000).

Como supracitado, o processo de ensino e aprendizagem incorpora o ciclo observar, planear, agir e refletir/avaliar, significando que cada vez mais o professor adota o perfil de investigador, que indaga as melhores estratégias, por forma a promover a melhoria da qualidade das suas práticas pedagógicas (Bogdan & Biklen, 1994). Uma metodologia utilizada como estratégia formativa de professores, potenciando a sua autoformação e a construção da sua própria emancipação é a investigação-ação (I-A) (Moreira, 2001). Para que um professor construa essa própria emancipação tem que desenvolver um quadro teórico consistente, de forma a dar significado às suas experiências educativas, isto é, desenvolver mecanismos sobre determinadas estratégias de carácter reflexivo para agir e reagir nas suas práticas. Esta estratégia tem como principal característica a mudança/transformação no contexto educativo através de um ciclo constituído por um conjunto de etapas (planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)) que se desenvolvem de forma contínua (Coutinho, *et al*, 2009). A investigação-ação está na origem dos

saberes profissionais, uma vez que só fazendo uma retrospectiva sobre a ação se pode dar sentido ao que se aprendeu. É a “articulação dialética” entre os conhecimentos e a ação que promove e enriquece o processo de mudança educativa (Lopes da Silva, 1996).

O professor investigador deve também partilhar as suas reflexões com os seus colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, desencadeando um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo. Desta forma, no sub subcapítulo seguinte, a mestranda explorará o facto de o trabalho em equipa ser um potenciador na melhoria das práticas educativas.

3.2.4.O trabalho colaborativo como potenciador de melhores práticas

...embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores, na prática o essencial do trabalho do docente continua a ser realizado individualmente (Roldão, 2007, citada por Milheiro, 2013, p.1).

Ao longo do percurso formativo o trabalho colaborativo foi bastante valorizado pela formanda. Todo o processo de ensino e aprendizagem foi discutido e refletido, não só com o seu par pedagógico, mas também com as professoras orientadoras e os supervisores institucionais. De facto, enquanto formanda, estas interações revelaram-se muito enriquecedoras, uma vez que permitiram a discussão de métodos, materiais e estratégias de ensino, que tiveram como ponto de partida a partilha de experiências. Os conselhos e as

orientações numa fase tão crucial constituíram-se um enorme contributo para um crescimento não só a nível profissional como a nível pessoal.

O saber ouvir o outro revela-se fundamental para evoluir e repensar a prática educativa, porque “ninguém se forma sozinho, mas [sim] no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro” (Ribeiro, 2010, p. 581). Assim, o trabalho colaborativo é muito importante, na medida em que discutindo diferentes perspetivas estimula-se o hábito da investigação e da inovação. Seguindo esta linha de pensamento, Milheiro (2013, p.4) afirma que

com a colaboração aprende-se a ser pessoa pela ação, a dar e a receber ajuda, a estar implicado num compromisso no qual se avança e se vê o colega a avançar, reforçando-se os sentimentos de confiança e respeito baseados no conhecimento e na troca de experiências.

De facto, a mestranda reconhece os sentimentos de respeito vivenciados ao longo da prática educativa supervisionada, uma vez que a partilha de opiniões e sugestões proporcionaram a consideração e reconhecimento pelo trabalho do outro. E só desta forma, através da reflexão colaborativo, é que se promove um progresso das práticas educativas em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, a cooperação entre professores tem um objetivo comum “que visa ao alargamento das competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos” (Thurler e Perrenoud, 2006, p.370). E numa fase em que o sucesso dos alunos (ou apenas o seu conceito) está tão abalado e é cada vez mais urgente repensar as práticas e partilhá-las com os colegas, seria, atualmente, impensável “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas” (Perrenoud, 2002, citado por Leite e Fernandes, 2010, p.200). Até porque mesmo “um individualista tem necessidade de uma ética da relação, já que ele não vive em uma ilha deserta” (Thurler e Perrenoud, 2006, p.370). Um professor não está sozinho na caminhada pedagógica que faz. Percorre-a ao lado dos seus alunos, dos pais e encarregados de educação

desses mesmos alunos, dos colegas e dos órgãos de administração. É impossível pensar ser-se professor sem haver diálogo entre colegas, sem haver ambição de melhorar a sua forma de ensinar a aprender, sem haver vontade, igualmente, de partilhar experiências com o intuito de aperfeiçoar as práticas dos seus colegas. Só em conjunto é que os professores podem ambicionar uma evolução nas suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, aumentar o sucesso educativo em geral. No entanto, será que esta ansia de melhoria é transversal a todos os docentes? Estarão estes motivados para melhorar, em conjunto, a sua prática? As constantes reformas educativas, as alterações quase repentinas de programas, a aglomeração burocrática acumulada ao trabalho do professor, a indisciplina que existe em algumas escolas, entre outros aspetos, são, de facto, alguns das causas que desmotivam os professores, sujeitando, também, o sucesso dos alunos. Assim, tal como afirma Esteve (s/d, p.95) “os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia”, aliada a sentimentos de “desajustamento e insatisfação perante os problemas da prática do ensino” (*idem*, p.113), emergindo um “mal-estar docente” (*idem*, p.97). Contudo, são esses motivos que fazem a mestrandia pensar que é fundamental o trabalho em equipa para combater essas adversidades.

Se a reflexão, patenteada no capítulo anterior, pode ser realizada individualmente, por forma de crescimento individual, não deverão ser também descuradas as conversações reflexivas que “contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (Schön, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.4).

E se o trabalho colaborativo tem esse papel crucial na melhoria das práticas docentes com vista ao desenvolvimento os alunos, não pode ser decorado durante a formação de um candidato a professor. O processo de supervisão vivenciado pela mestrandia durante esta caminhada pedagógica estimulou a reflexão partilhada e, posteriormente, a reflexão individual. Sem este processo não haveria *feedback* para que a formanda se orientasse na busca pela melhoria das suas práticas, enquanto aprendiz. Reconhecendo o

conceito de supervisão como acompanhamento e orientação, ao invés de “chefia” e “autoridade”, pode afirmar-se que o seu principal objetivo é “ensinar os formandos a reflectir bem, e ela aparece como uma competência a desenvolver: aprender a reflectir” (Amaral, *et al*, 1996, citado por Rodrigues, 2009, p.47) em torno do seu desempenho. A “superVisão” (Vieira, 2011, p.13) é entendida como uma visão e reflexão mais ampliadas em torno das estratégias desenvolvidas e, desta forma, o supervisor deve cultivar essa ampliação nos futuros professores. E, dado que o estágio é o início do “conceito *life long learning*” (Formosinho, 2002, p.10, citado por Rodrigues, 2009, p.46), é necessário enveredar de início por um caminho profissional com base no questionamento, na pesquisa e na busca pela melhoria. A supervisão ajuda e obriga, assim, o formando a ampliar o seu campo de reflexão, a focar-se no essencial do desenvolvimento da aula, a ter uma atitude consciente e crítica perante o que correr bem e menos bem. A supervisão deve potenciar nos formandos a mobilização de novos saberes, decorrentes da experiência em contexto real, num processo de “construção coletiva”, envolvendo pares pedagógicos e professores orientadores, com vista à “mudança de práticas, na sala de aula, elevando o nível do sucesso académico e pessoal dos alunos” (Tafai, 2011, p.42).

O processo de supervisão vivenciado pela mestranda teve em conta os princípios supracitados e foi subjacente às “aulas da responsabilidade dos estudantes em formação” (CREC, p.7). Em cada área científica, o ciclo de supervisão contemplou três momentos: pré-observação; observação e pós-observação (*idem*). O primeiro momento deu lugar à análise e discussão dos planos de aula com o supervisor institucional e o segundo consistiu na observação do supervisor da aula planificada, sempre com a presença da OC e do par pedagógico. O último momento deste ciclo consistiu na reflexão partilhada entre todos os intervenientes, no qual o formando, numa atitude crítica, verbalizou como se sentiu durante a aula, se evidenciou aprendizagem por parte dos alunos, o que correu bem e o que correu mal. Após cada aula

supervisionada e tendo em conta a reflexão partilhada, o formando elaborou uma reflexão pós-ação em suporte escrito para enviar ao seu supervisor.

Desta forma, a supervisão assume-se igualmente como um trabalho em equipa, orientado no sentido de formar professores críticos perante as suas práticas. São estes professores críticos, com ambição pela melhoria que reconhecerão que “num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p.22).

3.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.3.1. Caraterização do Agrupamento

O período de estágio da mestranda realizou-se no Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco, situado na zona oriental da cidade do Porto, mais concretamente na freguesia de Campanhã. Esta é delimitada a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo município de Gondomar, e a oeste pelas freguesias de Bonfim e Paranhos. A freguesia de Campanhã reúne o maior número de Bairros Sociais e Camarários da Cidade, sendo estes o bairro do Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu. Apesar da propensão para o envelhecimento, no que concerne aos bairros sociais da freguesia, a tendência é a oposta. Os residentes dos bairros municipais de Campanhã são, de um modo geral, “mais jove[ns] do que a média da freguesia e do concelho” (Escola Básica e Secundária do Cerco, Projeto Educativo (PE), 2012, p.5). Aludindo à escolaridade, são verificados baixos níveis de escolaridade da

população da freguesia de Campanhã. Quase 20% da população não tem qualquer grau de escolaridade e cerca de 10% obtém o 3º ciclo de escolaridade (Censos, 2001, in PE, 2012).

O Agrupamento Vertical do Cerco, “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Decreto- Lei nº 75/2008 de 22 de abril), pertence à rede pública estatal do Ministério da Educação e contempla os seguintes estabelecimentos de ensino: Jardins de Infância da Corujeira, Falcão, Falcão II, Cerco, S. Roque e Srª de Campanhã, Escolas do 1.º CEB da Corujeira, Falcão, Cerco, S. Roque, Srª de Campanhã e Lagarteiro e Escola Básica e Secundária do Cerco, sendo esta última a sede de Agrupamento. Importa referir que os Jardins de Infância encontram-se, atualmente, agregados às respetivas Escolas do 1º CEB. Apesar de cada escola e estabelecimento de educação pré-escolar manterem as suas identidades próprias, o agrupamento apresenta as subseqüentes finalidades:

garantir e reforçar a coerência do PE e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de ação pré-escolar que o integram (Agrupamento de Escolas do Cerco, PE, 2012, p.8).

No mais recente PE do Agrupamento foram recuperados os princípios da criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com o intuito de perspetivar o sucesso escolar dos alunos. Desta forma, o PE de Escola “dimensiona-se no diálogo permanente entre os vários agentes educativos, desenvolvendo estratégias e linhas de ação conducentes a

preparar cidadãos intervenientes e críticos que assumam o saber como um percurso/desafio para a vida” (Agrupamento de Escolas do Cerco, PE, 2012, p.3). Sendo o PE um “documento que consagra a orientação educativa do Agrupamento (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos” (alínea a), artº 9, do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril) e tendo em conta que este agrupamento integra o TEIP3 e contempla um Plano de Melhoria, o atual PE é revisto no início de cada ano letivo.

O Plano de Melhoria resultou do decurso de avaliação externa de que o Agrupamento foi alvo no início do ano civil 2013, emergindo a necessidade de “aperfeiçoar práticas e procedimentos com vista à melhoria dos resultados escolares, entendidos não só na ótica dos conhecimentos, mas também das competências que os alunos desenvolvem e da prestação do serviço público de educação” (Agrupamento de Escolas do Cerco, Plano de Melhoria, 2012, p.2). Desta forma, foram delineadas algumas sugestões de melhoria focadas em três eixos fundamentais: “resultados escolares, prática pedagógica e consolidação do processo de autoavaliação” (Escola Básica e Secundária do Cerco, Plano de Melhoria, 2012, p.2), com vista a alcançar no decurso de quatro anos letivos, isto é, até 2017.

No que diz respeito ao Regulamento Interno (Escola Básica e Secundária do Cerco, 2013/2014), este assume os princípios gerais do agrupamento, assim como apresenta a constituição e dinâmica dos órgãos de administração e gestão, elementos operacionais de apoio aos órgãos de gestão. Estabelece os direitos e deveres da comunidade educativa e outras normas de funcionamento.

Outro documento que se apresenta como documento orientador das atividades escolares é o Plano Anual de Atividades, que, em função do PE, “define os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Escola Básica e Secundária do Cerco, Plano Anual de Atividades, 2012, p.1). A mestranda salienta a quantidade e pertinência de projetos e atividades

delineados neste documento que, pela sua diversidade científica e humanística, incluem-se no Plano de Atividades das turmas. Estes projetos desenvolvem-se em quatro eixos organizativos, sendo eles: “Apoio à melhoria das aprendizagens; Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Relação escola - famílias – comunidade; e Monitorização e autoavaliação” (Escola Básica e Secundária do Cerco, Plano Anual de Atividades, 2012, p.1). É relevante ressaltar, no que concerne ao primeiro eixo, a criação do Projeto *Incluir para Emergir*, no âmbito do 1º Ciclo, que, em contexto de sala de aula, os alunos são apoiados por outros docentes nas áreas curriculares de Português e Matemática. No 2º Ciclo, criaram-se as turmas *Ninho* (grupos de alunos com o mesmo nível de aprendizagem), nas disciplinas de Português e de Matemática, com o intuito de promover o sucesso educativo (Escola Básica e Secundária do Cerco, PE, 2012).

Importa, por fim, destacar algumas parcerias com entidades públicas e privadas, visando o alargamento da oferta formativa, assim como estabelecer uma maior integração na Comunidade educativa. No que concerne à intervenção social, a mestranda ressalta as parcerias com Cerporto, Associação de Solidariedade Social - QPI, Segurança Social, Fundação FILOS, Centro de Saúde e Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). No âmbito educacional, a mestranda salienta as parcerias com a Universidade de Aveiro na promoção do ensino da Matemática, assim como com outras instituições de ensino superior (ESE – Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Universidade do Porto – Faculdade de Desporto (FADEUP), Universidade Portucalense - Porto e Instituto Superior da Maia (ISMAI)), colaborando em estágios de iniciação à prática profissional (*idem*).

Em suma, a diversidade de projetos e parcerias visam colmatar os insuficientes resultados dos estudantes, assim como a indisciplina em algumas escolas do agrupamento. A integração na dinâmica destes contextos educativos revela-se um campo de aprendizagens significativas, tanto a nível profissional como pessoal.

3.3.2. Escola EB1/JI do Falcão

O primeiro contexto educativo no qual a formanda desenvolveu a prática de ensino supervisionada foi a escola EB/JI do Falcão. O edifício da escola está em razoável estado de preservação e é constituído por dois pisos. O primeiro piso inclui cinco salas de aula, sendo uma delas de educação pré-escolar, um polivalente, uma cozinha, uma sala de professores, uma biblioteca, a sala da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), uma casa de banho para os alunos de sexo masculino e outra para os alunos do sexo feminino e uma arrecadação. O segundo piso é apenas constituído por três salas de aulas e uma casa de banho para cada género. Relativamente à acessibilidade, tem duas entradas, quer para o espaço descoberto como para o edifício e dois deles estão adaptados para pessoas com mobilidade reduzida. A escola é rodeada de pátios de cimento, contendo alguns espaços verdes. De salientar a segurança reforçada, uma vez que o pátio no qual os alunos permanecem durante o intervalo é restrito e sem acesso direto aos portões de entrada. Esse recinto é delimitado por grades e pelo edifício escolar.

No que respeita aos recursos humanos, a escola tem uma coordenadora e um grupo de oito professores titulares, dois de apoio e dois professores do Ensino Especial. Importa referir a parceria com o Centro de Paralisia Cerebral do Porto, uma vez que uma terapeuta da fala acompanha alguns alunos uma vez por semana. O corpo não docente é constituído por seis assistentes operacionais.

A turma acompanhada pela mestranda durante a prática de ensino supervisionada, três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira, das 9h às 16h), no 1º CEB foi a turma A do 4º ano. Esta é constituída por vinte e dois alunos, dos quais doze são do sexo feminino (uma delas integrou a turma no início do 2º período, transferida da EB1/JI da Corujeira) e dez do sexo masculino. A turma integra dois alunos com NEE, sendo que um deles não acompanha diariamente a turma na sala de aula, integrando a UAEM. É um

aluno com multideficiência, não tendo nenhuma autonomia a todos os níveis (como por exemplo mobilidade e alimentação). As crianças com multideficiência

apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. (Pereira, 2008, p.9).

Este aluno interage com a turma duas vezes por semana na sala da UAEM ou na sala de aula da turma. De referir que no mês de fevereiro este aluno, por ter concretizado dezasseis anos, foi transferido para a Unidade existente na sede do agrupamento. O outro aluno com NEE não apresenta o mesmo nível de aprendizagem dos restantes colegas. Tem apoio individualizado durante cinco horas semanais, assim como beneficia de Terapia de Fala uma hora por semana (Escola EB1/JI do Falcão, Plano Anual de Atividades da turma, 2013).

No que concerne aos restantes alunos, estes estão todos pela primeira vez no 4º ano, embora quatro alunos tenham ficado retidos no 2º ano de escolaridade. Três deles vieram este ano letivo de outra turma e o outro ingressou na turma no início do 3º período do ano passado, vindo de outro agrupamento (*idem*).

De um modo geral, são alunos com falta de acompanhamento familiar e com um nível socioeconómico baixo, poucos hábitos de estudo e baixa autoestima. Além disso, revelam um nível alto de falta de concentração e de atenção. Relativamente ao comportamento, é uma turma razoável, conseguindo manter um bom ambiente de trabalho, possibilitando, desta forma, um clima de sala de aula agradável e saudável. Existe uma cumplicidade muito grande entre alunos-alunos e professora-alunos, uma vez que muitos deles já frequentaram a educação pré-escolar juntos e são acompanhados pela professora desde o 1º ano de escolaridade.

As maiores dificuldades são ao nível da falta de concentração e de atenção. As áreas em que os alunos revelam mais dificuldade são as áreas de Português e Matemática, evidenciando-se carências, respetivamente, ao nível dos domínios da oralidade, nomeadamente na compreensão escrita e expressão oral e no domínio dos números e operações.

O Projeto *Incluir para Emergir* (na área de Matemática), *Porto Crianças*, Projeto de Educação para a Saúde e o Clube da Ciência «Os Pequenos Einsteins» (na área de Estudo Meio), Biblioteca na escola (na área de Português), *Mundo a sorrir* e *Heróis da fruta*, são os projetos que estão a ser desenvolvidos para promover o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem, assim como adquirir bons hábitos de higiene e alimentação.

No que respeita às rotinas de sala de aula, denota-se já uma autonomia por parte da maioria dos alunos. Os alunos entram na sala de aula às 9h e dirigem-se aos seus lugares, esperando indicações da professora. O intervalo da manhã decorre entre as 10:30 e as 11:00 e a hora de almoço decorre entre as 12:30 e as 14:00 e quando retomam as aulas à tarde, no âmbito do projeto *Mundo a Sorrir*, fazem a escovagem dos dentes, no ponto de água existente na sala de aula. O lanche é fornecido pela escola, variando de dia para dia, sendo que todos os dias da parte da tarde é fornecida uma peça de fruta. De salientar o projeto *Heróis da fruta*, que promove o consumo de fruta para uma alimentação equilibrada. Todos os dias os alunos registam numa tabela se comeram ou não fruta. Semanalmente a turma reúne em Assembleia de turma, com o objetivo de debater assuntos relacionados com a turma, como por exemplo conflitos ou acordos relativamente a tarefas e disposição de lugares.

Das 16:30 às 17:30, todos os dias, os alunos têm AEC's: Inglês, duas vezes por semana e Desporto, três vezes por semana. No entanto, nem todos os alunos frequentam as AEC's, embora grande parte participe.

A sala onde decorrem as aulas tem uma área proporcional ao número de alunos, tendo, para além das 14 secretárias dos alunos, espaço para uma mesa para o computador, uma secretária para a professora, dois armários

onde são guardados materiais de apoio às aulas, e uma mesa na qual estão colocadas plantas e um aquário com duas tartarugas (Cf. Anexo 1). A sala tem uma tela de projeção, embora já não tenha projetor há um ano letivo, e um quadro branco. As paredes possuem painéis de cortiça onde são afixados os trabalhos dos alunos. É uma sala com iluminação natural, permitindo uma boa visualização do quadro durante o dia, uma vez que um dos lados da sala é constituído por portas de vidros que dão acesso direto ao espaço exterior. Durante o período de inverno, os alunos têm conforto térmico, uma vez que têm dois aquecedores na sala a funcionar. No que concerne aos materiais, a sala tem disponibilizado sólidos geométricos de papel, livros, uma caixa métrica, ábaco, globo, blocos lógicos, régua e compasso.

De um modo geral, é uma sala que apresenta condições para os alunos se sentirem confortáveis durante o processo de ensino e aprendizagem.

3.3.3. Escola Básica e Secundária do Cerco

O segundo contexto educativo no qual a formanda desenvolveu a prática de ensino supervisionada foi a Escola Básica e Secundária do Cerco que constitui a sede do agrupamento. O edifício da escola é muito recente, tendo apenas três anos e apresenta condições excelentes, tanto para os alunos como para os docentes. É constituído por três pavilhões, nos quais decorrem as aulas, além de ter um pavilhão com os órgãos de administração, PBX e sala de professores, outro com a papelaria e o bufete, um pavilhão desportivo, um campo de jogos, uma cantina e um auditório. Relativamente à acessibilidade, tem rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida, embora não tenha elevador nos pavilhões.

A mestranda realizou o processo de observação, cooperação e intervenção na turma C do 5º ano, acompanhando-a nas disciplinas de Português,

Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, de segunda a quinta-feira.

A turma é constituída por 16 alunos, com idades compreendidas entre os dez e quinze anos, apesar de ter inicialmente 18 alunos. Dois deles foram transferidos, tendo a turma ficado com dez rapazes e seis raparigas (Escola Básica e Secundária do Cerco, Plano Anual de atividades da turma, 2013), três das quais são repetentes. Devido ao baixo nível socioeconómico, onze alunos usufruem do SASE.

O comportamento da turma, apesar do panorama geral da escola ser diferente, é bom, não tendo registados grandes problemas de comportamento, embora haja alguma agitação provocada por conflitos que surgem fora da sala de aula (*idem*).

No que concerne ao nível de aprendizagem, embora haja alguns alunos tenham bons resultados, de um modo geral revela-se baixo. A maioria apresenta mais lacunas nas áreas da Matemática e Português, respetivamente, no domínio do raciocínio lógico, na interpretação de enunciados e na construção textual e na gramática (*idem*). Duas alunas repetentes apresentam um elevado absentismos escolar, sendo por isso necessário recorrer a planos de recuperação para que não reprovem novamente no 5º ano.

Dois dos alunos estão diagnosticados com NEE, nomeadamente um aluno com Atraso Global de Desenvolvimento e outro com atraso Global da Linguagem. O primeiro revela dificuldades nas áreas da cognição, “ao nível das funções da atenção e das funções da memória” (*idem*, p.2). O relatório da Assistente Social, Psicóloga e Terapeuta da fala da Unidade de Avaliação do Desenvolvimento e Intervenção Precoce (U.A.D.I.P) – Centro do Campo Lindo – informa que o aluno apresenta um “ligeiro atraso na linguagem na componente expressiva e um atraso cognitivo com implicações ao nível da aprendizagem escolar” (*ibidem*), assim como “uma certa imaturidade ao nível da atividade grafo-motora e dificuldades de aquisição de conceitos mais abstratos” (*ibidem*). O segundo aluno apresenta dificuldades mais acentuadas

na expressão oral, assim como revela alterações comportamentais regulares devido a insegurança e baixa autoestima, déficit de atenção e descoordenação psicomotora (*idem*). Ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, ambos os alunos beneficiam das medidas educativas especiais, nomeadamente apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. Estes alunos têm apoio semanal às disciplinas de português e Matemática com um docente de cada área. , ambas com um docente de disciplina (*idem*).

No que respeita ao projeto *Ninho*, dois alunos integram a turma Ninho na disciplina de português e outros dois na turma Ninho na área da Matemática.

De um modo geral, é uma turma com bom comportamento, mas com baixo rendimento escolar. Uma das alunas é de etnia cigana e, apesar do absentismo escolar que apresenta, aquando da sua presença nas aulas mantém um comportamento razoável. Quando se está perante culturas diferentes é necessário coexistir o respeito e a compreensão, por forma a promover uma “educação multicultural” (Arends, 1995, p.141).

A turma esteve envolvida em várias atividades ao longo do ano, nomeadamente as *Olimpíadas das Línguas e Concurso De ortografia*, no âmbito do Português, o *Red Mat* e as *Olimpíadas da Matemática*, na área da Matemática, o *Dia da alimentação* e o *Dia do ambiente* no que respeita à disciplina de Ciências Naturais e as *Olimpíadas da História* e o *Concurso “Quem sabe ganha”*, no âmbito da História e Geografia de Portugal (Escola Básica e Secundária do Cerco, Plano Anual de atividades da turma, 2013).

Os alunos têm aulas sempre na mesma sala, com a exceção das disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Educação Tecnológica. É uma sala pequena, mas adequada ao número de alunos da turma. Apresenta a mesma estrutura de todas as outras salas da escola, com a organização tradicional das secretárias dos alunos e do professor. Tem dois quadros brancos, uma tela, um projetor fixo e um computador, sendo que as paredes são brancas e não contêm nada afixado. É uma sala com boa iluminação natural, permitindo uma boa visualização do quadro durante o dia, uma vez que um dos lados da

sala é constituído apenas por amplas janelas. Durante o período de inverno, os alunos têm conforto térmico, uma vez que existe um aquecedor na sala.

De um modo geral, é uma turma repleta de singularidades, no que respeita a etnias, ritmos de aprendizagem e comportamentos, e permitiu à mestranda vivenciar experiências comportamentais e culturais que marcaram uma parte do percurso de prática pedagógica supervisionada, que será espelhada no capítulo seguinte.

4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO: ESPELHO DO INÍCIO DE UM CAMINHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, a mestranda procura espelhar o processo pedagógico vivenciado pela mesma. Passagens que revelam receios e ânsias, mas também pequenas conquistas, traduzidas em cada conquista individual dos seus alunos. Passagens que procuram demonstrar um longo caminho percorrido, embora muito fique por dizer. Esse “muito”, nutrido por sentimentos que foram enriquecidos a cada minuto decorrido, ficará sempre na eterna lembrança da mestranda. Porque sem esse “muito” nada haveria aqui para contar.

Contemplando as diferentes áreas (Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal), a professora estagiária, neste capítulo, apresenta as práticas educativas desenvolvidas em cada uma delas. Deste modo, é feito um enquadramento legal e teórico que sustenta todo o percurso pedagógico, assim como são fundamentadas as opções metodológicas. É explicada a organização dos Programas de cada área, assim como das recentes Metas Curriculares, homologadas no Despacho nº 5306/2012. Em cada área a mestranda reflete em torno de algumas práticas, assim como faz uma apreciação global do seu percurso em cada uma delas.

Por fim, é feita uma explanação em torno do trabalho desenvolvido em díade e com a restante comunidade educativa, assim como da colaboração em atividades de orientação de turma.

4.1. PORTUGUÊS

A língua que falas e escreves
é uma árvore de sons
que tem nos ramos as letras
nas folhas os acentos
e nos frutos o sentido
de cada coisa que dizes
(José Jorge Letria, 2007)

Todo o indivíduo conhece a sua língua substancialmente, pelo seu relacionamento social. É ela que, de “grosso modo”, permite o processo de socialização através das interações comunicativas. Desta forma, os alunos quando iniciam a escolaridade básica já sabem falar e interagir com os outros através da linguagem (Amor, 2006). Este é o referencial a ter como ponto de partida no ensino do Português. Assim, no processo de ensino do Português, o objeto em estudo é a própria língua, e esta, tem “muito que se lhe diga”. As crianças conhecem a “língua falada”, mas não conhecem as inter-relações da língua, pelo menos conscientemente. A escolaridade básica assume um papel primordial na consciência linguística dos alunos, pois é nos primeiros anos que a criança estabelece “uma correspondência entre sons e letras (fonemas e grafemas)” (Ferreira, s.d, p.117). A criança começa a entender que a língua que “fala” tem uma representação gráfica e tem um conjunto de normas que lhe dão sentido. Desta forma, o ensino do Português confronta os alunos com conhecimentos padronizados e normativos da língua, fomentando um processo de metalinguagem e orientando os mesmos para a necessidade de desenvolver a competência comunicativa, não deixando de refletir em torno de fatores pragmáticos e socio-comunicativos (Duarte, s.d.; Amor, 2006). Portanto, o eixo estruturante da aula de Português é a comunicação, capacitando o aluno de “utilizar, de modo coerente e adequado, uma

infinidade de enunciados num número também infinitos de situações” (Amor, 2006, p.18).

A aprendizagem formal da língua materna transcende a sua área, uma vez que o “saber linguístico” (*idem*, p.9) integra os restantes saberes. Aqui reside o cariz transversal do ensino do Português, uma vez que para compreender as restantes áreas curriculares é necessário recorrer ao saber linguístico.

O ensino do Português assume uma grande responsabilidade no sucesso escolar dos alunos, uma vez que um aluno que compreende a sua língua estará mais bem preparado para adquirir conhecimentos a outros níveis, embora os professores das restantes disciplinas não possam descorar o reforço da correção linguística, nomeadamente, a adequação da linguagem e a coesão gramatical. Assim, essa compreensão linguística estrutura o pensamento dos indivíduos, possibilita a expressão dos sentimentos e enriquece o modo como as pessoas se relacionam, uma vez que “uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar” (Ferreira, 1998, p.83, citado por Duarte, s.d, p.1-2).

Tendo em conta estes pressupostos, a mestranda conduziu a sua prática educativa supervisionada com vista à promoção de práticas que consciencializassem os alunos para conhecimento da sua língua, apoiada nas orientações patentes no Programa de Português do Ensino Básico (PNEP), de 2009, e nas Metas Curriculares (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2012), homologadas em 2012. Além disso, partindo da conceção de que o texto é o elemento central da aula de Português, a mestranda procurou, dentro das orientações das professoras cooperantes, diversificar o tipo de textos abordados com os alunos, quer no que concerne a textos literários como não literários.

O PNEP (Reis, 2009) está organizado segundo competências nucleares, isto é, os níveis a ser atingidos pelos estudantes (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Essas competências abrangem a compreensão do oral, expressão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. A compreensão do oral e a

leitura consistem, respetivamente, na “atribuição de significado a cadeiras fónicas [e] extracção de significado de cadeias gráficas” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p.25). Já a expressão oral e a expressão escrita consistem na “produção de cadeias fónicas (...) e gráficas” (*ibidem*), respetivamente. O conhecimento explícito da língua concerne à “ capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua” (*ibidem*). São estas competências interrelacionadas que contribuem para o desenvolvimento do saber linguístico.

Nas Metas Curriculares (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012), as competências ressurgem, embora, agora, definidas por quatro domínios, no que respeita ao 1º e 2º CEB. Estes domínios nortearam a prática educativa supervisionada da mestranda, que será espelhada nas próximas linhas, evidenciando algumas das estratégias trabalhadas em cada um deles, tanto no 1º como no 2ºCEB. A compreensão do oral e a expressão oral fazem parte do domínio da Oralidade e a Leitura e a Escrita surgem agrupados nos dois primeiros ciclos de ensino, até porque apesar de serem “actos individuais devem, em termos pedagógicos, ser partilhados” (Pereira, 2008, p.54). O conhecimento explícito da língua surge nas Metas Curriculares como o domínio da Gramática, no qual os conteúdos devem ser abordados em simbiose com os restantes domínios. No entanto, nas Metas Curriculares aparece um domínio que não estabelece diretamente uma relação com as competências indicadas no PNEP (Reis, 2009), a Educação Literária, mas que “consagrou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios” (Buescu, Morais, Rocha, Magalhães, 2013, p.4). Este domínio pode ser abordado de forma transversal e permite desenvolver a consciência literária dos alunos através de “tradições (...) [e] do património nacional” (*ibidem*) oral e escrito, contribuindo para uma formação cívica dos alunos.

Este percurso, descritivo e reflexivo, inicia-se com o domínio da Oralidade, sendo este não tão valorizado nas aulas de Português quanto os restantes, encontrando-se raramente traduzido “numa intervenção didática, sistemática e planificada” (Lugarini, 2006, p.109). No entanto, é crucial demonstrar a sua

importância, até porque os alunos, no seu dia-a-dia, são constantemente confrontados com situações de comunicação, tanto com descodificação de enunciados orais como com a necessidade de se expressarem corretamente. Corroborando esta ideia, Amor (2006, p.79) refere que “o desenvolvimento e a complexidade da vida social têm contribuído para a intensificação, aperfeiçoamento e formalização das trocas comunicativas”.

No que respeita à compreensão do oral, destacam-se duas estratégias. A primeira, decorrente do 1º CEB, consistiu na utilização de grelhas de heteroavaliação (Cf. Anexo 2) por parte dos alunos, por forma a apreciarem os avisos elaborados pelos restantes colegas (a pares), no âmbito da abordagem do conto *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde. Importa salientar que a mestranda optou por fomentar o trabalho de grupo, uma vez que quando a escrita é feita em grupos, “as crianças aprendem a trocar experiências e a discutir ideias”, estimulando o gosto e prazer pela escrita (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, citados por Machado, 2012, p.16). Assim, os alunos realizaram um exercício de escuta ativa e verificaram a presença de determinados aspetos, neste caso, o conteúdo e estrutura do aviso, através da leitura dos colegas. As grelhas de verificação revelam-se “um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto deve apresentar” (Barbeiro e Pereira, 2007). Todos os alunos revelaram empenho em registar a sua opinião na grelha e em alguns casos os colegas foram capazes de detetar erros de conteúdo e de estrutura. Por exemplo, um par escreveu um aviso proibitivo e não era esse o objetivo, aspeto detetado pelos colegas. Estas atividades potenciam, assim, momentos de diálogo necessários para a troca de opiniões fundamentadas, promovendo, desta forma, o respeito pela opinião do outro.

No 2º CEB, a mestranda desenvolveu outra estratégia de compreensão do oral, que ocorreu durante a abordagem do conteúdo “A notícia” (Cf. Anexo 3)

e consistiu na escuta de uma notícia transmitida na televisão⁴. Ao ouvir, os alunos teriam que preencher um quadro (Cf. Anexo 4), respondendo às questões “O quê?”, “Quem?”, “Onde?”, “Quando?”, “Como?” e “Porquê?”, por forma a estruturarem a notícia que teriam que, posteriormente, escrever com aquelas informações. Esta atividade intitulada “Agora serei jornalista” consistia na audição da notícia, para que os alunos recolhessem as informações necessárias para preencherem o quadro. Estava planeado que o preenchimento do quadro (Cf. Anexo 5) seria feito individualmente, no entanto, durante a ação revelou-se fundamental realizar este momento da atividade em grande grupo, visto que os alunos revelaram dificuldade na mesma. Foi evidente a dificuldade dos alunos em selecionar e reter a informação escutada, sendo necessário esclarecer em grande grupo algumas respostas. A escuta foi realizada por partes, para que os alunos conseguissem registar o que ouviam, no entanto, a primeira audição foi total, por forma a terem a perceção global do que iriam registar. Seguidamente, a mestranda parou o áudio para que os alunos conseguissem registar as respostas às perguntas “Quem?”, “O quê?” e ao “Quando?” e, em grande grupo, esclarecerem dúvidas. O mesmo foi feito para as questões “Onde?”, “Como?” e “Porquê?”, embora sempre que continuava com o áudio a mestranda retomava o início do vídeo, uma vez que, assim, os alunos poderiam completar, se necessário, algumas das informações anteriores. Desta forma, a escuta ativa é “uma forma particularmente enriquecedora de promover a recepção do oral” (Amor, 2006, p.72), que pressupõe a utilização de instrumentos de recolha de dados.

A professora estagiária reconhece a dificuldade do desenvolvimento deste tipo de atividades, principalmente com alunos que não estão habituados a realizá-las. Contudo, foi uma das grandes aprendizagens que decorreram no

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Klvo-jpgQM>

estágio, salientando que este tipo de atividades estimulou muito o pensamento dos alunos, assim como permitiu à mestranda reconhecer aspetos supracitados (focalizar o trabalho dos alunos e orientar a escuta ativa), que estão sempre presentes na busca da melhoria da prática. Importa salientar que neste momento houve uma articulação entre as tarefas, uma vez que os alunos, com estas informações escreveram posteriormente uma notícia. Desta forma, espelha-se aqui a relação que existe, e que não pode ser descorada, entre os diferentes domínios.

Relativamente à expressão oral, a mestranda salienta uma estratégia que decorreu no 2º CEB, uma vez que no 1º CEB este domínio não foi trabalhado explicitamente, embora a formanda saliente os momentos em que os alunos tiveram que apreciar o trabalho dos colegas através de grelhas de heteroavaliação referidas anteriormente. De facto, a mestranda evidenciou que os alunos usaram a palavra de forma mais cuidada, tentando construir frases coerentes e completas.

Assim, no 2ºCEB este domínio da oralidade foi trabalhado numa aula dedicada à elaboração de um debate, sendo este “uma forma de discussão em grupo, orientada e regulada por um moderador e centrada num tema previamente estabelecido” (Amor, 2006. p.80). O tema escolhido foi a “Internet”, mais concretamente as vantagens e as desvantagens da mesma. A escolha do tema prendeu-se não só devido ao facto de ser um recurso do quotidiano dos alunos, mas também porque, aquando da análise do poema “O computador”, de Luísa Ducla Soares, surgiu a consciencialização do vício que o computador comportava para muitas crianças. De facto, alguns alunos deram o seu caso como exemplo, reforçando que vão à Internet e que têm “facebook”. Desta forma, a mestranda sentiu a necessidade de promover um momento de consciencialização aliado ao desenvolvimento da expressão oral. Estes temas atuais são uma fonte de motivação para os alunos no que concerne a este tipo de atividades e permite, ao mesmo tempo, promover atitudes conscientes no que alude às tecnologias da informação e comunicação.

Neste sentido, o debate foi preparado com antecedência, não só na aula mencionada anteriormente, mas também na aula de introdução ao texto não literário - a notícia -, uma vez o texto utilizado foi sobre pirataria informática como veículo de acesso a informações privadas, neste caso matrículas de carros da PSP e GNR (Cf. Anexo 6). Além disso, os alunos também ficaram encarregues de procurar informações acerca do tema para poderem participar com opiniões fundadas.

Assim, na aula do debate, a professora estagiária mostrou aos alunos algumas tabelas do Instituto Nacional de Estatística (INE) sobre a adesão dos jovens com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos às atividades desempenhadas na Internet (Cf. Anexo 7). A maior parte dos alunos soube evidenciar o que era um debate, tendo um aluno referido o programa “Prós e Contras” como exemplo. Neste sentido, a mestranda projetou algumas regras do debate (Cf. Anexo 8), como por exemplo o facto de não interromper o outro interveniente e de ter que utilizar expressões adequadas como “discordo com o meu colega, porque...”, ao invés de expressões agressivas. Deste modo, a mestranda deu alguns minutos para os grupos reunirem e partilharem informações, de forma a organizarem a forma como todos iriam participar no debate.

A introdução do debate destinou-se à apresentação, pelo moderador (a professora estagiária), do tema, dos grupos de participantes e do objetivo do debate (Amor, 2006). Ao longo do mesmo a mestranda elaborou as perguntas, fazendo pontos da situação e algumas sínteses. Como por exemplo, no seguimento da opinião de que a Internet permitia ao acesso de informação de forma rápida, a mestranda colocou a seguinte questão “*E podemos confiar a 100% nessa informação?*”, ao que um elemento do grupo oposto pediu permissão para expressar a sua opinião (através do gesto, sem interromper), dizendo que “*nem toda a informação encontrada na Internet é de fonte segura*”. E, assim, as conclusões foram construindo-se em grupo, uma vez que “as intervenções dos participantes do debate vão se sucedendo e fornecendo esclarecimentos a uma questão controversa, (...), pois, mesmo

representando diferentes papéis, constroem coletivamente o sentido” (Cristovão, Durão, Nascimento, 2003, p.1437).

O debate decorreu de forma ordenada e os alunos revelaram respeito pelo tempo e pela opinião dos colegas. No início os alunos revelaram algum constrangimento, no entanto, à medida que se prosseguiu a discussão tornou-se mais ativa. De salientar a preocupação demonstrada pelos alunos com o cuidado na seleção dos vocábulos fornecidos anteriormente e com a ponderação que utilizavam no seu discurso, expressando-se de forma calma, clara e adequada. Para fazer um balanço final, foi entregue a cada aluno um quadro-resumo para, em grande grupo, serem registadas as conclusões a que chegaram no debate. Além do quadro, foi preenchida uma ata (Cf. Anexo 9) pelo secretário (delegado de turma), para finalizar o debate, dando credibilidade e intencionalidade à sua participação no que foi feito na sala de aula. Importa referir que os alunos com NEE participaram nesta atividade, com uma atitude ativa e demonstrando vontade de participar continuamente. De salientar que este tipo de atividade promove a autoestima de alunos com insegurança, principalmente, neste caso concreto, ao aluno com um atraso na linguagem.

No que concerne ao domínio da Leitura e Escrita, a mestranda explanará para cada domínio exemplos de atividades desenvolvidas, embora estas se relacionem mutuamente e não apareçam dissociadas. Sendo a Leitura, um “fazer interpretativo” (Amor, 2006, p.82), esta esteve presente em todas as suas aulas, através dos seus momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (*idem*), sendo este último, muitas vezes articulado com a Escrita. Esta não corresponde apenas ao momento de escrita em si e contempla momentos de planificação, textualização (produção escrita) e revisão (Flower e Hayes, citados por Barbeiro, 1999).

No 1º CEB, no que concerne à Leitura, abordou-se o poema “O limpapalavras”, de Álvaro Magalhães (Cf. Anexo 10). A escolha do texto poético prendeu-se com o facto do mesmo não ganhar muito espaço nas aulas de Português observadas. A mestranda elegeu este poema uma vez que

considera ser um poema apaixonante, não só pela reflexão metalinguística, como também pela beleza da sua construção, que, de facto, é abrilhantada no momento da sua leitura. Neste sentido, um dos objetivos da poesia é proporcionar prazer na leitura e “alimentar o gosto pela sonoridade” (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, citados por Sim-Sim, 2007, p.13). O momento de pré-leitura consistiu num diálogo em torno de algumas palavras (presentes no poema) expostas na sala de aula (Cf. Anexo 11). O objetivo do diálogo era pedir aos alunos para descreverem quais as sensações que as palavras lhes despertavam e fazer com que chegassem à conclusão que as palavras não são um mero conjunto de letras, mas sim representações de sentidos, ou seja, fazem lembrar cores, cheiros, texturas, entre outros. Alguns interpretaram as palavras de diferentes formas, nomeadamente a palavra “frio” foi interpretada pelo significado literal, mas também pelo significado figurativo, uma vez que um aluno referiu que não gostava quando *“quando uma pessoa é fria para outra pessoa”*. A professora estagiária considera que este momento da aula foi muito enriquecedor para o resto da aula, uma vez que já despertou o sentido de interpretação dos alunos, muito necessário para a exploração do poema. É fundamental estimular no aluno a ativação dos conhecimentos prévios “necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura” (Amor, 2006, p.101).

Após a exploração das palavras, ainda pairava uma questão no ar: “Por que razão é que as palavras estão aqui na sala?”. De modo a ajudar os alunos a descobrir, foram projetadas as duas primeiras ilustrações do poema (Cf. Anexo 12). Na primeira imagem os alunos identificaram uma personagem e algumas palavras, nas quais observaram alguns elementos referentes às mesmas. Observando a imagem, os alunos disseram que a personagem estava a “transportar/recolher” palavras. Na segunda ilustração, quando os alunos perceberam que a personagem tinha uma esponja na mão, uma aluna disse logo que “estava a limpar a palavra nuvem”. Fazendo a ligação das duas imagens, estabeleceu-se uma sequência do que fazia a personagem: recolhia e limpava as palavras. Deste modo, a mestranda perguntou qual o nome que

dariam à profissão que supostamente a personagem tinha, chegando ao “limpa-palavras”.

Para prosseguir, a mestranda disse que iriam perceber melhor o que faria um “limpa-palavras”, apresentando a capa do livro *O limpa-palavras e outros poemas* e explorando os elementos paratextuais e reconhecendo, através do título que que iriam ler um poema. Assim terminou a fase de pré-leitura, que se revelou fundamental para o desenvolvimento da aula, uma vez que facultou “uma visão imediata e abrangente da obra [e] uma avaliação rápida do seu conteúdo” (Amor, 2006, p.100).

Após este momento, prosseguiu-se para o momento de leitura, sendo feito primeiramente pela mestranda e, seguidamente, pelos alunos, sendo classificadas por “aspectos e modalidades de ordem técnica” (Amor, 2006, p.93) como “leitura em voz alta” (*ibidem*). Importa salientar o cuidado a ter na transcrição de poemas (e de outros textos) para fornecer ao aluno, uma vez que esta deve ser fiel, respeitando o número de versos de cada estrofe, o que não aconteceu neste caso, por forma a colocar o poema (Cf. Anexo 13), em duas colunas, numa única página. O momento da leitura feito pela mestranda despertou logo a vontade de um aluno para a leitura, o qual pediu logo para “ler em voz alta”. No entanto, quando chegou a sua vez de ler não o fez de forma expressiva e numa posição correta para a leitura. Assim, o aluno refez a leitura com mais expressividade e numa posição correta, sendo fundamental fazer entender aos alunos que o momento da leitura é um momento que requer uma postura correta.

A interpretação do poema foi feita em grande grupo, oralmente, começando por questionar os alunos se gostaram de ler o poema, pedindo a devida justificação. Segundo Giasson (1993), é importante diversificar o tipo de questões, não limitando os alunos a questões de identificação, uma vez que desta forma não se desenvolve a capacidade de reflexão crítica, nem se fomenta o desejo de o aluno expressar a sua opinião (*idem*). Desta forma, tendo em conta a tipologia do autor mencionado, que se baseia em processos de compreensão, a mestranda evitou colocar apenas questões de

identificação de determinados aspetos (microprocessos) e apostou também em perguntas que requerem uma análise mais global, permitindo ao aluno inferir (processos elaborativos) (*idem*).

As justificações foram, na maior parte, relacionadas com palavras que os alunos mais gostavam ou também devido a alguma experiência mais pessoal. Interpretou-se qual a razão das palavras serem “limpas e acariciadas” (Magalhães, 2011, p.4) compreendendo o sentido da expressão “raspar-lhes a sujidade dos dias e do mau uso” (*idem*). Várias foram as interpretações dos alunos, dizendo que as palavras estão sujas porque são mal usadas, no sentido de serem usadas incorretamente ou também pelo mau uso devido à sua raridade, isto é, por serem enunciadas poucas vezes. Durante a exploração do poema, os alunos foram percebendo o valor das palavras e o poder que elas têm na vida.

Ainda durante a exploração, foi pedido aos alunos para relerem o poema e encontrarem no mesmo dois versos que se repetem. Esta leitura teve a função de encontrar um verso que se repetia no poema, e, por isso, poderá dizer-se que se classifica como uma “leitura funcional”, uma vez que houve uma pesquisa para “localizar a presença de informações específicas” (Amor, 2006, p.93). Este tipo de leitura prepara os alunos para o futuro, na medida em que ficam mais munidos para “corresponder a solicitações variadas, de modo autónomo e bem sucedido[s].” (*idem*, p.94). O verso no qual a mestranda queria focar a atenção era “A palavra solidão faz-me companhia”, uma vez que é um verso complexo para os alunos e sobre o qual pretendia refletir com eles. De facto, quando foi pedido aos alunos para explicarem o que queria dizer aquele verso só uma aluna colocou o dedo no ar. As palavras daquela aluna foram surpreendentes, na medida em que ela própria teve várias interpretações, fazendo a ponte com o provérbio “*mais vale só do que mal acompanhado*”. Este verso foi explorado em grande grupo, partindo das palavras da aluna e, posteriormente, fez-se uma breve sistematização sobre o poema, que, na sua globalidade, foi compreendido, uma vez que várias vezes os alunos fizeram uma ponte com as ilustrações exibidas no início da aula,

provando que as imagens têm muita força. A compreensão leitora dos alunos foi afetada, sem dúvida pelos seus conhecimentos prévios, no entanto, o trabalho desenvolvido anteriormente, isto é, a conversa feita “antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto, [desenvolveu] intencional e explicitamente o léxico das crianças” (Sim-Sim, 2007, p.8).

No domínio da Escrita, realizou-se a atividade “Escrita à maneira de Álvaro Magalhães”, tendo como modelo os últimos dois versos do poema “O limpapalavras”. O processo de escrita envolve uma “variedade de componentes” (Barbeiro, 1999, p.59), tornando-o, deste modo, complexo. Esses componentes são a planificação, textualização e revisão (Flower e Hayes, citados por Barbeiro, 1999). Como preparação/planificação, os alunos pensaram na palavra “limpar”, tendo em conta dois sentidos: limpar para apagar e limpar para conservar. Desta forma, foi pedido aos alunos para dizerem uma palavra que gostariam de limpar para apagar e outra que gostassem de conservar, sendo estas registadas no quadro. Deste modo, foi explicado que iriam escrever dois versos à maneira de Álvaro Magalhães, utilizando uma palavra de cada lista, pronomes pessoais e respeitando o tempo verbal do poema. O que foi feito foi estabelecer as metas para o momento de redação, dando orientações mais específicas (Barbeiro, 1999). Além disso, a professora estagiária esclareceu que teriam que ilustrar esses versos sob a forma de poesia visual, mostrando os exemplos do livro (Cf. Anexo 14), uma vez que o “exemplo enquanto leitor e escritor, envolvendo-se, igualmente, nas mesmas tarefas que propõe aos discentes” (Pereira, 2008, p.57). Foi dado tempo para os alunos redigirem, isto é, representarem em linguagem escrita (textualização) o que foi preparado anteriormente, tendo em conta que “não se pode[m] limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem” oralmente (Barbeiro, 1999, p.60), evidenciando sempre “os mecanismos de coesão textual” (Barbeiro, 1999, p.61). O momento de escrita foi um momento prazeroso, uma vez que os alunos estavam empenhados na tarefa, tendo resultado em produções interessantes (Cf. Anexo 15).

No 2º CEB, no âmbito do domínio Leitura e Escrita, salienta-se dois momentos. Na abordagem da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, a mestranda estimulou a leitura através da utilização de personagens da obra em cartolina.

O texto dramático motiva os alunos para a leitura, uma vez que é uma leitura dialogada que pode ser partilhada ativamente com os colegas. De facto, a utilização do texto dramático “permite colocar em prática um ensino cativante, pelo elevado nível de envolvimento que as crianças revelam nessas actividades”. (Sousa e Freitas, p.17, citado por Diegues, 2010, p.26). O momento de pré-leitura consistiu na projeção de uma fala da personagem Marechal da Corte para que os alunos a identificassem. De facto, os alunos recordavam-se da fala que tinham lido numa aula anterior. Seguidamente, a mestranda apresentou a ilustração desta personagem impressa e foi feita a caracterização da personagem, pelo que os alunos já tinham lido do texto. Assim, suscitou-se o interesse pela progressão na leitura da obra, pelo que a formanda distribuiu um excerto da mesma. Inicialmente, os alunos leram silenciosamente para interiorizarem o texto, no entanto, após o diálogo, foi realizada uma leitura dramatizada por parte de três alunos, enquanto outros três alunos ficaram encarregues de prestar atenção à leitura (sem excluir os restantes), para movimentarem as três personagens numa moldura que serviu de “palco” (Cf. Anexo 16). Segundo Sim-Sim (2007, p.48), o ensino do texto dramático deve passar pela “repetição activa da leitura do texto [através da] leitura em voz alta [e] a audição da leitura por outros”. Importa ressaltar que nesta atividade, a mestranda conseguiu que uma aluna que, normalmente, se recusa sempre a participar em atividades de leitura ou noutras de maior exposição, fosse responsável por uma personagem no “palco”. Esta evidência demonstra que é fundamental, cada vez mais, promover atividades “diferentes” do habitual (porque realmente não são feitas, embora necessárias), para que os alunos, de forma desinibida, consigam participar nas atividades de aprendizagem. Estas desempenham um “papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, o texto dramático promove a auto-confiança, o que leva a criança ou o jovem a auto-descobrir-

se, a afirmar-se e a relacionar-se com os outros e com o meio” (Diegues, 2010, p.26).

Posteriormente, e uma vez que os alunos já tinham abordado o discurso direto, foi realizada uma atividade de escrita. O objetivo era continuarem o diálogo entre o Rei e o Marechal da Corte, no qual este último dissesse ao Rei quais eram os três príncipes que iriam ser apresentados à princesa (Cf. Anexo 17). A única indicação era esta, por forma a promover a imaginação dos alunos. Os diálogos estabelecidos foram bastante humorísticos (Cf. Anexo 18), proporcionando algumas gargalhadas na sala e promovendo também a curiosidade de continuar a leitura da obra.

Outra atividade de escrita realizada no contexto do 2º CEB foi a produção de uma notícia. O momento de escrita teve como preparação uma atividade de escuta ativa, explanada anteriormente, aquando da descrição da atividade de compreensão do oral no 2º CEB. Assim, o momento de textualização teve que ir ao encontro das respostas dadas a cada pergunta, assim como obedecer à estrutura da notícia anteriormente abordada. A maior parte dos alunos construiu uma notícia com as informações corretas, embora alguns não tenham feito parágrafo no fim do *lead*, escrevendo a notícia apenas num parágrafo (Cf. Anexo 19).

A Educação Literária foi um domínio inerente a quase todas as práticas da mestrandia, nomeadamente na abordagem de *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde, do poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães, no 1º CEB, e a abordagem da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Trabalhando a educação literária, é possível ampliar a consciência literária dos alunos, uma vez que, tal como Maria Elisa Sousa (2002, p.22, citada por Gomes, 2008) refere o contacto com obras literárias “enriquece o léxico e sintaxe, dando[-lhes] a conhecer expressivas formas de dizer e de narrar”. Na abordagem d’*O Gigante Egoísta*, a formanda salienta a referência aos valores transmitidos aos alunos, como por exemplo, a partilha e a amizade (a abordagem desta obra é feita de forma aprofundada no capítulo cinco). No poema “O limpa-palavras”, a mestrandia evidencia o trabalho metacognitivo feito com os alunos, fazendo

com que os mesmos entendessem que “o sentido de um texto é algo «aberto» e é passível de ser apropriado” (Pereira, 2008, p.55). Com o excerto da obra *O Príncipe Nabo* trabalhado na aula, os alunos verificaram o desrespeito às classes inferiores patenteado no texto, associando o texto a uma época anterior, embora tenham relacionado esse facto com o presente e entendendo que todas as classes trabalhadoras devem ser valorizadas.

No que respeita ao domínio da Gramática, a mestranda trabalhou os pronomes pessoais átonos, no 1º CEB, durante a abordagem do poema “O limpa-palavras”. A professora estagiária focalizou a atenção dos alunos no verso “é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias e do mau uso” (Magalhães, 2011, p.4), escrevendo-o no quadro. Desta forma, foi pedido aos alunos para identificarem a classe morfológica do vocábulo “lhes”, uma vez que já tinha sido estudado, para, posteriormente, o substituírem por outra palavra. Após uma pequena revisão os alunos copiaram a frase para o caderno, identificando o pronome pessoal, com o intuito de reescreverem a frase substituindo o pronome de acordo com o poema. Além disso, foi pedido aos alunos para relerem o poema e sublinharem outros pronomes pessoais que encontrassem. Importa salientar que o domínio da Gramática não pode ser trabalhado desligado dos restantes, uma vez que deve questionar-se “a criança sobre um conjunto de dados que lhe foi fornecido ou apresentar um problema a partir de um enunciado oral ou escrito” (Correia, Neves e Teixeira, s.d, p.84).

No 2º CEB, a professora estagiária apenas fez uma cooperação proposta pela orientadora cooperante com o seu par pedagógico, com o intuito de corrigir uma ficha gramatical sobre classes de palavras.

Embora, durante a sua prática educativa, não tenha abordado tanto este domínio como os restantes, a mestranda reconhece a sua importância, na medida em que transforma o “conhecimento intuitivo em conhecimento explícito” (*idem*, p.82). Esta transformação passa pelas seguintes fases: praticar (utilizar a Língua em diferentes contextos), descobrir (comparar regularidades/irregularidades e refletir em torno delas) e sintetizar (descobrir

as regras gerais) (Sonsoles Fernández, 1987, Fonseca, 2004, citados por Correia, Neves e Teixeira, s.d.). Assim, a Gramática deve ser trabalhada de forma sistemática e apoiada pelos textos que estiverem a ser abordados em aula.

A mestranda ressalta também a avaliação formativa que foi fazendo ao longo das suas aulas, apoiada em grelhas de observação, baseadas nas metas definidas para cada aula (Cf. Anexo 20).

Feita esta descrição e reflexão em torno da prática educativa supervisionada na área de Português, a professora estagiária salienta a importância da relação entre os domínios, por forma a promover um ensino integrado da língua materna. Além disso, a mestranda evidencia o facto de ser fundamental contextualizar as práticas, criando um necessidade e intencionalidade à aprendizagem. Proporcionar sempre estratégias de aprendizagem com sentido e significado é o objetivo que a mestranda traça neste momento de retrospeção que a acompanhará ao longo da sua vida profissional. Até porque cada coisa que dizemos tem um sentido (José Jorge Letria, 2007) e uma forma de apurar esse sentido é trabalhar a língua de forma criativa e intencional.

4.2. MATEMÁTICA

a Educação Matemática é o resultado de vários factores, dos quais a disciplina Matemática é apenas um deles. (D'Ambrosio, 2006, p.237)

Enquadramento teórico e legal da educação Matemática

Na atividade docente, importa tem em conta um conjunto de fatores que norteiam o ensino da Matemática. A professora estagiária reconhece a necessidade de olhar para a educação Matemática com um olhar mais amplo e não concentrado apenas nos conteúdos a ser lecionados. Da maior parte das

disciplinas, a Matemática é incompreendida pelos alunos, não só pelos conteúdos que aprendem mas também pela utilidade da mesma. De facto, a visão redutora que é assumida no ensino não pode continuar a “atormentar” os alunos e a utilidade e importância da Matemática têm que ser reconhecidas. Cada vez mais se deve fomentar a aprendizagem de “conceitos e processos matemáticos relevantes com compreensão” (APM, 2008, p.xv). A memorização não facilita a aquisição de conceitos seguintes, muito pelo contrário, apenas dificulta a sua compreensão. A aprendizagem da Matemática deve ser um processo contínuo de compreensão, para que os alunos ao longo da sua escolaridade consigam integrar o novo conhecimento no que já compreenderam.

A Matemática “constitui um património cultural da humanidade” (Ministério da Educação, 1989, p.57) e todas as crianças e jovens devem ter possibilidade de contactar adequadamente com esta área do conhecimento. Nesta visão da Matemática como uma atividade humana por excelência, esta deve promover a equidade, um dos seis princípios definidos pelo NCTM (2000, citado por APM, 2008), numa perspetiva de Matemática para todos, na qual é necessário ter altas expectativas para todos os estudantes e fazer devidas adequações por forma a “ajustar todos os alunos na aprendizagem da Matemática” (APM, 2008, p.13).

Deste modo, a Matemática deve ser usada para que os estudantes analisem e resolvam situações problemáticas, estimulando o raciocínio e desenvolvendo a comunicação (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999). O processo de ensino e de aprendizagem na Matemática deve basear-se na aceitação ou rejeição de afirmações, tendo em conta raciocínios matemáticos (Ponte e Serrazina, 2000). Estes devem ser partilhados na sala de aula, promovendo a comunicação Matemática, uma vez que só através desta é que os alunos se consciencializam da construção do conhecimento matemático (*idem*). Assim, a comunicação Matemática revela um papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático das crianças, uma vez que “construção de significados matemáticos evolui por etapas sucessivas, através

da sua publicitação de forma oral ou escrita por parte dos alunos, regulada pelo professor” (Ponte, *et al*, 2007a, p.8).

Para promover uma educação Matemática com compreensão é necessário, tal como D’Ambrosio (2006) refere, um conjunto de fatores fundamentais que influencia a aprendizagem. Segundo este autor, é crucial ter em conta fatores cognitivos, isto é, valorizar a estrutura e capacidade intelectual de cada criança, fatores histórico-antropológicos, ou seja, ter em conta a evolução do Homem ao longo do tempo, e, além dos fatores epistemológicos (a disciplina), o autor salienta também os fatores sócio-políticos, uma vez que as variações na governação de uma sociedade também influenciam a aprendizagem (D’Ambrosio, 2006). Corroborando esta ideia, Caraça (1998, p.180) afirma que “toda a construção humana, depende do conjunto de condições sociais em que os seus instrumentos têm de actuar”. Assim, não só os conhecimentos são conteúdos básicos da aprendizagem, mas também as capacidades, valores e atitudes (*Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* da UNESCO, 1990, citada por Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999).

A professora estagiária desenvolveu a prática educativa supervisionada ao longo deste ano letivo, tendo em conta estes pressupostos teóricos e orientando-se pelo Programa de Matemática do Ensino Básico (PMEB) de 2007 na elaboração das suas planificações para o 4º ano de escolaridade, e no mais recente, homologado em 2013, para o 5º ano. O Programa de 2007 (Ponte *et al*, 2007b) está organizado por temas (Números e Operações, Geometria e Medida, Álgebra (apenas no 2ºCEB) e Organização e Tratamento de Dados (OTD)), tópicos e objetivos específicos e o mais recente Programa (Damião e Festas, 2013) está organizado em domínios de conteúdos. Outro documento orientador foi o documento das Metas Curriculares (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2012), organizado por domínios, subdomínios e objetivos gerais que, por sua vez, contemplam descritores de desempenho.

Justificativa

Ao longo do estágio, a mestranda organizou a sua prática pedagógica de acordo com a organização dos conteúdos programados pela OC, mas também tendo em conta algumas dificuldades das crianças. Como por exemplo, no 1º CEB, os alunos relevam carências ao nível do cálculo mental, tendo, por isso, decidido com a sua OC, lecionar duas aulas que desenvolvessem o cálculo mental, havendo uma intencionalidade educativa na abordagem de um tema tão importante nos objetivos traçados para a aprendizagem da Matemática.

Numa perspetiva vertical, a mestranda lecionou, no 1º CEB e no 2ºCEB, o tema de Organização e Tratamento de Dados (OTD), o que possibilitou o reconhecimento da evolução dos conteúdos abordados em cada um dos ciclos. Os restantes conteúdos abordados neste ciclo integram o tema de Geometria e Medida e deveu-se à organização dos conteúdos seguidos na planificação do período da OC.

No quadro 1 estão espelhados os temas/domínios abordados em cada ciclo de ensino.

PMEB de 2007			
	Tema	Tópico	Subtópicos
1º CEB (4º ano)	Números e Operações	Operações com números naturais	Estratégias multiplicativas
			Multiplicação por 0,1; 0,01 e 0,001 e divisão por 10, 100 e 1000
	Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados	Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e (...) [diagramas].
PMEB de 2013			
	Domínio	Subdomínio	Conteúdos
2º CEB (5º ano)	Geometria e Medida (GM5)	Propriedades geométricas	Triângulos e quadriláteros - Critérios de igualdade de triângulos: critério LLL
		Medida	Área - Fórmula para a área de triângulos
	Organização e Tratamento de Dados (OTD5)	Representação e tratamento de dados	Tabelas de frequências absolutas e relativas

Quadro 1 – Temas abordados nas aulas de Matemática do 1º e 2º CEB

Planificação e ação

Assim, ao longo do caminho percorrido no estágio, a mestranda apresentou os conteúdos nas suas planificações em organizações didáticas que contemplaram as fases de uma aula de Matemática (Fernandes, 2012).

No que concerne ao desenvolvimento da aula, preconizam-se os momentos de motivação/problematização (promove-se o desenvolvimento e a intencionalidade do saber matemático), ativação do conhecimento prévio (por forma a integrar o novo saber no já adquirido), apresentação das condições das tarefas (organização da turma e do material necessário) e acompanhamento dos alunos nas mesmas (ajudar as crianças com mais dificuldades, colocar questões e assinalar as estratégias mais interessantes sob o ponto de vista matemático) (*idem*).

Relativamente à sistematização, contemplam-se, normalmente, dois momentos. No primeiro selecionam-se as estratégias mais interessantes e no segundo faz-se uma sistematização geral, na qual o professor amplia e aprofunda o conhecimento fazendo com os alunos o registo das ideias e conhecimentos mais importantes da aula (*idem*).

Por fim, salientam-se a fase da avaliação, que é feita para apurar as dificuldades que os alunos sentiram, assim como perceber o que mais gostaram e o que aprenderam, ou seja “avaliar o rendimento ou resultado” (Gagné, 1970, citado por Zabalza, 2000, p.143) da aula. Desta forma, tendo em conta estas fases, a mestranda conduziu as suas aulas tendo em vista uma metodologia que valorizasse o envolvimento ativo do aluno na busca pelo conhecimento, uma vez que “logo de início, o aluno deve poder resolver problemas, conjecturar, discutir da mesma maneira que se faz no campo científico da disciplina” (Bruner, 1965, p.1014, citado por Marques, s.a, p.3).

Desenvolvimento das aulas

1º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito do primeiro tema referido no quadro 1, foram lecionadas duas aulas, ambas relativas ao cálculo mental. Estas aulas foram planificadas com o intuito de desenvolver mais o cálculo mental, uma vez que, segundo a OC, a turma ainda revelava dificuldades a este nível. Deste modo, considerou-se fundamental promover o desenvolvimento do cálculo mental nas crianças, uma vez que é uma competência imprescindível no quotidiano de qualquer cidadão, facilitando muitas tarefas do dia-a-dia, como uma simples ida ao supermercado. De facto, o cálculo mental deve ser bastante trabalhado, havendo “inúmeras razões que justificam a sua utilização” (Fernandes, 2006, p.6).

Na primeira aula, referente às estratégias multiplicativas, partindo-se de uma situação problema abordou-se com os alunos as várias estratégias para fazer a multiplicação 15×6 . Foi fundamental dar a palavra e a “caneta” (do quadro) aos alunos para que estes conseguissem transmitir o seu raciocínio. Para abandonar o algoritmo da multiplicação a professora estagiária pediu aos estudantes para tentarem encontrar mais que uma estratégia para resolver a multiplicação e a maior parte decompôs o número 15, tendo tomado partido desta situação para fazer a ponte com o algoritmo, uma vez que é isso que é feito no mesmo, ou seja, multiplica-se seis por cinco unidades e por uma dezena, fazendo-se depois a adição. Foram exploradas outras estratégias, como por exemplo através da tabuada e a aproximação a um número redondo.

Posteriormente, os estudantes realizaram um jogo intitulado “O dominó da multiplicação”. Importa salientar que a criança com NEE realizou uma tarefa

sobre decomposição de números inteiros⁵, uma vez que este, devido ao seu nível de aprendizagem, ainda não tinha abordado a multiplicação. O jogo “O dominó da multiplicação” foi realizado a pares e consistiu em ligar continuamente as peças de dominó (Cf. Anexo 21) num circuito fechado, de modo a corresponder as operações multiplicativas ao resultado correto, presente noutra peça. Este momento foi muito motivador para as crianças, uma vez que se envolveram ativamente no jogo, permitindo também consolidar o que abordado na aula, como detetar algumas dificuldades.

No que respeita à segunda aula, sobre a multiplicação por uma décima, centésima e milésima e a divisão por 10, 100 e 1000, a professora estagiária pretende destacar a utilização da calculadora. Servindo de motivação, mostrou-se uma calculadora aos alunos, questionando “*Costumam trabalhar com a calculadora? Quando? Que operações costumam fazer?*”, de forma a perceber a relação dos estudantes com a mesma. Após o diálogo, a professora estagiária percebeu que não era um objeto estranho, mas não era muito utilizado. De seguida, entregou uma calculadora a cada um para resolverem com o auxílio da mesma um conjunto de operações (Cf. Anexo 22). A calculadora foi utilizada, uma vez que no desenvolvimento do cálculo mental “não se deve ignorar a importância das tecnologias” (Fernandes, 2006, p.6). Sendo uma ferramenta do processamento da informação, é um material importante em atividades de investigação (Fernandes, 2006). Nesse conjunto de operações continha várias multiplicações por uma décima/ centésima/ milésima e a divisões por dez/ cem/ mil, para que os estudantes, por eles próprios, chegassem à conclusão que dividir por 10, 100 e 1000 é o mesmo que multiplicar por 0,1; 0,01; 0,001, respetivamente. Após esta conclusão, foi imprescindível perceber como se calcula, questionando: “*O que acontece*

⁵ Uma vez que uma das estratégias multiplicação é recorrer à decomposição do maior número, a mestrande tentou fazer com que o aluno realizasse exercícios que fizessem uma relação com o que os restantes estavam a abordar.

quando dividimos por 10? E quando multiplicamos por 0,1?”, pelo que os estudantes responderam que *“quando se divide por 10 ou se multiplica por 0,1 retira-se um zero ao número ou recua-se uma casa com a vírgula”*. Desta forma, foi importante não transmitir que se trata apenas de uma regra, mas sim de uma alteração do número no sistema de numeração, uma vez que o que se desloca não é a vírgula, mas sim os algarismos. O seu valor posicional diminui em 10, 100 ou 1000 vezes. Para que isso ficasse bem assente, a professora estagiária fez o registo no quadro para que os estudantes copiassem para o caderno diário.

Nesta aula, também se organizou um jogo⁶ para consolidar a aula. O jogo de tabuleiro intitulado “Teia operatória” (Cf. Anexo 23) foi realizado em grupos de quatro elementos e consistia em deslocar um pino de casa em casa, efetuando a operação indicada no segmento percorrido e registando o resultado num quadro de registo (Cf. Anexo 24). O objetivo era obter o menor número possível, tendo os estudantes que optar pelo caminho que fizesse diminuir o seu número (normalmente multiplicando por 0,1; 0,01 e 0,001 e ou dividindo por 10, 100, 1000). Durante a realização do jogo (Cf. Anexo 25), a professora estagiária acompanhou os grupos para esclarecer eventuais dúvidas, percebendo que a maior parte percebeu o sentido do jogo, embora alguns fossem sempre pelo caminho mais fácil, aumentando o seu número em cada jogada. No fim do jogo, de modo a desenvolver a comunicação Matemática, foram debatidas quais as estratégias utilizadas para obter a menor pontuação, comparando os resultados de cada grupo. De facto, o jogo assume importância no ensino da Matemática, uma vez que os alunos estão envolvidos num contexto lúdico e procuram empenhar-se e elaborar estratégias para resolver os problemas subjacentes ao jogo (Marco, 2004).

⁶ Adaptado do jogo “Labirinto dos decimais”, disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52226>

No que concerne ao tema “Organização e Tratamento de Dados”, a aula (supervisionada) teve como conteúdo o diagrama de Venn (Cf. Anexo 26). A abordagem deste tema revela-se imprescindível no ensino básico, uma vez que cada vez mais “no seu dia-a-dia, os alunos lidam com vários tipos e fontes de informação” (Ponte, *et al*, 2007b, p. 26). Organização e tratamento de dados insere-se num dos mais recentes ramos da Matemática, a Estatística. Esta “tem uma grande importância na sociedade actual. Todos os cidadãos precisam de compreender informação numérica relativa ao mundo” (Ponte e Serrazina, 2000, p.208). O conteúdo (Diagrama de Venn) que foi abordado já tinha sido trabalhado no 2º ano de escolaridade, o que implicaria, agora no 4º ano, uma revisão e aprofundamento.

O momento de motivação/problematização consistiu na projeção de uma fotografia de John Venn, no sentido de motivar os alunos para a descoberta, uma vez que é fundamental confrontar os mesmos com a História da Matemática. Seguindo esta linha de pensamento, um dos objetivos gerais do ensino da Matemática apresentados no Programa de Matemática para o Ensino Básico (Ponte, *et al*, 2007b, p.6) é “mostrar conhecimento da História da Matemática e ter apreço pelo seu contributo para a cultura e para o desenvolvimento da sociedade contemporânea”. Após esta revelação houve um pequeno diálogo com as crianças sobre o matemático em questão, apresentando algumas informações sobre John Venn.

Por forma a ativar o conhecimento prévio, uma vez que os estudantes já tinham abordado o diagrama de Venn (sem, no entanto, o designarem assim) no 2º ano de escolaridade, a professora estagiária revelou que John Venn quis organizar os dados (tanto objetos como números) de forma simples, uma vez que é isso mesmo que a Matemática pretende: simplificar e organizar. Para isso, foram explorados dois exemplos com eles: um sem interseção de conjuntos (números pares e ímpares até 20) e outro com interseção (múltiplos de 2 até 20 e múltiplos de 3 até 20), pedindo sempre a contribuição dos estudantes à medida que foram apresentados (Cf. Anexo 27). Rapidamente, no segundo exemplo, os estudantes chegaram à conclusão que

alguns números estavam em comum e que, como John Venn gostava das coisas simples e organizadas, não havia necessidade de se repetirem. Desta forma, apresentou-se o diagrama com a interseção e os alunos lembraram-se que os números que estavam em comum iriam para “o meio”, isto é, para a interseção dos dois conjuntos.

Nos momentos seguintes do desenvolvimento da aula, optou-se por abordar o diagrama de Venn partindo do projeto “Heróis da fruta”, no qual os estudantes estavam inseridos, promovendo uma aprendizagem significativa e com sentido para os mesmos.

Segundo Ponte e Serrazina (2000, p. 2009), “o trabalho de organização e análise de dados envolve quatro fases principais: recolha, organização e representação de dados e sua interpretação”. Nesta aula, a recolha foi feita no próprio momento da aula, através de um questionamento a alguns estudantes sobre os seus gostos em relação a duas frutas: laranja e pera. No entanto, a recolha total foi feita em simultâneo com a organização, uma vez que cada um se dirigiu ao quadro para colocar o seu nome no sítio mais indicado do diagrama de Venn (Cf. Anexo 28), construído em cartolina e afixado no quadro com patifix. A utilização destes recursos promove interatividade à aula e são caracterizados por um envolvimento físico dos estudantes numa situação de aprendizagem ativa (Matos e Serrazina, 1996).

Após de todas as crianças irem ao quadro colar o seu nome no respetivo sítio, fez-se a contagem dos nomes (cardinalidade). Os estudantes acompanharam a contagem, registando-a na folha distribuída: “O nosso diagrama de Venn” (Cf. Anexo 29). Durante a contagem, a mestranda constatou alguns raciocínios interessantes, verificando que algumas das crianças já revelam um raciocínio mais apurado que outras. Algumas limitaram-se a contar os nomes que constavam em cada repartimento do diagrama, mas outras apenas contaram os alunos que apenas gostavam de laranja e que apenas gostavam de pera, indo ao total da turma e subtraindo o valor anterior.

Para avaliar o desenvolvimento da aula e ir um pouco mais além, a professora estagiária preparou um diagrama que relacionasse três modalidades de desporto (Cf. Anexo 30), por forma a realizar um pequeno diálogo com a turma sobre isso, questionando, antes de a distribuir, “*Mas será que só posso relacionar duas “coisas”?*”. Os estudantes revelaram uma atitude crítica, revelando alguns, tendo em conta o que foi explorando anteriormente, que “*é possível uma pessoa gostar de três frutas*”.

Relativamente às aulas lecionadas no 1ºCEB, a professora estagiária reconhece que inicialmente se sentia muito dependente da planificação, estimulando o seu nervosismo. No entanto, esta tornou-se flexível, visto que trabalha com crianças com ideias próprias e que dão o seu contributo para o desenvolvimento da aula. Estas interações são fundamentais para a progressão do conhecimento e a promoção da autonomia. Assim, no 1º CEB deparou-se com crianças que gostam de fazer questões e isso influencia o ritmo da aula, mas uma grande aprendizagem que a mestranda adquiriu foi respeitar o ritmo dos estudantes, embora com algum equilíbrio, pois também é necessário estabelecer limites. Além disso, reconhece a importância dos recursos na abordagem dos conteúdos matemáticos, devendo ser rigorosos e estimulantes para motivar os estudantes para o conhecimento (Ponte *et al*, 2007b).

2º Ciclo do Ensino Básico

Neste ciclo de ensino, os domínios de conteúdos abordados foram a “Geometria e Medida” e “Organização e Tratamento de Dados”. No que respeita ao primeiro tema foram lecionadas duas aulas. A primeira aula focou-se na construção de triângulos, segundo o critério LLL de igualdade de triângulos, na qual os estudantes resolveram uma pequena tarefa de averiguação (Cf. Anexo 31) utilizando os instrumentos necessários, nomeadamente a régua e o compasso. A utilização destes instrumentos de desenho e de medida são fundamentais na aquisição de “destreza na execução de construções rigorosas e reconheçam alguns dos resultados

matemáticos por detrás dos diferentes procedimentos” (Damião e Festas, 2013, p.14).

Relativamente à segunda aula, mais relacionada com o tema “Medida”, foi abordada a área do triângulo. No sentido de não promover uma mera memorização de uma fórmula, a professora estagiária propôs uma pequena atividade de investigação, de modo a desenvolver o raciocínio indutivo⁷ dos estudantes e a compreensão da área. Assim, partindo de um caso particular, relacionou-se a área do triângulo com a área do paralelogramo. Desta forma, tendo em conta a área deste último polígono, os estudantes, através da divisão do mesmo em dois triângulos iguais, perceberam que a área do triângulo correspondia à metade da área do paralelogramo. Para essa compreensão, foi necessário retomar o conceito de igualdade dos lados opostos do paralelogramo, reconhecendo que os dois triângulos desenhados tinham os três lados iguais, sendo geometricamente iguais. Assim, tinham a mesma base e a mesma altura que o paralelogramo, além de terem um lado em comum, que divide o paralelogramo. Desta forma, por serem geometricamente iguais tinham a mesma área, que por sua vez é metade da área do paralelogramo (Cf. Anexo 32). Importa salientar a utilização do geoplano ao longo da atividade, assim como na sistematização da aula. Este material manipulável estruturado, criado por Caleb Gattegno, além de aumentar a motivação dos alunos, “oferece um apoio na representação mental de figuras geométricas, permitindo “fazer “ e “desfazer”, com facilidade, figuras e observá-las em várias posições” (Damas, Oliveira, Nunes e Silva, 2010, p.87).

Por fim, no que respeita domínio de conteúdo “Organização e Tratamento de Dados”, a aula teve como conteúdo as tabelas de frequências absolutas e relativas (Cf. Anexo 33). Os conhecimentos prévios das crianças eram apenas

⁷ Entende-se por raciocínio indutivo, aquele que chega a uma conclusão geral, tendo como ponto de partida um caso particular.

relativos às tabelas de frequência absoluta, e a aula teve como ponto de partida esse mesmo conteúdo.

Como motivação/problematização, as crianças leram uma notícia que foi alvo de exploração durante a aula. Numa atitude interdisciplinar, uma vez que os alunos estavam a abordar a notícia no âmbito da área do Português, a professora estagiária optou por demonstrar a possível relação entre disciplinas, mesmo no 2º CEB, até porque “a estatística é um instrumento importante para estabelecer a ligação entre conteúdos de diferentes áreas e dentro da própria Matemática” (Pimentel, *et al*, 2010, p.115). A notícia (Cf. Anexo 34) contextualizou um mapa que fornecia os dados relativos aos números de furtos efetuados em cada distrito assinalado, no ano de 2013. Na busca incessante por um tema mais apelativo, a professora estagiária deparou-se com um panorama nacional repleto de notícias que, nada motivadoras, reforçam cada vez a necessidade de formar cidadãos com humildade e sentido de justiça. Desta forma, esta motivação fez nascer um diálogo em torno da educação para a cidadania.

Partindo do mapa da notícia, ativando o seu conhecimento prévio, os estudantes organizaram os dados numa tabela, lembrando-se o que era uma tabela de frequências absolutas. Após o preenchimento (Cf. Anexo 34), tendo por base os dados da tabela, realizou-se um exercício que consistia em desenvolver a estimativa (Cf. Anexo 35). Este conteúdo é pouco trabalhado e esta aula revelou-se um momento propício para o fazer, não só por se revelar uma boa introdução às frequências relativas, que envolvem a percentagem, mas também pelas múltiplas vantagens que fornece. O processo de estimar “permite que os alunos, progressivamente, compreendam melhor o processo de medição e do papel do tamanho da unidade, bem como a tornarem-se críticos face aos resultados de uma medição obtidos através de outras estratégias” (Caçador, 2012, p.9).

Assim, este exercício revelou-se muito desafiante para os estudantes, que, aquando da apresentação das condições da tarefa, não aderiram positivamente ao mesmo, mas que com o decorrer do tempo despendido

para a realização do mesmo se foram empenhando e motivando a cada conquista atingida. Importa referir que este exercício não constitui apenas um desafio para os estudantes, mas também para a professora estagiária, uma vez que estava ansiosa para verificar o interesse ou não das crianças, assim como receosa de não conseguir fazer com que estabelecessem as relações necessárias para a compreensão do mesmo. Para realizar o exercício, a mestranda optou por realizar a primeira alínea em grande grupo, ouvindo o raciocínio de vários estudantes e, seguidamente, deu alguns minutos para realizarem as alíneas seguintes. De facto, os estudantes compreenderam as relações que tinham que estabelecer entre os dados da tabela e a percentagem que tinha sido fornecida. Como por exemplo, a alínea a) não suscitou muitas dúvidas, uma vez que entenderam que a afirmação era falsa, visto que o número de furtos em Lisboa era superior ao do Porto, logo a percentagem referente ao distrito de Lisboa não poderia ser inferior à percentagem do Porto. De salientar a alínea c), uma vez que foi a suscitou mais dúvidas. Os estudantes, inicialmente, estavam com hesitações, mas rapidamente, concluíram que um décimo da totalidade implicaria dividir por dez e perceber se o valor seria aproximado ao valor do distrito de Braga.

O exercício de estimativa foi uma mais-valia para a compreensão da frequência relativa, uma vez que também tinham que relacionar os dados, nomeadamente com o valor total. Desta forma, sistematizou-se a aula com o preenchimento de uma tabela de frequências absolutas e relativas, indicando estas últimas sob a forma decimal e de percentagem.

De forma a avaliar o rendimento da aula, foi realizado um exercício do manual sobre o conteúdo abordado.

Fazendo uma retrospectiva em torno das práticas educativas no âmbito da Matemática no 2ºCEB, a mestranda reconhece que, se no 1ºCEB estava muito dependente da planificação, no 2ºCEB desprende-se demais, uma vez que, apesar de saber cuidadosamente o que deveria fazer, deixou que o ritmo dos estudantes fosse mais resistente ao seu. Isto porque a participação de todos é fundamental e a professora estagiária, não querendo cortar as raízes da

motivação, não conseguia gerir da melhor forma a gestão da participação. Além disso, salienta também que na turma do 2ºCEB, os estudantes não eram tão recetivos à área da Matemática, pelas observações que fez, embora considere ter promovido práticas motivadoras e propícias à compreensão e construção do conhecimento matemático.

Apreciação Global das aulas de Matemática

Assumindo uma postura indagadora, é crucial, neste momento, fazer uma retrospectiva em torno do percurso matemático realizado. Importa salientar a avaliação formativa desenvolvida nas aulas, baseadas nos objetivos traçados para cada uma delas, como é possível constatar pelas grelhas de avaliação, remetidas para anexo nas planificações enunciadas. Estas focaram-se no desempenho dos estudantes ao longo da realização das tarefas, assim como na sua atitude crítica perante os conteúdos.

Tendo em conta os pressupostos supracitados, considera-se ter ido ao encontro dos mesmos, promovendo aulas ativas, baseadas em contextos reais e que proporcionassem uma visão prática da Matemática. As aulas de Matemática preparadas tentaram desenvolver nas crianças um espírito crítico, semeado pela comunicação e raciocínio matemático, fomentando a construção de um saber consistente e compreensivo, articulado, em alguns casos, com outras áreas do saber, como por exemplo Português.

Além disso, importa salientar o trabalho cooperativo realizado com o par pedagógico, professoras cooperantes e supervisora institucional. Sem este cariz colaborativo seria impossível crescer, na medida em que o esclarecimento de dúvidas, as opiniões e sugestões partilhadas se revelaram fulcrais num desenvolvimento profissional e pessoal. A reflexão partilhada permitiu reconhecer lacunas e procurar melhorá-las, nomeadamente no que concerne ao cuidado que se deve ter no rigor na linguagem Matemática durante as aulas. A professora estagiária considera ter evoluído nesse aspeto, salientando essa importância, uma vez que para as estudantes adquirirem

uma linguagem adequada, de forma a comunicarem matematicamente de forma correta, é necessário ter o exemplo do professor.

De facto, as relações estabelecidas, não só com os elementos supracitados, mas também com os seus alunos, foram fundamentais para o desenvolvimento, tanto pessoal como profissional da mestranda.

4.3. CIÊNCIAS NATURAIS

A Ciência e a Tecnologia têm um profundo impacto na vida e na cultura atuais, desempenhando um papel fundamental em muitas atividades humanas, afetando a vida quotidiana das pessoas (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011, p.7).

Os avanços na Ciência e na Tecnologia converteram-se em elementos essenciais das sociedades contemporâneas, uma vez que o conhecimento científico e tecnológico adquiriu muita importância na compreensão dos problemas do mundo.

Seguindo esta linha de pensamento, investigadores têm declarado a necessidade e importância “de uma Educação em Ciências para todos, desde os primeiros anos de escolaridade” (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011, p.7). Não só pelo valor assente na curiosidade de conhecer e compreender o mundo natural, mas, acima de tudo, pela necessidade de capacitar os alunos na tomada de decisões conscientes e informadas, nos seus planos pessoais e sociais que convirjam com assuntos de índole científica e tecnológica (Millar, 1996, citado por Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011). Assim, “o ensino das Ciências “mais do que contribuir para a aquisição de conhecimento científico, permite a aplicação desse conhecimento em situações do mundo real, mesmo que diferentes das aprendidas em situações escolares” (Bastos, 2006, p.18, citado por Martins, 2011, p.17). É fundamental desenvolver nos alunos um

pensamento crítico que lhes permita tornarem-se cidadãos mais conscientes e esclarecidos. Cada vez mais se deve promover a literacia científica nos cidadãos, que significa “understand and engage in critical discussion about issues that involve science and technology [requiring] (...) ability to provide explanatory accounts of natural phenomena, technical artefacts and technologies and their implications for society” (PISA, 2013, p.5) Esta perspetiva de literacia científica deve promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, fazendo com que estes pensem por si próprios, alcançando uma participação esclarecida e racional na sociedade. Desta forma, a escola assume um papel importante, na medida em que intervém diretamente na promoção da literacia científica das crianças e jovens, e, consequencialmente, de uma população cientificamente mais letrada, podendo, assim, participar ativamente na resolução de problemas e necessidades sociais de forma a permitir o desenvolvimento de modos de vida com mais qualidade (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011, p.8). Corroborando esta ideia Santos e Fumagalli (2001; 1998, citados por Martins, *et al.*, 2007, p.17) defendem que o ensino das Ciências deve “promover a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças e aos jovens melhorar a qualidade da interacção com a realidade natural”.

Considerando esta breve referência à importância do ensino das Ciências, importa agora evidenciar de que forma este se encontra organizado no 1º e 2º CEB, revelando os documentos que orientaram a prática educativa supervisionada no âmbito desta área curricular.

No 1º CEB, a área das Ciências Naturais faz parte da componente curricular de Estudo do Meio. O programa desta componente curricular encontra-se organizado nos seguintes blocos de conteúdos: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do meio ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (Ministério da Educação, 2004). A estrutura do programa é flexível, ou seja, a lógica pela qual são apresentados os conteúdos pode ser

alterada, tendo em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, as suas necessidades e características do seu meio local (*idem*).

Ainda no que concerne do Estudo do Meio, as Metas de Aprendizagem constituem um documento legal que orienta a prática docente, nomeadamente, a prática educativa realizada pela mestranda. Na área das Ciências Naturais, salientam-se os seguintes subdomínios: “A Terra no Espaço: Universo e Sistema Solar”, “Localização e Compreensão Espacial: a Terra no Sistema Solar”, “Comunicação de Conhecimento sobre o Meio Natural e Social”, “Viver melhor na Terra” e “Sustentabilidade” (Ministério da Educação, 2013). Desta forma, espera-se que o aluno saiba localizar o seu planeta no Sistema Solar e que compreenda as interações entre o meio natural e social, por forma a adquirir competências ao nível da sustentabilidade, contribuindo para a preservação de um planeta mais saudável e apto para a Vida.

No âmbito do 2º CEB, existe a disciplina autónoma de Ciências Naturais. Os conteúdos abordados no 1º CEB voltam a ser retomados no programa do 2º CEB com o intuito de aprofundamento e são organizados segundo um grande tema: Terra-Ambiente de Vida (Ministério de Educação, 1991). Dentro deste tema aglutinador encontram-se os seguintes conteúdos: “Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio”, “Unidade na Diversidade dos seres vivos”, “A água, o ar, as rochas, e o solo – Materiais terrestres”, “Processos Vitais comuns aos seres vivos”, “Agressões do meio e integridade do organismo” (Ministério da Educação, 1991). No sentido de desenvolver atitudes, capacidades e conhecimentos, o programa estabelece um conjunto de objetivos gerais, dos quais a mestranda salienta os seguintes: “Revelar a capacidade de aprender a pensar” e “Compreender as implicações da Ciência, no dia-a-dia da actividade humana” (*idem*, p.179). Tal como já referiu apoiada noutros autores, a mestranda reconhece a necessidade de capacitar os alunos de espírito crítico relativamente ao trabalho científico, assim como produzir conhecimentos baseados nesse trabalho que estejam subjacentes a atividades do dia-a-dia. Também Yager (1993, p.274, citado por Vieira, 2003, p.7) refere que

o ensino das Ciências quando for visto como pensamento crítico terá o potencial de mudar os comportamentos dos alunos de um pensamento automático e uso geral de regras para um pensamento decisório baseado na estruturação de problemas e ligação a factos com valor pessoal.

As Metas Curriculares, aprovadas em 2013, estabelecem as aprendizagens a atingir pelos alunos dos 5º, 6º, 7º e 8º anos para a disciplina Ciências Naturais. No que respeita aos 5º e 6º anos, são definidos os seguintes domínios: “A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres”, “Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio”, “Unidade na diversidade de seres vivos”, “Processos vitais comuns aos seres vivos” e “Agressões do meio e integridade do organismo” (Bonito, 2013). Estes domínios vão ao encontro dos conteúdos patenteados no programa, embora estejam subdivididos em subdomínios, que por sua vez contêm objetivos gerais e específicos.

Assim, seguindo os princípios atrás enunciados e tendo por base os documentos legais e orientadores, a mestrandia procurou seguir as orientações CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), isto é, uma orientação que valorize o quotidiano para um ensino contextualizado da Ciência, enfatizando as interações com a Tecnologia e a Sociedade (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011). Tendo essa preocupação, adotou um conjunto de estratégias que evidenciará nas próximas linhas, assim como construiu e utilizou recursos que possibilitaram o desenvolvimento dessas mesmas estratégias. Antes de avançar importa referir que a mestrandia numa fase inicial não utilizou a situação formativa (Lopes, 2004) como recurso de gestão e planificação, no entanto, após o esclarecimento de algumas dúvidas adotou essa mesma proposta, salientando, assim, uma aprendizagem que se constituiu importante em termos de organização das previsões da aula.

No âmbito do 1ºCEB, na aula sobre o Sistema Solar (Cf. Anexo 36), subjacente ao tema “Os astros”, que pertence ao Bloco “À descoberta do

ambiente natural”, a mestranda procurou ir ao encontro das orientações CTS. A escolha do tema prendeu-se com a organização sequencial dos conteúdos, sendo este o tema inicial da primeira unidade a ser trabalhada pela turma relativa às Ciências Naturais. A questão “como abordar este conteúdo?” acompanhou a mestranda durante a estruturação da aula, obtendo como resposta algumas estratégias que considerou mais adequadas.

A metodologia utilizada na aula centrou-se no socioconstrutivismo, no qual se enfatizam “as ideias dos alunos acerca dos temas”, incentivando a “expressão de ideias e de dúvidas por parte dos alunos” através da “colaboração entre os” mesmos com a promoção da discussão, tendo em conta “fontes diversificadas de informação” (Martins, et al., 2007, p.27). Assim, contornando qualquer estratégia expositiva, até porque o conteúdo é abstrato para os alunos, a mestranda considerou essencial preparar um momento de motivação significativo. Esse momento consistiu na projeção de uma imagem do céu durante uma noite estrelada, por forma a ativar/levantar os conhecimentos prévios dos alunos através do diálogo em torno dessa imagem. Desta forma, o ponto de partida da aula foram as “ideias e percursos já construídos pelo aluno” (Santos, 1990, p.107), uma vez que é fundamental incorporar o novo conhecimento no que já foi adquirido e levantar as conceções alternativas dos alunos. Fomentando o diálogo sobre a Lua e estrelas (astros observáveis na imagem) foi possível fazer a ponte com a estrela mais perto do nosso planeta – o Sol – e, assim, chegar ao conceito de Sistema solar. Para motivar ainda mais os alunos, a professora estagiária projetou um vídeo de um foguetão a levantar e a dirigir-se ao espaço. Este momento foi realmente muito estimulante para os alunos, uma vez que aderiram completamente à ideia de entrarem no foguetão e viajar pelo Sistema solar, ideia essa que se prolongou ao longo da aula.

Seguindo as orientações CTS, nesta aula, a mestranda, através da exploração de uma notícia sobre a desclassificação de Plutão como planeta, fez com que os alunos alcancem “a vision of (...) of understanding of science” (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri e Applebaum, 2012, p. 2289). A

notícia (Cf. Anexo 37) foi uma adaptação de duas notícias do Jornal de Notícias (JN) datadas do ano de 2006. No próprio documento, a mestrande inseriu o logotipo do JN, por forma a aproximar o recurso à realidade dos alunos, uma vez que é um jornal que faz parte do quotidiano deles. Essa evidência captou logo a atenção dos mesmos, suscitando a curiosidade de alguns pelo facto de estarem a receber uma notícia do JN sem ser cobrado dinheiro. A intencionalidade da utilização desta notícia prendeu-se com o facto de a mestrande proporcionar aos alunos a perceção de que o conhecimento científico é dinâmico e sujeito a mudanças e evoluções. Desta forma, não se ensinou ciência, mas sim sobre ciência, facilitando a compreensão dos alunos, uma vez que entenderam que o que aprendem atualmente pode não se manter daqui a uns anos.

Ao relacionar a Ciência com a Tecnologia, recorrendo a um material do quotidiano dos alunos, a mestrande tentou ir ao encontro da orientação CTS, de modo a “desenvolver uma ideia mais realista, mais completa e contextualizada da Ciência, do trabalho dos cientistas e de como a Ciência e a Tecnologia têm influenciado o desenvolvimento da própria história da humanidade” (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2011, p.15). Desta forma, a mestrande contextualizou o tema, tentando salientar que a Ciência evolui, que os cientistas nunca deixam de pesquisar e que esse facto fomenta o avanço do conhecimento científico e tecnológico, que, por sua vez, promove mudanças de perspetivas. No entanto, considera que deveria ter sido importante salientar que estas mudanças não ocorrem porque têm que ocorrer, mas sim porque existem causas (já supracitadas) para que elas ocorram e que, mesmo assim, nem tudo muda. De facto, as relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade permitem “compreender melhor o papel da Ciência e dos cientistas na sociedade e ainda o modo como a sociedade influencia os objetos de estudo da Ciência e Tecnologia” (*ibidem*). Neste momento da aula ocorreu um imprevisto relativamente à noção que os alunos têm da escala do tempo, uma vez que para os mesmos a data da notícia (ano 2006) era distante. De facto, para alunos com 9/10 anos de idade, o tempo

decorrido entre o ano de 2006 até ao ano atual representa muito. É necessário ter em conta que o “pensamento cronológico” (Félix, 1998, p.33) nesta faixa etária ainda está em construção e que acaba ainda por ser abstrato. Assim, por forma a esclarecer que a notícia não era demasiado antiga, a mestrande recorreu ao friso cronológico, trabalhado numa das suas aulas anteriores, focalizando a atenção para anos pertencentes a séculos anteriores, uma vez que representavam datas muito mais longínquas.

Durante o diálogo de exploração, falou-se no Sol como sendo a nossa estrela e que, por isso, era o astro que nos fornece luz, sendo assim um astro com luz própria, enquanto os restantes não. No entanto, a professora estagiária considera que deveria ter explorado mais esta questão, uma vez que na ficha de consolidação que foi realizada mais tarde, alguns alunos revelaram algumas dúvidas.

Após a exploração da notícia, passou-se a um momento mais dinâmico, no qual se explorou uma maqueta do sistema solar (Cf. Anexo 38), construída com esferovite. Nessa maqueta apenas estava presente o Sol e o desenho das órbitas dos planetas. Os restantes planetas estavam construídos, mas iriam ser colocados na maqueta com a colaboração dos alunos. Uma forma de envolver os alunos na aprendizagem é “contextualizar o ensino através de situações do quotidiano, (...) [e] manuseando equipamento[s]” (Lopes, *et al*, 2009a, p.2). Antes de iniciar a atividade, a mestrande alertou novamente para o conceito de “órbita”, salientando que, apesar de estarem desenhadas, aquelas linhas são imaginárias e representam o trajeto feito por cada planeta em torno do Sol. O objetivo deste momento da aula foi organizar os oito planetas na maqueta através de informações contidas em cartões (Cf. Anexo 39). Assim, o que a mestrande pretendeu com esta tarefa foi fazer com que os alunos descobrissem algumas características de cada planeta, de modo a que ao olharem para a totalidade dos mesmos conseguissem detetar qual deles era o planeta em questão. Antes de iniciar a solicitação de um aluno de cada vez para ler um cartão e, em grande grupo, escolher qual o planeta descrito, foi distribuída uma folha A4 a cada aluno com a representação da maqueta

(Cf. Anexo 40) e imagens dos oito planetas. Aqui reside a dinâmica desta tarefa, uma vez que à medida que os planetas foram posicionados na maquete, os alunos iam colando na sua folha o respetivo planeta na sua órbita. Ao longo desta atividade prática, a mestranda foi acompanhando os alunos pelos seus lugares, assim como estava sempre perto da maquete quando solicitava um aluno para a leitura dos cartões. Apesar de ter feito muitas movimentações, a mestranda considera que a tarefa foi realizada com bom ritmo, não se tornando confusa para os alunos, que, ao invés, se mostraram bastante interessados e empenhados. Durante a realização da atividade, assim como no final da mesma, a professora estagiária considera que deveria ter mostrado melhor a maquete, isto é, posicionando-a de forma mais visível para os alunos.

Importa referir que após a organização dos planetas na maquete, a mestranda chamou a atenção para os pontos que se encontravam entre o planeta Marte e Júpiter, por forma a explicar que eram a representação de um conjunto de asteroides, designado por cintura de asteroides. Além disso, retomou o conceito de satélite natural, questionando o nome do satélite natural da Terra para o posicionar também na maquete. Por fim, propôs aos alunos que eles próprios construíssem um astro em casa e, caso se justificasse, alguns deles poderiam vir a ser substituídos.

Para esta aula a mestranda construiu uma grelha de avaliação formativa, apoiada nos seguintes parâmetros: comportamento, participação, clareza de ideias e aplicação de conhecimentos e desempenho de tarefas. A mestranda reconhece que a grelha poderia incidir noutros parâmetros, como por exemplo, revelação de uma atitude crítica, uma vez que, desta forma, não conseguiu avaliar na grelha esse parâmetro, embora o tenha evidenciado em alguns alunos.

No que concerne ao 2º CEB, a mestranda apoiou-se nas diretrizes supracitadas, evidenciando o trabalho prático contextualizado e desenvolvendo também a evolução concetual como metodologia de enriquecimento da aprendizagem. No âmbito da aula subjacente ao tema

“Diversidades nas plantas”, mais concretamente na abordagem do conteúdo “Morfologia das plantas com flor”, a mestranda desenvolveu na sala de aula um trabalho prático, realizado a pares, para a decomposição de uma flor (lírio) e a identificação dos seus constituintes, partindo da problematização em torno da constituição da flor. Para isso, a mestranda distribuiu uma flor a cada par de alunos e um pano para colocarem os constituintes da flor à medida que a iam decompondo (Cf. Anexo 41). Assim, para que percebessem como o iriam fazer, a mestranda optou por realizar a decomposição de uma flor ao mesmo tempo que os alunos. Por forma a garantir que todos pudessem visualizar o que a professora estagiária estava a fazer, esta fez uso de uma microcâmara, que apoiou todo o desenvolvimento da aula. À medida que a decomposição foi feita, os constituintes foram identificados, assim como as suas funções. A mestranda optou por este tipo de trabalho, por forma a motivar os alunos para a aprendizagem, uma vez que estes costumam desanimar e desmotivar aquando do estudo de um grande número de conceitos, como é normal. Através da exploração e manipulação do material em estudo, os alunos sentiram-se entusiasmados, uma vez que estavam num momento de descoberta. De facto,

quando colocamos os alunos a trabalhar em ambientes de aprendizagem próximos do mundo real, com tarefas autênticas e relevantes, estamos a criar condições que lhes permitem estabelecer mais facilmente a ligação entre os conceitos e os fenómenos reais (Lopes, et al, 2009b, p.1).

Desta forma, criou-se um ambiente propício à aprendizagem, onde o entusiasmo dos alunos foi notório. Importa referir que foi salientado o facto da existência de flores completas e incompletas, explicando e perguntando se algumas das flores observadas ao longo da aula (rosa e lírio) seriam ou não completas. Além disso, foi, também, pedido aos alunos para recolherem flores diversas e para as trazerem na aula seguinte. Apenas um aluno trouxe,

recolhendo algumas antromélias (incompletas, por não conterem sépalas) e uma flor da macieira (flor completa).

Outra preocupação da mestranda ao longo do estágio foi promover atividades que desenvolvessem competências laboratoriais e de comunicação. De facto, esta preocupação surgiu da natureza do conteúdo que teria que abordar na aula supervisionada no 2ºCEB (Cf. Anexo 42).

O conteúdo inerente ao tema “Unidade na Diversidade dos seres vivos” prendia-se com os constituintes da célula (neste caso, vegetal), através da observação da película da cebola. No entanto, a mestranda queria motivar os alunos para esse trabalho prático, isto é, dar intencionalidade pedagógica ao que os alunos iriam realizar. Após a reflexão antes da ação com o supervisor institucional, a mestranda deparou-se com a necessidade de criar um desafio/situação-problema que estimulasse os alunos a colocar “mãos à obra” para o/a desvendar. Foi assim que a mestranda preparou uma atividade investigativa, centrada num desafio proposto aos alunos (Cf. Anexo 43), residindo aqui mais uma vez a necessidade de contextualizar as tarefas propostas aos mesmos. O desafio consistia na confrontação de duas amostras distintas para que os alunos, através da observação microscópica, identificassem a película da cebola. Esta foi fornecida pelos “investigadores” que lançaram o desafio aos alunos, enviando uma foto da película da cebola, no verso da folha na qual estava escrito o desafio. Assim, os alunos para desvendar o desafio teriam que preparar cada amostra para as observarem ao microscópio. A turma foi dividida em dois grupos de quatro elementos e um grupo com cinco e a cada grupo foi distribuído um tabuleiro com o material necessário e uma carta de procedimento a cada aluno (Cf. Anexo 44). Nessa carta foi escrita a questão-problema e através dela os alunos leram os materiais e o procedimento, embora este fosse lido passo-passo através de um PowerPoint. Assim, por forma a monitorizar o trabalho em grupo, a mestranda optou por atribuir um algarismo a cada elemento de cada grupo, distribuindo, assim, as tarefas de forma justa e ordenada. De salientar o

trabalho de grupo, que consiste numa estratégia de desenvolvimento de uma atitude de cooperação.

A preparação das amostras decorreu de forma inesperada pela mestranda, uma vez que, apesar de a mestranda exemplificar e apoiar os grupos nos procedimentos mais complexos, esta ficou surpreendida com o cuidado dos alunos no manuseamento dos materiais, assim como se apoiaram na sua motricidade fina para realizarem a tarefa. Por exemplo, a colocação da amostra na lâmina e a colocação da lamela posteriormente decorreu de forma muito cuidada e com sucesso pelos alunos. Importa refletir em torno desta atividade no sentido de perspetivar futuras práticas. A amostra oposta à película da cebola era uma amostra de papel aderente previamente preparada para se assemelhar à película e, apesar de a maior parte dos alunos não observarem logo a diferença, uma dos alunos constatou que uma das amostras não era a película da cebola porque não absorveu a água iodada, o que tinha acontecido com a outra amostra. De notar a capacidade de interpretação de fenómenos por parte deste aluno. No entanto, este sentia-se igualmente motivado para observar cada uma das amostras ao microscópio, assim como os restantes. De facto, esse aluno fez a sua previsão apoiada nos seus conhecimentos prévios e teve oportunidade de a verificar numa das aulas seguintes, na qual os alunos registaram as observações e conclusões na carta de procedimentos (Cf. Anexo 45). No final do preenchimento, os alunos identificaram os constituintes das células: núcleo, membrana celular e citoplasma. Assim, numa próxima prática a mestranda reconhece que não deverá utilizar o plástico, mas sim outra película, como por exemplo a da laranja, tentando camuflar as diferenças entre ambas.

A mestranda salienta ainda o facto de esta atividade não ter sido realizada em laboratório, uma vez que o laboratório se encontrava ocupado. Dessa forma, a organização do espaço da sala constitui um desafio, uma vez que a mestranda deveria ter organizado melhor as mesas de trabalho, colocando-se no centro da sala para que todos visualizassem a exemplificação à mesma distância. De facto, esta atividade conduziu os alunos ao trabalho aproximado

ao científico e fê-los comunicar entre eles e descrever o que observavam no microscópio (Martins, et al, 2007). Assim, tal como salientam Solbes e Vilches (1997; 2000, citado por Vieira, 2003, p.10) é crucial “fazer um estudo cuidadoso de problemas associados à sua construção, que irá ajudar a compreender melhor o papel da Ciência e da Tecnologia e o papel dos cientistas”.

Enquadrada no mesmo tema, a mestranda lecionou uma aula sobre seres unicelulares e pluricelulares e pretende destacar nesta explanação de estratégias, como iniciou a sua aula. À luz da teoria da Evolução Concetual, e por forma a levantar as conceções alternativas dos alunos, a mestranda solicitou dois voluntários para irem ao quadro desenhar uma bactéria. De facto, uma das estratégias para averiguar os conhecimentos prévios dos alunos é “solicitar esquemas ou desenhos” (Martins, et al, 2007, p.33). Assim, antes de introduzir o conceito de ser unicelular, a mestranda apoiou-se nos desenhos que os alunos realizaram no quadro (Cf. Anexo 46), fomentando o diálogo em torno das descrições dos mesmos, questionando a outros se tinham a mesma opinião, tendo alguns solicitado a sua ida ao quadro para desenharem a sua representação de bactéria, embora dois deles já tivessem visualizado uma. Importa salientar algumas afirmações dos alunos, tais como: “a bactéria tem pernas”, “é parecida com uma formiga”, “a bactéria tem flagelos”. Esta última afirmação foi a que mais surpreendeu a mestranda, embora tenha sido dita pelo melhor aluno da turma, um pesquisador nato. Este momento de discussão e de exploração das ideias dos alunos ocorreu por forma a problematizar o seu conhecimento, sem nunca refutar as suas ideias.

Após este momento de identificação do que sabiam e do que queriam fazer, foi fornecida uma definição de bactérias adaptada da Nova Enciclopédia Larousse, na qual era referido que as bactérias eram seres unicelulares e que poderiam ter várias formas. Foi a partir dessa definição que se explorou o conceito “unicelular” e se confrontou os alunos com uma nova informação, estimulando um “desafio intelectual” no sentido de reestruturar o seu conhecimento (*idem*, p.38). Assim, os alunos aprenderam que seres

unicelulares eram seres com uma única célula e que poderiam ter várias formas, sendo que aqui a professora estagiária procurou validar alguns dos desenhos feitos no quadro, evidenciando outras formas possíveis. Foi discutida a comparação feita entre uma bactéria e uma formiga, por forma a esclarecer aos alunos que a formiga é constituída por várias células, sendo um ser pluricelular, tal como a cebola (neste caso, a película), que já tinham observado ao microscópio.

Importa referir que a mestranda não realizou trabalho experimental com os seus alunos, não só pela natureza dos conteúdos, mas também, no âmbito do 1º CEB, pela organização curricular, uma vez que a maior parte dos conteúdos abordados na componente curricular de Estudo do Meio eram da área de História e Geografia de Portugal. No entanto, a mestranda reconhece a sua importância, uma vez que confronta os mesmos com a “manipulação de variáveis” (*idem*, p.36), levando-os a pensar livremente de forma crítica e criativa, relacionando evidências e explicações, confrontando diferentes perspetivas de interpretação científica. É uma forma de estimular os sentidos, criar hábitos de registo, assim como planear investigações (Martins, 2013). Uma das formas de realizar o trabalho experimental é procurar realizar o protocolo da atividade com os alunos e não simplesmente fornecer-lhes o procedimento. Desta forma, estimula-se o pensamento dos alunos, proporcionando situações de formulação de problemas e hipóteses, previsão e avaliação de resultados (Martins, et al, 2007). Ainda assim, a mestranda acompanhou os seus alunos no projeto «Os Pequenos Einsteins», no qual os alunos se dirigiam à sede do agrupamento de quinze em quinze dias para realizar trabalhos práticos ou trabalhos experimentais com uma docente de Biologia e Geologia.

No âmbito do 2º CEB, a mestranda também construiu grelhas de avaliação formativa, baseadas em critérios comportamentais, mas também relacionados com o envolvimento dos alunos nas tarefas, a sua participação e a atitude crítica demonstrada (Cf. Anexo 47).

Assim, a mestranda, numa atitude indagadora, reconhece que o ensino das Ciências se revelou um constante desafio, na medida de promover práticas consistentes e significativas para os alunos. A professora estagiária procurou desenvolver atitudes críticas relativamente ao trabalho científico, consciencializando os alunos da importância desse trabalho para o conhecimento da realidade natural. No entanto, estas experiências consistiram apenas o início de uma formação reflexiva, com vista à melhoria das práticas educativas futuras, sustentadas nas orientações para o ensino das Ciências estudadas ao longo deste percurso académico e desenvolvidas durante o estágio.

4.4. HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

O ensino da História, através da sua dimensão humana interessa-se pelos modos de vida e pela sua evolução no tempo e no espaço, dando ao aluno uma visão mais ampla do ser humano (Félix, 1998, p.60).

O ensino da História na escolaridade básica é visto com vários objetivos formativos. A consciencialização da evolução da sociedade em que estamos inseridos, que se assume como é devido ao passado das suas origens, é permanente no estudo da História. É com o intuito de explicar o presente que se estuda o passado, compreendendo, assim, o mundo social. As mudanças ocorridas ao longo do tempo e a sua interpretação permitem aos alunos que, através do juízo crítico, desenvolvam atitudes e valores que espelhem a dimensão humana e social. Construir a sua identidade é um dos objetivos do Ensino da História e Geografia de Portugal, procurando desenvolver nos alunos uma atitude democrata, numa constante formação para a cidadania. Aprender História é aprender a conhecermo-nos e compreender de que

“matéria” somos feitos: tradições e costumes, cultura, crenças, lendas, memórias de feitos enraizados por “histórias da terra e do mar”⁸, constituindo um património inalcançável. Ensinar História é fazer com que os alunos adquiram “consciência histórica, ou seja, a capacidade de articular o antes, o hoje e o amanhã, sabendo, ao mesmo tempo, distinguir, nesse cenário de três tempos, o real do imaginário, a permanência da mudança e os tempos das mudanças” (Félix, 1998, p.62).

A área da História e Geografia de Portugal no 1º CEB integra a componente curricular de Estudo do Meio, que é apresentada como uma área transdisciplinar para a qual “concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas (...), procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Ministério da Educação, 2004, p.101). O Programa desta componente curricular encontra-se organizado nos seguintes blocos de conteúdos: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do meio ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” (Ministério da Educação, 2004). No entanto, a estrutura do Programa é flexível, ou seja, a lógica pela qual são apresentados os conteúdos pode ser alterada, tendo em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos, as suas necessidades e características do seu meio local (*idem*). Ao longo dos quatro anos do 1º CEB, os conteúdos são abordados com uma gradual complexidade e em cada bloco há uma breve explicação sobre a importância dos seus conteúdos. O meio local é um tema privilegiado neste nível de ensino, constituindo-se como ponto de partida para a compreensão da realidade e da noção de espaço, uma vez que o

⁸ Título de um livro de Sophia de Mello Breyner Andresen, recomendado pelas Metas Curriculares de Português para o 8º ano de escolaridade: Andresen, S. (2003). *Histórias da Terra e do Mar*. (21ª Edição). Lisboa: Texto Editora.

pensamento das crianças, nesta faixa etária, é bastante concreto (*idem*). No que respeita à noção de tempo, “o estudo da história local [é] um bom ponto de partida” para que os alunos a estruturarem (Ministério da Educação, 2004, p.105). Para desenvolver este conceito deve tomar-se como primeira abordagem as unidades de tempo mais simples, como por exemplo, o dia e o mês, avançando para o passado familiar e só depois para o passado nacional (Félix, 1998). A construção do conceito de espaço segue a mesma lógica, isto é, partindo do mais próximo do aluno (o *eu* e a família), para o espaço local e nacional (*idem*).

Outro documento regulador das práticas, no âmbito do Estudo do Meio, são as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), salientando-se, na área de História e Geografia de Portugal, os subdomínios “Localização/Compreensão Espacial e Temporal”, “Conhecimento dos Lugares e das Regiões”, “Utilização de Fontes de Informação”, “Compreensão Histórica Contextualizada”, “Comunicação de Conhecimento sobre o Meio Natural e Social”, “Dinamismo das Inter-relações entre espaços” e “Dinamismo das relações entre espaços” (Ministério da Educação, 2010). Desta forma, competências como Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, Compreensão histórica: temporalidade, espacialidade, contextualização, devem ser o foco no desenvolvimento do aluno nesta área específica (Félix, 1998).

No 2º CEB, a disciplina de História e Geografia de Portugal já surge autonomamente. No Programa deste ciclo, os conteúdos selecionados organizam-se em torno de três temas: “A Península Ibérica- Lugar de passagem e Fixação”, “Portugal no passado” e “Portugal Hoje” (Ministério da Educação, 1999). A História e Geografia de Portugal, neste ciclo de ensino, deverá contribuir para situar o aluno no país e no mundo e promover uma atitude de rigor na abordagem de contextos físicos e sociais. Deve ainda contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e das atitudes e valores que conduzam a uma integração e intervenção democráticas na sociedade (*idem*). Neste nível de ensino, outro documento que orientou a prática

educativa supervisionada foram as Metas Curriculares (Ministério da Educação, 2013). Estas encontram-se organizadas por domínios (“A Península Ibérica: Localização e quadro”, “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)” e “Portugal do século XIII ao século XVII”, “Portugal do século XVIII ao século XIX”, “Portugal do século XX”, Portugal Hoje” (Ministério da Educação, 2013, p.1)), que contêm subdomínios, que por sua vez contêm objetivos gerais e específicos. Este documento é muito específico, evidenciando objetivos muito dirigidos, não valorizando o trabalho construtivo dos alunos, o que acontecia nas Metas de Aprendizagem.

Tendo por base as orientações legais, a professora estagiária espelhará nos próximos parágrafos as estratégias, recursos e instrumentos de avaliação utilizados ao longo do seu percurso de estágio, no âmbito do 1º e 2º CEB.

Ensinar História é refletir em torno do seu conceito, objetivo e metodologia de investigação, mas também sobre a metodologia de ensino da disciplina de História, por forma a aliar a correção científica à correta utilização de meios e estratégias pedagógicas e didáticas (Proença, 1990).

Deste modo, é crucial fundamentar as estratégias utilizadas ao longo da prática educativa supervisionada, pelo que a mestranda organizará a explanação consoante as temáticas valorizadas ao longo das aprendizagens feitas no que diz respeito à didática da disciplina, espelhando exemplos concretos para cada momento das aulas: motivação, desenvolvimento e consolidação. Segundo a didática da disciplina, a(s) aula(s) deve(m) obedecer a uma lógica sequencial, isto é, revelando um momento de motivação para o conteúdo que vai ser lecionado, um momento de desenvolvimento desse mesmo conteúdo e, por fim, um momento de consolidação, que se pode prolongar nas aulas seguintes, se assim for necessário. De facto, um professor deve saber selecionar as estratégias mais adequadas para cada um destes momentos e assegurar que eles ocorram, por forma a estruturar também o conhecimento dos alunos. Deste modo, a professora estagiária procurou organizar as suas aulas, de forma a garantir-lhes uma sequência lógica.

O ponto de partida das suas aulas consistiu numa motivação para o tema que seria abordado ao longo da mesma, despertando o interesse do aluno, por forma a otimizar o seu envolvimento ao longo da aula.

No 1º CEB, no âmbito do tema “O passado do meio local”, um dos momentos de motivação, consistiu na projeção de imagens do património local dos alunos, nomeadamente, da Estação de caminho-de-ferro de Campanhã, Igreja de Campanhã, Capela de S.Roque, Palácio do Freixo e Quinta da Bonjória (Cf. Anexo 48), por forma a chegarem à conclusão que eram locais da freguesia, despertando o interesse dos mesmos. Tal como a mestranda já evidenciou, o meio local revela-se fundamental para a compreensão do passado nacional. Corroborando esta ideia, Félix (1998, p.53) refere que “o recurso às fontes históricas (materiais e orais) próximas do aluno, [isto é, o meio], (...) possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado”. De facto, a mestranda também teve a preocupação em salientar o património imaterial, como por exemplo algumas canções, provérbios, lendas, jogos tradicionais e histórias, por forma a fazer entender aos alunos que foram passando de geração em geração, de avós para netos e que chegaram, por isso, aos dias de hoje. Assim, tentou consciencializar os alunos que é nosso dever conservar esse património, que faz parte da nossa identidade. Desta forma, “pretende-se, (...), contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização” (Ministério da Educação, 2004, p.110). A mestranda concluiu que este momento inicial fomentou o interesse dos alunos, que se demonstraram contentes por reconhecerem os locais, querendo todos contribuir com o seu testemunho relativamente a provérbios e adivinhas.

Outro momento de motivação que a mestranda pretende salientar foi no âmbito do tema “O passado nacional”, numa aula supervisionada (Cf. Anexo 49), na qual foram abordadas as principais atividades económicas do século XIII e as medidas tomadas por D.Dinis para as desenvolver. A formanda iniciou a aula dizendo logo aos alunos que durante a mesma iriam ser investigadores.

O elemento de motivação que construiu foi um pequeno PowerPoint (Cf. Anexo 50) que continha uma imagem da parte superior de um corpo, no qual iam aparecendo roupas e acessórios que induziam a presença de um rei (capa e uma coroa), sem revelar a face do mesmo (D. Dinis). À medida que esses acessórios iam aparecendo, a mestranda questionava os alunos que figura seria. De seguida, divulgou-lhes que estariam perante um “mistério”, sendo eles que teriam que desvendar quem era o rei da imagem e o seu cognome e que, para isso, seriam fornecidas “pistas” ao longo da aula. Os alunos rapidamente chegaram à conclusão que se tratava de um rei e, ainda que incompleta, perceberam logo que se tratava de D. Dinis, uma vez que já tinham visualizado a parte da fotografia projetada no seu manual escolar. Assim, a turma já tinha visto a sua fotografia e o seu cognome. Este constituiu um dos imprevistos da aula, uma vez que o “mistério” que os iria motivar para o desenvolvimento da mesma estava desvendado. Para atenuar esta situação, a mestranda explicou aos alunos que era necessário confirmar as suas hipóteses e, caso essas se confirmassem, teriam que dar outros cognomes possíveis ao rei. Desta forma, a professora estagiária contornou o imprevisto, de modo a captar igualmente a atenção e interesse dos alunos para o desenvolvimento da aula. A mestranda considera que, mesmo assim, se sentiram motivados para avançar na aula, uma vez que ao longo do desenvolvimento da mesma, os alunos se revelaram empenhados e participativos, propondo no final da aula cognomes muito interessantes como “o poeta”, “o agricultor”, “o criador”, “o herói”, entre outros.

No 2º CEB, no âmbito do conteúdo “A resistência à invasão castelhana”, uma das aulas da mestranda teve como motivação a visualização de uma iluminura do Cerco de Lisboa de 1384, do cronista francês Jean Froissart (Cf. Anexo 51). Desta forma, através da iluminura, tentou-se descrever o que esta ilustrava, por forma a suscitar a curiosidade dos alunos para o que realmente aconteceu nesse “cerco”. O facto de se analisar uma iluminura consistiu um momento de enriquecimento histórico, explorando o conceito, de modo a que os alunos ficassem a conhecer este novo vocábulo. É fundamental confrontar

os alunos com documentos históricos, sendo que este se revelou “rico de pormenores” (Proença, 1990, p.101) e foi a partir dele que os “conhecimentos [foram] adquiridos” (*idem*, p.103). A mestranda salienta que esta motivação resultou bem, uma vez que os alunos iam pedindo, ao longo da aula, para a voltar a ver, por forma a identificarem aspetos que, no desenvolvimento da aula através da projeção de mapas, entenderam, como por exemplo, as frotas vindas por mar e os acampamentos dos castelhanos em volta da cidade de Lisboa. No entanto, apesar de ter feito a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos para os alunos desenvolverem a noção de causalidade (Félix, 1998), esta não foi muito estruturada e sucinta. A formanda considera que deveria ter orientado melhor os alunos para a compreensão das razões que levaram o rei de Castela a cercar a cidade de Lisboa, ao invés de retroceder demasiado até à morte de D. Fernando.

Também neste nível de ensino, a mestranda valorizou o meio local, mas neste caso através da visualização de uma fotografia da Estação de São Bento, no Porto, isto é, num meio mais distanciado da freguesia dos alunos, embora pertença ao distrito dos mesmos. Inicialmente, foi feito um breve questionamento (“Alguém conhece?”, “Sabem onde fica?”, “Já lá entraram?”), por forma a perceber se grande parte dos alunos conhecia o monumento em questão e se caso conhecessem questionar se já tinham reparado nos painéis de azulejos que se encontra à entrada da estação. Alguns alunos reconheceram, depois de observarem bem, a Estação de São Bento, enquanto outros ficaram com curiosidade de conhecer ou simplesmente prestar mais atenção aquando da próxima vez que por lá passarem. A fotografia serviu de mote para o diálogo em torno dos painéis de azulejos que se encontram no interior da Estação, revelando uma outra fotografia de um recanto desses painéis, constituídos por desenhos alusivos à nossa História. Assim, a mestranda aproximou a imagem, revelando um painel que representa a conquista de Ceuta, com a presença central de Infante D. Henrique (Cf. Anexo 52). A imagem foi explorada através da identificação de pormenores detetados, como por exemplo o estandarte português erguido no

meio de algumas pessoas derrotadas, assim como o reconhecimento da cruz cristã na roupa do homem central do desenho (Infante D. Henrique). Desta forma, os alunos chegaram à conclusão que este painel representava uma conquista portuguesa. A mestranda revelou que o indivíduo que os alunos visualizavam no painel era Infante D. Henrique, filho de D. João I. Foi desta forma que os alunos se entusiasmaram, ficando com a curiosidade para saber qual teria sido a conquista de Portugal que estava representada numa Estação tão próxima do seu meio local.

Ao longo das suas aulas, principalmente no desenvolvimento das mesmas, a mestranda procurou, à luz de pedagogias ativas, mobilizar estratégias que valorizem o ensino pela descoberta. Este modelo de ensino assume uma postura centrada no aluno, no qual “o saber passar a ser concebido como um processo de construção interna em que há uma nova organização ou estrutura para o material proporcionado ao aluno” (Félix, 1998, p.41). Assim, “os conceitos científicos dão lugar ao desenvolvimento de capacidades de investigação, baseadas no método científico, e ao desenvolvimento de atitudes” e competências (*ibidem*).

Deste modo, uma das competências que os alunos devem desenvolver é o tratamento de informação/utilização de fontes. No âmbito do 1º CEB, a mestranda promoveu este desenvolvimento, como por exemplo, na aula em torno do tema das medidas adotadas por D. Dinis para desenvolver as atividades económicas no século XIII. Este conteúdo foi explorado através da análise de pequenos excertos de documentos historiográficos (Cf. Anexo 53) acompanhados por respetivas questões de escolha múltipla. Cada um dos excertos foi lido por um aluno diferente e as questões também. Ao longo da análise de cada excerto, a mestranda tentou sempre decifrar palavras desconhecidas, questionando os alunos e tentando perceber as suas respostas. Quando algum aluno dizia uma resposta diferente da correta tentou sempre dar-lhe a palavra para se explicar e, posteriormente, retomando o excerto, beneficiou do erro para questionar o aluno de forma a clarificar melhor a resposta certa. As questões de cada excerto eram dirigidas

ao grande grupo e foi dada a palavra a quem colocasse o dedo no ar. No entanto, nos momentos de esclarecimento as perguntas eram dirigidas a determinados alunos, de forma a despertar “o interesse, estimular o raciocínio e a aprendizagem” (Proença, 1990, p.96). Importa referir que, durante a ação, a formanda optou por registar no quadro a alínea correta de cada questão (no final do esclarecimento por todos), evitando, assim, algumas incongruências nos registos. Importa salientar uma dificuldade sentida pelos alunos: as perguntas que pediam para sublinhar no texto expressões que comprovassem determinado aspeto. Alguns tiveram dificuldade em selecionar o mais importante, sublinhado tudo em excertos apenas com três/quatro linhas, o que permite concluir que, nesta faixa etária, ainda é necessário desenvolver muito a objetividade dos alunos na análise de documentos.

Após a análise do 3º excerto, no qual eram apresentadas as medidas tomadas por D. Dinis para desenvolver o comércio, a professora estagiária pediu a uma aluna para se dirigir ao friso cronológico afixado na sala de aula e assinalar o ano em que o rei aprovou a Bolsa de Mercadores. Desta forma, uma vez que o friso cronológico foi trabalhado numa aula anterior lecionada pela mestrandia, esta considerou importante retomá-lo para registar uma data importante, exercitando novamente a contagem do tempo e dando mais interatividade ao desenvolvimento da aula (Cf. Anexo 54). No entanto, no momento de assinalar a data da aprovação da Bolsa de Mercadores por D. Dinis, a aluna registou o ano 1293 no lugar de 1213, o que permite constatar que contou os anos como se estivesse cronologicamente antes de Cristo. Desta forma, a formanda chamou a atenção da mesma para ela confirmar e contar novamente, e, rapidamente, a aluna corrigiu o seu erro (Cf. Anexo 54). A localização no tempo é outro domínio patenteado nas Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio, sendo o “pensamento cronológico” uma das “características do conhecimento histórico, que desenvolve o sentido do tempo histórico” (Félix, 1998, p.33). De facto, “durante a fase do pensamento lógico-concreto (...) [os alunos] não tem a capacidade de abstração suficiente

para captar a ideia de tempo histórico” (Fabregat, 1989, p.12), sendo, por isso, necessário trabalhá-lo de forma concreta nesta faixa etária.

Para trabalhar a noção de tempo, mais propriamente as mediadas de tempo (década, século e milénio), a mestranda construiu um friso cronológico (mencionado anteriormente), por forma a manipulá-lo com os alunos e colocando questões para fomentar o pensamento dos alunos (“Como é que contamos o tempo na História para sabermos quando ocorreram os acontecimentos?”, “Como sabemos que estamos no ano 2013?”). Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, a mestranda lembrou com eles o significado da palavra “década” para explicar o conceito de “século” e “milénio”. Foi explicado que o friso tem um sentido (da esquerda para a direita, isto é, dos anos mais antigos até à atualidade) e que há um acontecimento que marca o início do nosso tempo histórico: o nascimento de Cristo, por forma a explorar as siglas “a.C” e “d.C” que se colocam depois de escrevermos a data. Posteriormente, foi solicitado a alguns alunos para se dirigirem ao friso, por forma a registarem no friso algumas datas de exemplo. Importa salientar que foi dialogado com os alunos que nem todas as zonas do mundo se regem pelo mesmo tempo que nós.

No âmbito do 2º CEB, outro conceito trabalhado foi a compreensão história através da espacialidade. Ao longo das suas aulas, a mestranda procurou explorar mapas, para situar sempre os acontecimentos no espaço, garantindo um melhor entendimento pelos alunos (Cf. Anexo 55). Em todos os temas a mestranda, através da sua projeção, analisou alguns mapas presentes no manual, para que os alunos os percebessem aquando do estudo autónomo. A professora estagiária, em cada análise, explorava a forma como se deve recolher informações através destes recursos, salientando sempre a legenda e trabalhando a localização geográfica com os alunos.

O contacto com documentos históricos também foi valorizado pela mestranda, nomeadamente, através da interpretação de um excerto da *Crónica de D. João I* (Cf. Anexo 56), de Fernão Lopes para os alunos perceberem quais as razões do levantamento do Cerco de Lisboa, assim como

da exploração de um excerto do *Tratado das Coisas da China*, de Frei Gaspar da Cruz (Cf. Anexo 57), com o intuito de se constatar o nível superior de educação dos Chineses no século XVI em relação aos Portugueses. Estas fontes são da natureza específica da História e devem ser trabalhadas com os alunos, através da sua “análise, inferência, interpretação crítica, síntese, juízo crítico” (Félix, 1998, p.79). O tratamento de informação, tal como a mestranda já referiu, deve ser desenvolvido e só orientando os seus alunos é que eles desenvolverão competências a este nível. Deste modo, uma das estratégias que a professora estagiária adotou com este objetivo foi através de um texto historiográfico sobre a conquista de Ceuta (Cf. Anexo 58 e 63). Nesse texto os alunos teriam que sublinhar aspetos relacionados com o conteúdo e localizá-lo no texto com o respetivo algarismo. Foi uma tarefa feita em grande grupo, no qual foram identificados/sublinhados as seguintes informações: a localização geográfica de Ceuta; a data e o reinado Português aquando da conquista da cidade Marroquina; os produtos comercializados em Ceuta que interessavam à burguesia à burguesia; outros grupos sociais com benefícios na conquista; o que os Muçulmanos fizeram após a perda da cidade. Este momento revelou-se de extrema importância, uma vez que consistiu numa pequena consolidação ao longo do desenvolvimento da aula, revelou-se também como um momento de registo que ficou colado no caderno diário dos alunos, assim como serviu como recurso de consulta mais direto do que o manual aquando da realização do exercício de consolidação.

De facto, nestas faixas etárias os alunos têm que ser orientados ao longo da aula e o professor deve estar atento e verificar se os alunos estão a participar nas tarefas, se estão a registar adequadamente no caderno diário e se, aquando da realização das tarefas autónomas estão/vão consultar a informação ao local correto. É por esta razão que se dá importância à organização dos cadernos diários dos alunos, tanto no 1º como no 2º CEB. Esta foi uma das aprendizagens da mestranda ao longo do estágio: o acompanhamento dos alunos é fundamental, considerando que foi evoluindo, neste aspeto.

Assim, os momentos de consolidação das aulas revelam-se cruciais, para que o registo seja feito e para que se evidenciem algumas dúvidas que tenham ficado por colocar ou que surjam nesse momento. Este momento da aula pode ser feito através de vários recursos, como pequenos exercícios de completar espaços, palavras cruzadas, quadros-resumo, entre outros. Tanto no 1º CEB como no 2ºCEB, a mestranda optou por variar os tipos de tarefas de consolidação e teve em conta a diferenciação pedagógica. O nível de aprendizagem dos alunos, quer no 1º CEB como no 2º CEB, era diferente e, por isso, a mestranda adaptou, sempre que necessário essas tarefas para os alunos com NEE. Por exemplo, no 1º CEB, a ficha sobre as fontes históricas e sobre o friso cronológico (Cf. Anexo 59) foi ajustada para o aluno com NEE (Cf. Anexo 60), assim como, no 2º CEB, o quadro-resumo sobre a conquista de Ceuta (Cf. Anexo 61) foi adaptado para os dois alunos com NEE (Cf. Anexo 62). Os conteúdos não eram amenizados, muito pelo contrário, eram colocados de igual forma, mas em exercícios mais simples ou eram fornecidas mais informações nessas tarefas, como por exemplo no quadro-resumo os alunos com NEE teriam que o preencher consoante as palavras/expressões que lhes foram fornecidas, enquanto os restantes colegas não tinham essas informações. Alguns momentos de consolidação constituíram também momentos mais calmos, como por exemplo na aula em torno das medidas adotadas por D. Dinis, a mestranda colocou os alunos a ouvir uma canção de amigo intitulada “Non chegou, madr’, o meu amigo”.

Antes de terminar esta sucinta explanação de estratégias e recursos utilizados, a mestranda salienta também a avaliação formativa que foi fazendo ao longo das suas aulas, apoiada em grelhas de observação, baseadas em parâmetros comportamentais, mas também relacionados com os conteúdos abordados (Cf. Anexo 64).

De salientar também o apoio das orientadoras cooperantes, da supervisora institucional e, por fim, do par pedagógico da mestranda, que apoiaram o seu desenvolvimento, dando as mais pertinentes sugestões e conselhos, que permitiram a mestranda crescer numa área que sempre a deixou mais

receosa. No entanto, todo o apoio prestado foi fundamental para a mestranda se sentir mais confiante nas suas aulas, aumentando o gosto por esta área, que reflete a essência nacional.

Em suma, a mestranda conclui que o ensino da História e Geografia de Portugal deve promover a autonomia dos alunos, consciencializá-los do seu lugar no mundo e fazê-los perceber são seres de uma sociedade que conta com eles para preservar o passado e construir o futuro. Nesta faixa etária, confrontá-los com diversos recursos, acompanhá-los nas suas fragilidades e potencialidades é fundamental para que se sintam apoiados para progredirem enquanto alunos, mas acima de tudo como cidadãos. Este ano consistiu uma grande aprendizagem, não só através das dinâmicas com os alunos, mas também das constantes reflexões com as orientadoras cooperantes e com a supervisora institucional, uma vez que foram essas reflexões que consciencializaram a mestranda de aspetos que ocorreram menos bem ou que poderiam ser melhorados. A professora estagiária reconhece que a diversidade de recursos é importante numa aula de História e Geografia de Portugal, embora tenha que haver ponderação e não exagerar, uma vez que o número exagerado de recursos não significa que os alunos produzam aprendizagens, muito pelo contrário, pode confundi-los. É necessário haver um equilíbrio, como por exemplo, intercalar também, às vezes, a produção de recursos novos com a utilização do manual escolar. A mestranda salienta esta aprendizagem, essencialmente ao nível no 2º CEB, uma vez que os alunos estavam habituados a utilizá-lo com a OC e esta fazia questão que o par pedagógico o utilizasse, ponderadamente, nas suas aulas. As demais aprendizagens constituem-se como ponto de partida para o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas que a mestranda pretende adotar ao longo do seu percurso enquanto profissional de educação.

4.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES

Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar (Beane, 2003, p.97).

Se as pessoas e, naturalmente, os alunos, vivem numa realidade global, feita de diversas interações, porque é que a organização curricular assume uma fragmentação do conhecimento que, por sua vez, é necessário para compreender essa mesma realidade? De facto, tal como refere Beane (2003), se perspetivarmos o conhecimento de forma integrada é possível ter uma visão mais alargada da realidade. Assumindo todos esses conhecimentos necessários à formação integral dos indivíduos num projeto global, é possível dar sentido e coerência às aprendizagens educativas (Zabalza, 1992, citado por Alonso, 2002). A supremacia de uma organização curricular fragmentada não confere essa coerência relativamente à compreensão da realidade como um todo. E se no 1º CEB o professor “tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo” (Alonso, 2002, p.63) o mesmo não ocorre no 2º CEB, revelando-se difícil promover um ensino articulado, não só devido à fragmentação do conhecimento, mas devido à rotina ancorada em horas destinadas para cada um desses compartimentos do saber. Apesar da dificuldade, a mestranda, tomando como vantagem o perfil do docente generalista, lecionando as quatro áreas do saber no 2º CEB, procurou promover práticas que valorizassem a lógica de articulação de saberes, demonstrando que é possível integrar vários saberes na construção do conhecimento. Não numa lógica transdisciplinar (embora ambicionada), mas segundo uma perspetiva interdisciplinar, isto é, inter-relacionando disciplinas, mais concretamente no “estabelecimento de processos de comunicação entre si” (Leite, 2012, p.88). Esclarecendo o conceito de transdisciplinaridade, Leite (2012, p.88) refere que

deixa de existir o parcelamento das disciplinas [quando se fala nesse conceito], embora se tenham por base os seus conhecimentos. (...) este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

É fundamental desenvolver práticas integradoras, com vista ao alargamento de uma visão contextualizada do processo de ensino e da aprendizagem. Seguindo esta linha de pensamento, no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro (citado por Ministério da Educação, 2004, p.17) são patenteados os princípios orientadores do Ensino Básico, nos quais um deles valoriza “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

No âmbito do 1º CEB, por forma a começar estruturar o pensamento dos alunos de forma muito mais global, o que, conseqüentemente, facilitará uma aprendizagem mais significativa e crítica (Alonso, 1997, citado por Alonso, 1998). Neste sentido, foi elaborada uma aula que articulava com a do par pedagógico integrando conhecimentos de Português e de Ciências Naturais (Cf. Anexo 65). Recorreu-se à triangulação de conteúdos baseado no tema “as fases da lua”. A aula da mestrandia integrou, principalmente, a área de Português e dado que o texto é o elemento central de uma aula nesta área foi selecionado um texto lírico. Uma vez que para planificar uma aula não basta conhecer os documentos legais, mas sim conhecer o nível de desenvolvimento da turma por forma a saber o que exigir dos alunos, a mestrandia considerou significativo abordar um poema de Cecília Meireles, intitulado “A Lua Adversa”. A turma do 4º ano tem um nível de desenvolvimento razoável, tendo alunos com bastantes capacidades de interpretação, embora outros tenham um nível mais baixo. No entanto, não abordam o texto poético com frequência e, por essa razão, a professora estagiária optou por selecionar um poema para esta aula. O poema permite

fazer a ponte com o estudo das fases da Lua, uma vez que o sujeito poético relaciona as fases de espírito com as fases do nosso satélite natural.

Para iniciar a aula, a mestranda utilizou uma das ferramentas da Web 2.0, visto que cada vez mais vivemos numa sociedade mergulhada nas novas Tecnologias, as quais fazem parte do quotidiano das novas gerações, mas que revelam potencialidades na educação. Neste sentido, “diversos estudos têm salientado e demonstrado as potencialidades destas ferramentas, seja na promoção das interações entre professores, pais e alunos fora da sala de aula, seja no acesso a conteúdos importantes” (Coutinho & Alves, 2010; Cruz, 2008; Munoz & Towner, 2009, citados por Dias, Sorte, Pinto e Diáz, 2011, p.204). Além disso autores como Parker e Chao (2007, citados por Dias, Sorte, Pinto e Diáz, 2011, p.203) salientam também o papel das tecnologias Web 2.0 “na promoção de novas dimensões colaborativas na sala de aula, ao permitirem o acesso a públicos diversificados com necessidades educativas especiais”.

As ferramentas disponíveis são muitas e são muito estimulantes para a aprendizagem dos alunos (Carvalho, 2008). Utilizou-se a ferramenta “Voki” que permite criar um avatar que interage com os alunos representando uma nova personagem em contexto educativo. Este reproduziu uma adivinha construída pela mestranda cuja resposta conduzia à “Lua”. Esta serviu de motivação para o desenvolvimento da aula, uma vez que as adivinhas “estimulam o aluno a buscar soluções para os enigmas apresentados e, desta forma, através do lúdico, ele é levado a conhecer melhor a própria língua, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa” (Lima, *et al*, 2009, p.44). Assim, as adivinhas desenvolvem o raciocínio lógico e o espírito criativo e crítico, proporcionando “momentos de interação (...) na sala de aula de língua materna” (*idem*, p.52).

Após a leitura da adivinha, o próprio avatar solicitou um aluno para responder e, como esse aluno não adivinhou, solicitou outro. Como nem o segundo aluno conseguiu chegar à palavra “Lua”, a mestranda projetou a adivinha no quadro interativo, pedindo a outro aluno para a ler e logo conseguiram desvendar a palavra que era a solução da mesma. A utilização do

avatar entusiasmou bastante os alunos, mantendo-os motivados ao longo da aula e melhorando o seu desempenho. A formanda considera fundamental a utilização deste tipo de ferramentas, uma vez que se denota um efeito fantástico junto dos alunos.

Quando os alunos chegaram à conclusão que a resposta era a palavra “Lua”, foram levantados os conhecimentos prévios da turma relativos a este satélite. Neste momento já se fez uma ponte com as Ciências Naturais, uma vez que os alunos, rapidamente, disseram que era o satélite natural da Terra, que tinha crateras e que girava em torno do nosso planeta. Avançando para o desenvolvimento da aula, a professora estagiária disse que iam ler um poema de Cecília Meireles, questionando se conheciam esta autora. Os alunos não conheciam a autora pelo que foi projetada uma fotografia pra ser comentada pelo grande grupo. Para apresentar um pouco da sua vida e obra, a professora estagiária optou por utilizar o mesmo avatar e verificou-se que os alunos fizeram silêncio, prestando muita atenção ao que estavam a ouvir.

Para dar a conhecer o título, este foi escrito no quadro, passando à exploração da palavra “adversa”. Com o intuito de partir do que os alunos pensavam, foi feito um *brainstorming* no quadro com palavras que os alunos achavam que eram sinónimos, revendo o significado de sinónimo. Foram registadas palavras semelhantes como por exemplo “adversário”, “ao contrário”, mas também algumas que não se enquadravam. Por forma a esclarecer este mistério, isto é, qual o significado da palavra “adversa” e, por conseguinte, conduzir a compreensão do próprio título, explicou-se que iam fazer um jogo, no qual teriam que encontrar no dicionário a palavra “adversa”. Após a leitura da definição, comparou-se com as palavras do *brainstorming* e selecionou-se a palavra que os alunos pensavam mais adequada ao contexto: “oposta”. Os alunos tentaram prever o conteúdo do poema através da exploração do significado do título.

Seguidamente, o poema (Cf. Anexo 66) foi distribuído aos alunos e a professora estagiária leu-o expressivamente. Antes de avançar para a sua análise, o poema foi relido em voz alta pelos alunos em grupos. Na opinião da

formanda, a leitura dos alunos não resultou muito bem, uma vez que era uma leitura em coro, isto é, cada estrofe foi lida por um grupo. No entanto, os alunos não começaram todos ao mesmo tempo e não prestaram atenção quando um grupo terminava de ler. Desta forma, a leitura foi um pouco dessincronizada, embora depois se tivesse repetido.

Após a leitura do poema, foi lembrado o conceito de estrofe, de verso e de rima. A exploração da mensagem do poema foi feita posteriormente, analisando, em grande grupo, cada uma das estrofes, tal como ficou referido na planificação. Apesar da complexidade do poema, a mestranda considera que conseguiu encaminhar o diálogo/questionamento no sentido mais pessoal, mas também fazendo a ponte com as Ciências Naturais. Foi abordado o sentido de cada verso, tentando esclarecer a razão da comparação do sujeito poético com a Lua, com o intuito de estimular a reflexão dos alunos. Fez-se referência aos sentimentos dos próprios alunos, questionando se eles próprios também “têm fases”, obtendo várias respostas, como por exemplo “Há fases em que estamos tristes e queremos passar despercebidos”. A mestranda levou, também, os alunos a explicar porque é que há “Fases que vão e que vêm”, fazendo a ponte como ciclo das fases da Lua. Devido aos versos “no secreto calendário/que um astrólogo arbitrário/ inventou para meu uso”, a professor estagiária ressaltou a importância da Lua na nossa vida. Foram explorados alguns provérbios e curiosidades sobre a Lua, pedindo também alguns exemplos aos alunos. Para o espanto da formanda só alguns foram capazes de referir algumas curiosidades sobre a Lua, o que lhe proporcionou estimular ainda mais a curiosidade deles, mostrando uma caixa intitulada “Os Segredos da Lua” (Cf. Anexos 67), na qual colocou os provérbios abordados, pedindo aos alunos para eles próprios, ao longo do ano, pesquisarem outros provérbios/conhecimentos/curiosidades sobre a Lua junto dos seus familiares para os coloquem na caixa. Importa referir que logo na semana seguinte já existiam mais papéis dentro da caixa com provérbios e pesquisas mais científicas (Cf. Anexo 68).

A última estrofe foi a menos explorada, apesar de ter sido esclarecido o significado de “melancolia” e de “fuso” no sentido do poema. Os últimos quatro versos (“No dia de alguém ser meu/ não é dia de eu ser sua... /E, quando chega esse dia,/ o outro desapareceu...”) foram explorados de uma forma mais pessoal, uma vez que com a aula do meu par pedagógico esses versos iriam ser retomados e explicados sob o ponto de vista científico. Assim, após a exploração do poema foi feita uma sistematização do que foi abordado, retomando também a palavra “adversa” para compreender o seu sentido no poema.

Como momento de consolidação estava previsto os alunos, em grande grupo, fazerem algumas quadras escoradas no que aprenderam ao longo da aula, utilizando como recurso uma aplicação que permite a criação de um livro *online*. É de fácil utilização e a ilustração é criada pelos próprios alunos. Esta aplicação é mais uma das ferramentas com potencialidade na sala de aula, não só porque motiva os alunos, mas sobretudo porque permite a realização de uma tarefa com qualidade e criatividade na sala de aula, estimula a criação de outras, assim como a sua imediata publicação. Como a mestrandia não teve tempo de realizar a última tarefa, esta foi realizada noutra aula, na qual os alunos, em grande grupo, construíram o seu poema sobre a Lua (Cf. Anexo 69).

Ainda no 1º CEB, a mestrandia orientou alguns momentos das suas práticas na mesma lógica. E porque a educação artística também deve ser valorizada, a mestrandia, no âmbito do seu projeto de investigação (“O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária”) que será explanado no capítulo seguinte, desenvolveu a articulação entre a Expressão Dramática e a área do Português. Em jeito de exemplo, a mestrandia salienta alguns exercícios que aliam a leitura à expressão verbal e não-verbal. Promovendo a leitura expressiva dos alunos, a professora estagiária desenvolveu um exercício no qual cada aluno teria que ler uma sequência do excerto da obra *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde, com uma determinada expressividade (Cf. Anexos 82 e 83), retirando um papel de uma caixa que a

definia. Esta pequena atividade foi deveras enriquecedora para os alunos, uma vez que estes desenvolveram a leitura expressiva e também, em alguns casos, a destreza na dicção. Além disso, a maior parte deixou de lado a inibição, conseguindo atingir o que era pretendido.

Também no âmbito do mesmo projeto e da mesma obra, foi desenvolvido outra atividade que aliou a leitura e a expressão não-verbal, consistindo na substituição de vocábulos sublinhados por gestos. Para isso foi distribuído um papel a cada par de alunos com uma frase do texto (frases ordenadas), no qual continha alguns vocábulos sublinhados. Desta forma, os alunos leram as frases, substituindo os vocábulos sublinhados por gestos e, após a leitura, os restantes alunos tiveram que adivinhar as palavras que o par omitiu. Desta forma, os alunos desenvolveram a observação e atenção, assim como revistaram novamente a obra.

Outro exemplo de articulação curricular foi entre a componente curricular de Português e de Estudo do Meio, através a utilização de uma notícia para introduzir o tema sobre o sistema solar. De facto, antes de iniciarem a abordagem ao sistema solar foi feita uma análise crítica da notícia que abordava a desclassificação do planeta Plutão. Aqui se denota a contextualização feita num sentido mais amplo e promovendo a reflexão dos alunos. Articulado a notícia, conteúdo da área do Português, assim como a leitura, com o tema patente na mesma foram debatidos temas da realidade científica, que serviram de mote para o estudo do sistema solar.

No 2º CEB, a professora estagiária também adotou o espírito integrador nas suas ações pedagógicas, proporcionando aos alunos um sabor interdisciplinar que habitualmente não lhes chega ao paladar. De facto, isso tornou-se muito evidente numa aula de Matemática que foi iniciada através de uma notícia. A professora estagiária deparou-se logo com a voz de um aluno a questionar “professora, não estamos em Matemática?”. Claro que ele estava em Matemática, mas apenas na estrutura curricular a que estava submetido e que influencia o seu pensamento, fragmentando-o. Para aquele aluno (e seguramente para os restantes, apesar de não se terem

manifestado), a professora estagiária tinha, certamente, se enganado. Mas não! Não se enganou. Retomando alguns dos constituintes da notícia, como por exemplo o antetítulo, título, subtítulo e *lead*, os alunos tiveram oportunidade de ver contextualizada a sua aula Matemática de forma pouco comum. E, de facto, foi essa notícia que deu mote para o novo conteúdo matemático – organização de dados em tabelas de frequência absoluta e reativa -, assim como acompanhou o resto da aula. A notícia continha um mapa de Portugal, no qual estavam indicados o número de furtos de carros em alguns distritos do país. Explorando esse mapa e questionando outras formas de organizar aqueles dados, a aula foi desenrolando-se, tal como já foi explanado na área de Matemática.

De facto, nesta aula verificou-se o fruto

do impedimento de os alunos poderem estabelecer e compreender os *nexos entre as disciplinas*, que acabam por ser vistas como departamentos estanques ou como gavetas que se abrem e fecham sobre si mesmas, sem possibilidades de intercomunicação (Alonso, 2002, p.65).

A visão deste aluno permite verificar que para ele cada disciplina tem um fim em si mesma. Se já não estava numa aula de Português, que decorreu numa determinada hora e numa determinada sala, não estava a compreender a razão da utilidade da notícia “ali”, numa “aula de Matemática”. É urgente compreender que os alunos, por si só, não são “capazes de (...) [fazer] esta integração, (...) muito menos actualmente, em que os conteúdos dos programas se têm vindo a especializar” (*ibidem*).

Patenteando outros exemplos, a mestrandia salienta a utilização do poema “Uma Flor Chamada Poesia”, de José Alberto Marques (2002) (Cf. Anexo 70), para introduzir o estudo dos constituintes da flor, numa aula de Ciências Naturais. Versos como “Eu vi a corola a abrir a porta/ E dobrar o caule./ Sentou-se à minha frente/ Com as sépalas sobre a mesa/ Como se fosse uma

princesa” (vv.1-5, e.1) motivaram o diálogo em torno de palavras que os alunos já conheciam, como era o caso de “caule”, revisitando alguns dos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, assim como promoveram a curiosidade de conhecerem as palavras novas com as quais se depararam no poema, como por exemplo “corola” e “sépalas”.

Neste nível de ensino, a mestranda não trabalhou em Português o texto poético e, desta forma, teve a oportunidade de explorar pequenas relações fornecidas por essa tipologia textual, nomeadamente a comparação das flores à poesia e de que forma essa estava espelhada no poema. Foi, assim, que os alunos reconheceram a necessidade de perceber o significado de certas palavras, assim como a sua função. Através da leitura do poema, perceberam logo, pelo sentido global do mesmo e pelas outras palavras que conheciam, que as palavras desconhecidas eram constituintes da flor, embora ainda não os reconhecessem na estrutura da mesma. Na fase inicial da aula o poema foi trabalhado como se de uma aula de Português se tratasse e palavras como “verso” e “estrofe” estiveram presentes no discurso dos alunos, fomentando a revisão desses conceitos. Desta forma, a exploração do sentido do poema foi necessária para fazer a ponte com o conteúdo de Ciências Naturais.

Por fim, a mestranda ressalva outro exemplo, agora fazendo interdisciplinaridade entre a área da Matemática e de Português. Numa aula de Português, na qual o domínio da Oralidade foi abrilhantado pela elaboração de um debate, com o intuito de trabalhar a expressão oral e consciencializar os alunos das vantagens e desvantagens da Internet, a mestranda optou por iniciar a aula com a interpretação de algumas tabelas de frequência relativa, retiradas do *site* do INE. Estas tabelas continham informação sobre a frequência de utilização (todos os dias/quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana e menos de uma vez por semana), locais de utilização e atividades efetuadas na Internet por indivíduos com idades entre os 10 e 15 anos. A escolha destas tabelas para iniciar a aula, deveu-se, obviamente, pelo tema que seria debatido (já estipulado em aulas

anteriores), mas também por ter sido o resultado de um estudo⁹ realizado a pré-adolescentes e a adolescentes, isto é, a jovens com idades semelhantes às dos alunos da turma, por forma a estabelecer uma relação com o seu caso particular. Além disso, a professora estagiária, na área de Matemática estava a abordar as tabelas de frequências com os alunos e, desta forma, fomentou uma visão mais ampla do que eles estavam a aprender. De facto, os alunos perceberam que o que estavam a estudar em Matemática era útil para as mais diversificadas situações do dia-a-dia, uma vez que permite aceder e compreender informações sobre vários temas.

Assim, lendo as tabelas e interpretando oralmente as informações fornecidas pelas mesmas, os alunos verificaram que a maior parte dos indivíduos, segundo aquele inquérito, com idades entre os 10 e 15 anos, iam quase todos os dias à Internet. Além disso, constataram as atividades realizadas quando vão à Internet, sendo algumas delas viciantes não muito seguras. Desta forma, foi introduzido o tema que seria debatido, aliando a leitura de tabelas de frequências com a comunicação Matemática e expressão oral.

Nos exemplos anteriores, a mestranda tentou espelhar a sua preocupação em promover práticas que quebrassem a visão fragmentada do ensino, principalmente para os seus alunos. Porque é para eles e por eles que trabalhamos. E, tal como já supracitou, é urgente perceber que os alunos sozinhos não vão estabelecer as relações necessárias para uma compreensão integrada e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura curricular na qual estão integrados. É necessário que seja o professor a tomar essa atitude e estabelecer pontes de ligação entre as várias áreas do saber, orientando os

⁹ Inquérito realizado pelo INE a indivíduos com idade entre 10 e 15 anos, residentes em território nacional que utilizaram Internet nos primeiros 3 meses do ano de 2012.

alunos na construção de um saber integrado, significativo e mais alargado, que o permita compreender a realidade como um todo. Assim, a mestranda apoia-se nas palavras de Zabalza (1989, p.24, citado por Alonso, 2002, p.69), que refere que

a adoção de abordagens globalizadoras que enfatizem a detecção de problemas interessantes e a procura activa de soluções apresentam a dupla vantagem de, por um lado, motivar o aluno a implicar-se num processo dinâmico e complexo e, por outro, permitir uma aprendizagem tão significativa quanto possível, na medida em que permita o estabelecimento de múltiplas relações em âmbitos diferentes.

Gerar aprendizagem através da resolução de problemas que necessitam da relação de vários conhecimentos para obterem uma solução é uma abordagem educativa que promove o envolvimento dos alunos na construção de um saber significativo mesmo sem terem dado conta disso. E é nesta perspetiva que os docentes se devem focar.

4.6. DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E PARTICIPAÇÃO NAS DINÂMICAS ESCOLARES

A prática educativa supervisionada não decorreu apenas “dentro de quatro paredes da sala de aula”, sendo vivenciada também em intervenções de carácter mais abrangente, em interação com a restante comunidade educativa. Nessa interação houve lugar para desenvolver atividades e projetos, participar noutros, intervir nas dinâmicas educativas e partilhar momentos da orientação da turma, tanto no 1º CEB como no 2º CEB.

Assim, em par pedagógico ou em duplo par pedagógico foram desenvolvidas algumas atividades. Na escola EB1/JI do Falcão, a mestranda salienta, inicialmente, a colaboração entre o par pedagógico. No âmbito do

tema sobre o património local, a maior parte dos alunos não conseguiu enunciar exemplos de jogos tradicionais. Deste modo, por forma a não deixar “morrer” naquelas crianças o gosto de brincar com os colegas, as formandas, durante três dias, dinamizaram o intervalo com a realização de alguns jogos tradicionais, como por exemplo “o bom barqueiro”, apoiados sempre com as respetivas músicas, com a *performance* do par pedagógico da mestranda, através da sua concertina. Esta experiência promoveu uma relação de cooperação entre os alunos, assim como o respeito por jogos que foram passando de geração em geração. De facto, os alunos revelaram que gostaram muito e que preferiam jogar com os colegas do que estar a jogar no computador. Esta evidência revelou-se uma conquista, uma vez que o objetivo da dinamização do intervalo tinha sido alcançado, isto é, promover a consciencialização e conservação de um património que tem sido deixado de parte, devido às inovações tecnológicas e ao facto de não serem estimuladas a praticar jogos em grupo no recreio.

O par pedagógico também dinamizou uma pequena atividade no dia do Magusto, em que antes de irem receber as suas castanhas, os alunos elaboraram a pares um acróstico da palavra “Magusto”, tendo ficado afixados na sala.

Na última semana de aulas antes das férias de Natal, a mestranda com o seu par pedagógico prepararam uma atividade relativa às ofertas da quadra natalícia. Os alunos fizeram o seu próprio enfeite para a árvore de Natal, através de uma técnica de reutilização de materiais. De facto, obteve-se resultados surpreendentes (Cf. Anexo71) e os alunos revelaram-se muito entusiasmados, fazendo outros em casa com os pais.

Além disso, o par pedagógico também colaborou na elaboração dos fatos para o desfile de Carnaval, que se realizou pelas ruas da freguesia. O tema da escola era “Os povos no mundo” e o 4º ano representou o povo português no tempo dos Cruzados. Para a elaboração dos fatos, foram utilizados grandes sacos de plástico de várias cores (Cf. Anexo 72).

Fomentando o trabalho em equipa mais alargada, as mestrandas, em conjunto com o outro par pedagógico que estava a desenvolver a prática educativa supervisionada na mesma escola, organizaram um encontro com o escritor Eric Many (Cf. Anexo 73). Esse encontro foi organizado para as respetivas turmas nas quais as mestrandas estavam a desenvolver o estágio e realizou-se na biblioteca da escola durante o horário letivo da tarde. Durante os dias precedentes ao encontro, os alunos trabalharam a obra *O caso do saco*, fazendo uma relação com o Estudo do Meio, uma vez que retrata o tema da reciclagem e realizaram alguns trabalhos para apresentar no dia do encontro, nomeadamente, uma poesia visual, um caligrama e alguns desenhos que decorram a capa que foi oferecida ao escritor com a compilação de todos os trabalhos realizados pelas duas turmas. O encontro decorreu num ambiente de entusiasmo por parte dos alunos, que ficaram a conhecer o escritor, as suas paixões e mais algumas das suas obras, lida pelo mesmo. De facto, os alunos empenharam-se na realização dos trabalhos, assim como na preparação da apresentação dos mesmos, ficando muito empolgados no próprio dia com o diálogo estabelecido com o escritor (Cf. Anexo 74). Estas evidências retratam a importância de se promover atividades que potenciem o gosto pela leitura.

No que respeita ao 2º CEB, a mestranda e o seu par pedagógico participaram na semana dos “Jogos matemáticos”, realizados no auditório da escola. Os jogos estavam dispostos em várias mesas e sua diversidade (dominós de frações, de ângulos, logaritmos, atividades com o tangram, a batalha naval, entre outros) estava destinada a alunos desde o 1º ano até ao 12º ano de escolaridade. As mestrandas colaboraram neste projeto, estando duas horas letivas a acompanhar e orientar os alunos e turmas que se dirigiam ao auditório.

Outro projeto, no qual a mestranda participou foi nos ensaios da dramatização do texto baseado na obra *Elmer e o grande dia*, de David McKee. Este foi desenvolvido, inicialmente, entre as professoras estagiárias que realizaram o estágio com a turma do 5ºC no primeiro semestre e o

professor de Educação Visual e Educação Tecnológica. O teatro realizado pelas turmas do 5ºC, 5ºD e 5ºE foi apresentado no Carnaval às turmas do pré-escolar e do 1º CEB do agrupamento, mas o professor, com o intuito de o apresentar também aos pais, decidiu voltar a ensaiar os alunos no 3º período. Desta forma, pediu a colaboração do par pedagógico para tal. No entanto, as professoras estagiárias que realizaram o estágio no primeiro semestre participaram novamente nesta segunda edição. De salientar este trabalho colaborativo, uma vez que sem elas seria impossível ajudar nos ensaios e no próprio dia do teatro. A ajuda prestada (indicação da distribuição de personagens, fornecimento do texto, assim como a indicação de determinados pormenores que os alunos teriam que realizar) foi fundamental para que a mestranda conseguisse ter um papel ativo nesta segunda edição do projeto. De facto, o teatro decorreu muito bem (Cf. Anexo 75) e os pais aderiram ao mesmo, colaborando com um pequena multa para, no final do teatro, ser partilhada.

Além destas atividades e projetos, a mestranda integrou algumas dinâmicas educativas, como por exemplo, a reunião de pais, os conselhos de turma e a colaboração na correção de testes e na ponderação da avaliação.

No 1º CEB, a mestranda participou na reunião com os pais relativa à entrega das avaliações do primeiro período, assim como à consulta dos trabalhos realizados pelos educandos. Esta experiência foi muito enriquecedora. Não só por conhecer os encarregados de educação, mas também por vivenciar um momento de pura reflexão compartilhada. Esta reunião não se limitou a entregar as avaliações, mas principalmente deu lugar à comunicação entre os pais e a professora, com um único objetivo, isto é, perceber, em conjunto, como poderiam promover o sucesso dos alunos.

No âmbito do 2º CEB, a mestranda esteve presente nas reuniões de conselho de turma, quer no fim do segundo período quer no fim do terceiro Período. Estas reuniões foram mais um contacto direto com o trabalho de um docente fora das salas de aula e nelas a mestranda percebeu o papel do diretor de turma, orientador da mesma e responsável pela condução da

reunião, assim como do secretário, que auxilia o trabalho do diretor de turma, registrando algumas das decisões tomadas pelo conjunto dos professores. Este, em conjunto, discute não só as avaliações como também apura as dificuldades e necessidades dos alunos, no sentido de as combater. É verificado ou não o cumprimento das metas previamente estabelecidas, assim como são estipuladas as medidas que serão tomadas no combate ao insucesso e absentismo de alguns alunos. A reunião do terceiro período também dá lugar à discussão de casos de retenção, averiguando as alternativas possíveis para o percurso dos alunos. De salientar também colaboração na correção de um teste foi, assim como na contagem quantitativa do mesmo. Além disso, a mestrande e o seu par pedagógico sempre foram solicitados para dar a opinião no que respeita ao processo evolutivo dos alunos ajudando na ponderação da avaliação. A mestrande destaca a capacidade de evidenciar amplamente os progressos dos alunos neste nível de ensino, uma vez que os acompanhava em quatro disciplinas e tinha um maior conhecimento das suas fragilidades e potencialidades. Importa revelar que, no final do segundo período, o par pedagógico colaborou no preenchimento da grelha de avaliação, ajudando a orientadora cooperante de Matemática a avaliar critérios comportamentais e de empenho. Este momento foi muito enriquecedor, uma vez que a mestrande reconheceu a necessidade de comparar o desempenho dos alunos e a importância da avaliação do segundo período, uma vez que determina igualmente a do terceiro período.

Estas dinâmicas foram cruciais para o desenvolvimento profissional da mestrande no sentido de reconhecer que ser professor contempla, igualmente, a promoção de projetos e atividades diversificadas, assim como adquirir competências na orientação de uma turma.

5. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA COMPREENSÃO DE UMA OBRA LITERÁRIA

5.1. ENQUADRAMENTO E METODOLOGIA DO TRABALHO DESENVOLVIDO

A expressão, nas suas dimensões estar, comunicar e criar, exige uma intervenção. Na medida em que o indivíduo expressa uma necessidade de se afirmar, de comunicar ou de criar, esses desejos devem encontrar uma resposta educativa (Aguilar, 2001, p.39).

No âmbito da UC de *Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação*, a mestranda elaborou um projeto, centrado numa questão problema sobre uma área do saber. Esse projeto, passando pelas fases de conceção, desenvolvimento e avaliação, foi baseado na metodologia de trabalho de projeto e teve em conta um tema grupal, inserido na área da articulação de saberes, que se prendeu com a valorização da Expressão Dramática (ED) na prática educativa. A escolha da mestranda prendeu-se com a relação da ED com a área nuclear de Português, sendo o tema do seu projeto “A expressão dramática como promotora da compreensão de uma obra literária”, intitulado-se “O contributo da Expressão Dramática para a compreensão de uma obra literária”. Assim, o seu caminho foi direcionado de forma a responder às seguintes questões: “A expressão dramática pode afirmar-se como um bom contributo para a compreensão de uma obra literária? De que forma?”.

Para a concretização deste projeto foi fundamental o contexto educativo no qual foi implementado, mais concretamente na Escola EB1/JI do Falcão, na turma 4^ªA, uma vez que foi desenvolvido no contexto real dos alunos, não havendo nenhum amorfismo no ambiente dos mesmos, isto é, os alunos mantiveram-se no seu espaço natural de aprendizagem. Neste sentido, em entrevista com a OC (Cf. Anexo 76), a mestranda constatou que a turma, com a qual iria desenvolver o seu projeto, tinha mais dificuldades ao nível do Português. Esta área é muito ampla, tendo por isso optado por investigar se a ED daria um bom contributo para a compreensão de uma obra literária e, caso a resposta a essa pergunta fosse afirmativa, de que forma. Enveredou pelo domínio da Educação Literária, uma vez que os alunos iriam abordar uma obra literária (*O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde) durante o período predisposto para o desenvolvimento do projeto. A abordagem de uma obra literária possibilita trabalhar vários domínios da área do Português que permitem a sua compreensão/interpretação. Assim, para trabalhar a compreensão da obra, a formanda recorreu aos domínios da leitura, compreensão do oral e escrita através da expressão verbal e não-verbal. No entanto, de forma transversal pretendeu utilizar a ED como coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que importa reconhecer as vantagens da articulação entre várias áreas do saber. Gusdorf (1977, referido por Leite, 2012, p.88), na década de 70, já legitimava a “importância de se trabalhar na lógica de relações entre as disciplinas”, afirmando que “quanto mais as disciplinas se desenvolvem, mais perdem o contacto com a realidade humana, o que justifica a necessidade de se encontrar outras formas de aceder ao conhecimento”.

Assim, por forma a enriquecer a aprendizagem dos alunos, a ED pode ter um papel fundamental nesse desenvolvimento, na medida em que, motivando ou coadjuvando o processo de ensino e aprendizagem, numa vertente vivencial e apelando a “valências psicológicas, sociológicas [e] culturais”, proporciona “aos estudantes a aquisição de saberes, posturas e competências” (Melo, 2005, p.14), Deste modo, a promoção da ED no ensino

não pode ser descurada, uma vez que, tal como Aguilar (2001, p.39) afirma, “na medida em que o indivíduo expressa uma necessidade de se afirmar, de comunicar ou de criar, esses desejos devem encontrar uma resposta educativa.”

Tendo como ponto de partida as questões-problema do projeto e reconhecendo a ED como foco principal do mesmo, a mestranda delineou três objetivos. Estes orientaram a pesquisa e o desenvolvimento do projeto, patenteando as duas áreas subjacentes ao mesmo, sendo eles: reconhecer as potencialidades e constrangimentos da articulação da expressão dramática com a abordagem uma obra literária; evidenciar que é possível articular a expressão dramática, de forma produtiva e rentabilizar o tempo eficazmente numa aula de Português; e constatar evidências de compreensão da obra literária dadas pelos alunos.

Partindo destes objetivos e de pressupostos teóricos que reconhecem que através da exploração da expressão dramática e da linguagem são construídos vários tipos de literacia (não necessariamente verbais), permitindo aos alunos adquirirem vários modos de “perceber, pensar e comunicar” (Melo, 2005, p.14), a mestranda delineou a sua metodologia. De facto, Byron (1993, citado por Couto, 2003, p.216) afirma que “o melhor processo para trabalhar a Língua materna é aquele em que a leitura de feição, o trabalho de linguagem e as actividades de expressão dramática estejam estreitamente relacionadas”. Deste modo, ao aperfeiçoarem a “experiência e a manipulação intencional dos sentidos [os alunos] desenvolvem a intuição, o raciocínio e a imaginação” (Melo, 2005, p.14).

Para desenvolver este projeto, a mestranda seguiu a metodologia de trabalho de projeto, que “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140). Importa referir que não se desenvolveu a metodologia de trabalho de projeto com os alunos, embora, enquanto formanda, tenha sido submetida à mesma. Para Kilpatrick (2007, p.12), projeto é um “acto verdadeiramente intencional”, defendendo que se “o acto

intencional é a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática, também deveria ser tornada a unidade típica do procedimento escolar” (*idem*, p.15).

O projeto desenvolvido apresenta características de I-A, que se revela uma estratégia de formação. A profissão docente necessita de uma atitude crítica, por meio do questionamento das práticas e dos contextos educativos. Essa atitude tem que ser tomada por parte dos professores que, com vista a melhorar as práticas, se “envolve[m] activamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292) nesse processo. Esta é uma das características da metodologia da I-A, na qual o investigador participa ativamente na investigação. Tal como na I-A, o desenvolvimento do projeto foi um processo contínuo ancorado em fases de planeamento, ação e reflexão (Coutinho, *et al*, 2009), embora tenha carecido de uma reconceptualização do problema, sendo, por essa razão, a metodologia utilizada uma aproximação à I-A. Além disso, espera-se uma mudança no contexto educativo e neste projeto não houve essa transformação. Importa reconhecer que, caso houvesse uma reformulação do problema, no sentido de trabalhar na espiral da I-A, essa mudança poderia ocorrer (*idem*). Para a operacionalização do projeto a formanda teve em conta diferentes técnicas de recolha de dados e respetivos instrumentos, por forma a permitir um tratamento de dados baseado na sua triangulação e cruzamento, conferindo mais credibilidade ao projeto. Desta forma, a observação foi uma das técnicas cruciais, não só na implementação, mas também na recolha inicial de dados. Primordialmente, a observação foi “a base de planeamento (...) [e serviu de] suporte à intencionalidade do processo de intervenção” (Estrela, 1994, p.29). Numa fase posterior, a observação foi participante, uma vez que a mestrande se envolveu na dinamização das atividades necessárias ao desenvolvimento do projeto. Tal como Estrela (1994, p.31) menciona “fala-se de observação participante quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. Este tipo de observação permitiu recolher dados através das interações estabelecidas em cada sessão desenvolvida, uma vez que proporcionou interpretar “o conteúdo

das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1979, p.42). A mestrandia refere-se às comunicações que surgiram durante as sessões desenvolvidas com os alunos, assim como às evidências dadas pelos mesmos, sendo registadas num diário de bordo e numa grelha de observação (Cf. Anexo 88).

A recolha de dados também se baseou na elaboração de inquéritos sob a forma de entrevista à OC e aos alunos, em que “una persona (entrevistador) solicita información de outra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez Gomez, et al, 1999, p.167), pressupondo a existência de duas pessoas e a possibilidade de interação verbal. Este instrumento permite recolher informações que respeitem a linguagem e as categorias mentais dos entrevistados, assim como possibilita o esclarecimento aprofundamento das respostas (Quivy e Campenhoudt, 2003; Marconi e Lakatos, 1996). Desta forma, uma das suas maiores vantagens é o “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p.195).

Além das técnicas enunciadas, a recolha documental também fez parte do leque das técnicas de recolha de dados utilizadas. Este tipo de técnica permite evitar o recurso excessivo às recolhas baseadas nos inquéritos por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2003). É uma técnica que, neste projeto, complementa a informação obtida por outros métodos e segundo Johnson (1984, p.23, citado por Bell, 2002, p.90) “pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importante”. Esta técnica foi suportada pela recolha dos comentários escritos pelos alunos sobre as sessões dos projetos.

O percurso feito ao longo do projeto está espelhado no cronograma (Cf. Anexo 91) elaborado ao longo do mesmo, tendo sido este desenvolvido ao longo de três sessões (Cf. Anexo 92), como é possível observar no seguinte quadro 2.

Sessões do projeto	Atividades
1ª Sessão	<p>Introdução à abordagem da obra <i>O Gigante Egoísta</i>, de Oscar Wilde.</p> <p>Realização de um exercício de expressão dramática (leitura de frases com diferentes expressividades), após a leitura do 1º excerto da obra <i>O Gigante Egoísta</i> (Cf. Anexos 79, 80, 81, 82 e 83);</p>
2ª Sessão	<p>Continuação da abordagem da obra <i>O Gigante Egoísta</i>, de Oscar Wilde.</p> <p>Realização de um exercício de expressão dramática (leitura de frases e substituição a pares, de vocábulos/frases sublinhados por gestos e tentativa de adivinhação pelo restantes colegas), após a leitura do 2º excerto da obra <i>O Gigante Egoísta</i> (Cf. Anexos 84, 85 e 86);</p>
3ª Sessão	<p>1ª Parte: Jogo dramático em pequenos grupos (cada grupo ficou com um momento da história e dramatizou-a por gestos; os restantes grupos tentaram adivinhar qual a parte da história dos restantes grupos) (Cf. Anexo 89);</p> <p>2ª Parte: Organização cronológica da história, e dramatização da obra em teatro de sombras pelos grupos (Cf. Anexos 87 e 90).</p>

Quadro 2 – Sessões do projeto

Ao longo destas sessões a obra *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde foi abordada na íntegra. As duas primeiras sessões tiveram a duração de 120 minutos e a última decorreu durante 75 minutos. Através destas sessões a mestrandia utilizou alguns dos instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, nomeadamente o diário de bordo e a grelha de observação. Para cada sessão foram elaborados recursos próprios que foram remetidos para anexo no quadro anterior.

5.2. ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES

Depois do desenvolvimento das sessões e do levantamento dos dados, a mestranda analisou-os (Cf. Anexo 93) para responder às questões-problemas, nos quais o *corpus* de análise se baseou nos instrumentos de recolha de dados. Após uma “leitura flutuante” (Bardin, 1979) do material recolhido, a mestranda procedeu à categorização da análise dos dados (ver quadro 3), de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente.

Categorias	Subcategorias
A. Dificuldades reveladas pelos alunos	A.1. Ao nível da leitura expressiva
	A.2. Ao nível da representação através da linguagem não-verbal
	A.3. Ao nível da compreensão da obra
B. Desenvolvimento de conhecimentos e capacidades reveladas pelos alunos	B.1. Ao nível da leitura expressiva
	B.2. Ao nível da representação através da linguagem não-verbal
	B.3. Ao nível da compreensão da obra
C. Potencialidades da articulação da E.D. com a área do Português	C.1. A opinião dos alunos e da O.C.
	C.2. Comportamentos observáveis
D. Constrangimentos da articulação da E.D. com a área do Português	D.1. A opinião dos alunos e da O.C.
	D.2. Comportamentos observáveis

Quadro 3 – Categorização da análise de dados

No que diz respeito à categoria A, ao longo das sessões do projeto foram evidenciadas algumas dificuldades nos exercícios de expressão dramática desenvolvidos. Apesar da adesão automática pelos alunos às atividades,

alguns demonstraram uma certa inibição em realizá-las. A falta de experiência destas atividades pode ser um fator, uma vez que, como um aluno referiu nos seus comentários relativos à primeira sessão, *“foi uma aula diferente onde se leu e interpretou uma história”*. Nesta sessão, na qual a motivação consistiu numa predisposição dos alunos para as atividades que se seguiam, alguns revelaram dificuldade na leitura expressiva das frases pedidas. Um aluno na entrevista final (Cf. Anexo 78) revelou mesmo que *“no início foi difícil”* (J.).

Para o momento da leitura gestual a mestranda utilizou uma grelha de observação (Cf. Anexo 88) como instrumento de recolha de dados, no qual foi mais difícil preencher a coluna do parâmetro *“perceção da palavra através do gesto”*. Apesar de garantir a participação de todos, alguns alunos perceberam melhor alguns gestos que outros. Ainda relativamente à representação através da linguagem não-verbal importa referir o jogo dramático realizado na terceira sessão. Este jogo não estava apenas concentrado em palavras ou expressões que deveriam ser mimadas, mas sim em momentos da história, que foram previamente divididos (Cf. Anexo 89). As maiores dificuldades que os alunos sentiram foram na seleção dos momentos fulcrais para a mímica e tentarem perceber que, naquele momento, o importante não era substituir palavras/expressões específicas, mas, principalmente, ações que se destacavam naquela cena. No que concerne ao teatro de sombras, os alunos sentiram dificuldades ao nível do posicionamento do corpo relativamente à tela. Uma vez que esta era pequena, os alunos sentiram dificuldade em transmitir o gesto quando tiveram que representar em conjunto com os colegas, sendo difícil perceber através da sombra qual o gesto que se estariam a mimar. Desta forma, esta dramatização não foi tão rica relativamente à compreensão da obra, mas sim ao nível da ED, uma vez que os alunos experienciaram algo que nunca tinham feito.

Relativamente à compreensão da obra, não foram evidenciadas dificuldades significativas. Durante cada exercício dramático, os alunos identificavam e descreviam corretamente o momento da história que estava a

ser lido ou mimado. No entanto, apesar de a maioria ter conseguido estabelecer uma relação não-litera da obra, isto é, uma ponte entre os sentimentos do gigante e das crianças com as estações do ano e seus elementos naturais, alguns alunos revelaram dificuldade em compreender esse sentido da obra, quando questionados.

No que respeita à categoria B, é possível apresentar dados que evidenciam o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos alunos. Relativamente à leitura expressiva das frases, os alunos corresponderam muito bem, empenhando-se ativamente na tarefa. Em consequência disso, alguns alunos liam com tanta expressividade que não era perceptível o que diziam. Desta forma, esta evidência pode revelar uma dificuldade, embora a mestranda considere que o empenho demonstrado só revela a pertinência destas atividades. Importa referir que, quando isto acontecia, era pedido para o aluno ler de forma mais adequada e perceptível, para que os colegas conseguissem entender o que era dito. No que respeita à representação através da linguagem não-verbal, houve uma adesão maior por parte dos alunos, revelando que gostaram *“da mímica e de fazer os gestos”* (vários alunos). Nestas atividades, feitas na segunda e terceira sessões do projeto, os alunos, em entrevista, revelaram:

<i>“...tínhamos que pensar, pensar muito para adivinhar.”</i> (J.)
<i>“Às vezes era difícil adivinhar [o gesto], mas se nós puxássemos pela cabeça e pensássemos na história percebíamos.”</i> (F.)
<i>“Alguns gestos não percebíamos, mas ao fazerem outra vez percebíamos”</i> (A.S.)

Quadro 4 - Respostas dos alunos às perguntas “Como te sentiste ao assistir às representações dos teus colegas? Achas que isso ajudou à compreensão da obra?” (1.3.4)

Tal como Bastos (1999) refere, estes dados permitem constatar que estes exercícios desenvolvem a atenção não-verbal do aluno, devido ao facto de implicar uma concentração acrescida relativamente à representação de sequências de texto que tinham lido, originando uma revisitação do mesmo.

Os alunos não se alienaram da compreensão da obra, muito pelo contrário, uma vez que ao tentarem adivinhar o gesto ou o momento da obra, os alunos desenvolvam a sua capacidade de atenção e concentração, tendo por base o seu conhecimento da história.

Relativamente à categoria C, a mestranda reconhece então quais as potencialidades da articulação da ED com a área do Português, mais concretamente com a compreensão de uma obra literária. Na voz de alguns alunos, esta articulação facilitou a compreensão. O quadro 4 ilustra a opinião dos alunos, expressada na entrevista final, relativamente à realização dos jogos dramáticos para a compreensão da obra:

<i>“Dramatizar é uma forma diferente de ver as coisas.” (F)</i>
<i>“...só a ler às vezes não dá para perceber.” (A.S.)</i>
<i>“Ao dramatizar parece que a história vem até nós.” (F.)</i>
<i>“...parece que o Gigante e todas as outras personagens que lá estavam vieram até nós.” (A.S.)</i>
<i>“Quando estava a dramatizar com os meus colegas parecia que estávamos a ver a cena.” (J.)</i>

Quadro 5 – Respostas dos alunos às perguntas “Gostaste do resultado final do teatro de sombras? Porquê?”(1.4.)

Na entrevista final feita à OC (Cf. Anexo 77), esta explanou a sua opinião em relação à articulação da ED com a área de Português, referindo que *“eles gostaram muito das atividades”* e que estas *“promoveram o conhecimento e aprofundamento da obra”*, salientando que as últimas atividades, principalmente o jogo dramático anterior ao teatro de sombras, foram uma *“boa consolidação para o que aprenderam”*. Uma outra potencialidade apontada pela OC foi o facto de ser uma *“forma de estabelecer regras e saber estar”*. Os jogos transportam as suas regras, impondo aos alunos que para se relacionarem com os outros é fundamental haver normas, aprendendo posturas corporais apropriadas. Estes dados vão ao encontro do que refere Melo (2005, p.14), quando salienta que a ED promove a *“aquisição de saberes, posturas e competências”*.

Ao longo das sessões foi possível evidenciar a espontaneidade com que os alunos realizavam as atividades, apesar do empenhamento e esforço demonstrado. O sentido da obra esteve sempre presente nos diálogos estabelecidos, tendo sido desenvolvida a competência comunicativa mas também a leitura expressiva dos alunos, embora esta última apenas num exercício. Evidenciou-se a autoconfiança de cada aluno a desenvolver-se, mas também a capacidade de concentração e atenção. Além disso, o trabalho em equipa foi fomentado e estimulado, tal como irá ser referido posteriormente.

No que concerne aos constrangimentos desta articulação (categoria D), é possível salientar a agitação que surgiu por parte dos alunos quando se aperceberam que iam realizar exercícios mais lúdicos. Desta forma, surge uma limitação inicial, uma vez que num primeiro impacto estes jogos não são encarados com seriedade por parte dos alunos. Estes dados foram evidenciados, mas um aluno, em entrevista, reconheceu-os, dizendo: *“primeiro fizemos piadas, brincamos e depois é que comecei a fazer a sério”* (J.). No entanto, estes comportamentos são normais na faixa etária indicada e, além disso, estas atividades também proporcionam este tipo de movimentações, não podendo estas ser vistas negativamente, uma vez que fizeram parte da aprendizagem realizada pelos alunos.

A OC salientou a dificuldade na distribuição de papéis dentro dos próprios grupos. Por exemplo, um dos grupos demorou muito tempo para definir os papéis de cada elemento, começando tardiamente a ensaiar. Estas evidências podem ser fruto da imaturidade dos alunos, embora um dos comportamentos observáveis pela mestrandia tenha revelado espírito de solidariedade por parte de um aluno que cedeu a sua personagem a outro elemento do grupo para que este se sentisse mais confortável.

Assim, retomando as questões-problema, a mestrandia considera que a ED revela-se um bom contributo na compreensão de uma obra literária. De que forma? A vivência naturalista que a ED fornece ao aluno promove uma forma de comunicar com o Outro de uma forma detalhada, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de comunicar no aluno é estimulado pelas

diversas formas de expressão que o jogo dramático fornece (Barbeiro, 1999). As formas de expressão, seja verbal ou não-verbal, são, pelos dados recolhidos, vivenciadas com um empenhamento notório e com uma atenção e concentração acrescida, mesmo nos alunos mais desinteressados. A concentração exigida por estas atividades promoveu a pensamento dos alunos, sempre em comunicação com o Outro, potenciando vivências sociais que estimularam a imaginação e o raciocínio dos mesmos. Os alunos, sempre que observavam um gesto, eram capazes de perceber e pensar sobre o mesmo, explicando porque é que o gesto pertencia a determinado momento da história. Tal como Melo (2005, p.14) afirma, através da exploração da expressão dramática e da linguagem os alunos adquiriram vários modos de “perceber, pensar e comunicar”. Desta forma, os alunos vivenciaram o texto de forma realista, colocando-se no lugar das personagens e apropriando-se da mensagem de uma forma mais aprofundada, através dos diálogos em torno dos exercícios de ED que eram realizados. Com a ED, o texto foi recriado sob o olhar de cada aluno, isto é, foi apresentado através do contributo da exteriorização das singularidades de cada um (Bastos, 1999).

Deste modo, a mestrandia considera que a articulação da ED com a área de Português reforçou a compreensão da obra literária trabalhada, embora tenha desenvolvido competências também ao nível do desenvolvimento pessoal e social, uma vez que aliado ao *saber* e ao *saber fazer*, o indivíduo aprende a “*saber ser*, [construindo] uma força capaz de intervir activamente na sua forma de viver e de se desenvolver como personalidade criativa e socialmente produtiva” (Aguilar, 2001, p.16). O desenvolvimento da autoestima de um aluno em particular demonstrou uma das potencialidades desta articulação de saberes. Além disso, a cooperação, o trabalho de equipa foi estimulado, sendo também ultrapassadas as barreiras subjacentes ao mesmo. Estes indícios de mudança, tanto a nível pessoal como social, permitem concluir que, além das aprendizagens ao nível da compreensão da obra, o desenvolvimento deste projeto, promoveu o reconhecimento de capacidades importantes enquanto pessoa. E é isto que a escola deve

promover: fomentar capacidades e saberes através da valorização da mais pequena exteriorização dos seus alunos. Já que a “literatura para a infância irrompe da própria vida e do pulsar do coração da humanidade” (Couto, 2003, p.216), só reconhecendo o valor pedagógico da articulação entre a ED e o Português, através da ação e de um ambiente de aprendizagem mais afetivo e humanizado, é que é mais fácil recriar e compreender as mensagens que os textos literários transmitem.

A mestranda destaca a importância do desenvolvimento deste projeto de cariz investigativo para o crescimento da mesma no que respeita à profissionalidade docente. Este projeto fez com que desenvolvesse competências investigativas, ampliando o seu campo de observação e reflexão no âmbito educativo. O desenvolvimento do projeto foi, sem dúvida, uma mais-valia na sua formação, reconhecendo que esta é feita ao longo da vida e que cada aluno que passará por si lhe acrescentará sempre algo. De salientar a metodologia de trabalho de projeto desenvolvida, uma vez que se tornou imprescindível na sua formação, na medida em que a coloca numa busca constante do saber, experienciando situações de incerteza e interrogações, permitindo perspetivar caminhos para novos saberes (Mateus, 2011).

6. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS EM TORNO DE UM CAMINHO QUE SÓ AGORA COMEÇOU...

Retomando o início desta caminhada, a mestrandanda lembra as inseguranças e apreensões que detinha por estar a dar um passo tão importante na sua formação. As incertezas de conseguir ter um perfil adequado para assumir um papel tão significativo na vida de muitas crianças esvoaçavam o seu pensamento. Crianças com perfis distintos, idades diferentes e que representam gotas em oceanos diferentes também, como o 1º e 2º CEB. Seria a mestrandanda capaz de chegar a cada uma delas? Seria capaz de conseguir lecionar adequadamente conteúdos de áreas diferentes?

Se no 1ºCEB a relação professor-aluno é de muita proximidade e afeto, respeito e carinho, no 2º CEB esta assume-se um pouco mais distante. A monodocência do 1º CEB permite conhecer muito melhor os alunos, saber quais as suas capacidades, interesses e necessidades. Permite conversas mais longas sobre os mais diversos problemas e possibilita a constatação dos seus estados de espírito só através da observação dos seus rostos. Este conhecimento é crucial quando o professor planifica as suas práticas, porque conhecendo bem os alunos o processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais rico, dado que há uma maior possibilidade de ter por base os interesses e necessidades dos alunos. No 2º CEB, esta relação exige mais esforço por parte dos professores, porque é mais difícil chegar a um conhecimento aprofundado sobre os alunos. Uma turma é acompanhada por vários professores, impossibilitando um conhecimento tão integral como no 1º CEB, até porque cada professor não tem apenas uma turma, mas sim várias. Esse facto dificulta a preparação de práticas direcionadas para as necessidades dos alunos. Contudo, a mestrandanda julga tê-lo feito, e no respeito à relação com os alunos, considera ter “tocado” nos seus corações que, tão diferentes, se uniram para a ajudarem nesta longa caminhada.

Assim, tendo consciência que isso também se concretizou devido ao facto de os acompanhar em quatro disciplinas (o que não acontecia com os seus restantes professores), proporcionando um maior entendimento das necessidades dos alunos, a mestranda salienta a vantagem do perfil generalista. Se, por um lado constitui um receio, também se revelou um desafio ultrapassado, através de um esforço permanente, baseado na pesquisa, nas didáticas de cada área e nos conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos desenvolvidos ao longo da sua formação académica. Ter que lecionar diferentes áreas acarreta um grande esforço por parte do professor, mas, de facto, a maior vantagem reflete-se nos alunos. Estes beneficiam de um processo de ensino e aprendizagem mais consciente e integrador, ou seja, um ensino que permite ao professor almejar alunos que compreendam o mundo como um todo interrelacionado. Tal como Leite (2012, p.90) refere “o que é importante é prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende”. A mestranda acredita que o seu perfil generalista a munuiu de competências que a permitem promover um ensino integrador, valorizando os seus alunos, e pensando sempre nas estratégias que concretizem a diferenciação pedagógica.

E durante esta caminhada, repleta de momentos enegrecidos, mas também de momentos que fizeram a mestranda acreditar fielmente que estava a preencher as suas lacunas, esta foi desempenhando o seu papel como professora estagiária baseado nas dimensões patentes no Decreto-Lei nº240/2011 e que foram alvo de explanação no capítulo 3 do presente relatório. Através da mobilização de “saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais” (Pinto, Maia e Fernandes, 2013/2014, p.1), a mestranda foi construindo a sua dimensão profissional, não descurando a solidificação de uma atitude ética e social, procurando desenvolver projetos e atividades que envolvessem a comunidade educativa.

Com “um processo de questionamento sistemático da sua prática” (Alarcão, 1996, p.122), transversal ao ciclo observação-planificação-ação-reflexão, a mestranda procurou ultrapassar as suas dificuldades, tanto ao

nível da elaboração da planificação, dependentes das especificidades de cada área curricular, como ao nível da gestão do tempo da aula, preparando as suas práticas consciente dos aspetos que teria que melhorar. Melhorar para se assumir uma profissional de educação que dê

ênfase à área das metodologias de investigação educacional, [sendo] um[a] profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-lei nº 43/2007).

Todas as decisões devem ser tomadas a pensar nos alunos, porque, acima de tudo, o papel do professor é pensar na aprendizagem dos mesmos, isto é, aprender continuamente como ensinar a aprender. E a mestranda reconhece que isso só é possível através da constante reflexão e investigação, para que um professor construa a sua própria emancipação, dando significado às suas experiências educativas.

Este percurso de estágio não fazia sentido sem a existência do trabalho colaborativo, uma vez que os momentos de reflexão realizados com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e com os supervisores institucionais, permitiram à mestranda repensar a sua ação, com vista a melhorá-la. De salientar esta convergência de olhares, na qual emergem críticas construtivas, às quais sempre foi recetiva, que possibilitaram a consciencialização de determinadas lacunas decorridas na ação pedagógica ou também no momento da previsão da mesma. Esta partilha de opiniões e a procura da melhoria em conjunto é uma forma de construção profissional que a mestranda não pretende descorar ao longo do seu percurso como futura profissional, uma vez que como afirma Perrenoud (2002, citado por Leite e Fernandes, 2010, p.200) “não se inova sozinho”.

Esta profissão acarreta grandes desafios, mas também grandes conquistas. Conquistas essas fundamentais para a realização profissional. Não só nossas, mas também e principalmente dos nossos alunos. Vê-los crescer e acima de

tudo evoluir. Mas essa evolução tem que ser amparada, impulsionada e estimulada. Esse sim é o grande desafio de um docente: fazer impulsionar uma evolução, por mínima que seja. Aos poucos e poucos, degrau a degrau, é possível contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu valor, conscientes das suas potencialidades. Há que ter autoestima, segurança, espírito de interajuda, conhecimento sólido e vontade de aprender ancorada nas mais diversas motivações e a mestrandanda considera que um professor desempenha um papel fundamental, no sentido de valorizar sempre todas as virtudes e identificar e superar as limitações dos seus alunos.

Para completar a ideia que pretende, a mestrandanda passa a citar um excerto da obra de Peter H. Reynolds, *O ponto* (2011):

“A aula de desenho tinha terminado, mas a Vera continuava colada à cadeira. A sua folha estava vazia. A professora da Vera debruçou-se sobre a folha em branco e comentou:

- Já sei! Um urso polar no meio de uma tempestade de neve.

- Muito engraçado – disse a Vera. – Eu não sei desenhar!

A professora sorriu.

- Tenta fazer uma marca qualquer e vê onde ela te leva.

A Vera agarrou num marcador e, com toda a força, cravou-o em cheio na folha.

- Pronto! Aí tem!

A professora pegou na folha e olhou-a com toda a atenção.

- Ummmm...

Em seguida, devolveu-a à Vera e pediu-lhe:

- Agora, assina.

(...)

Na semana seguinte, quando entrou na sala, a Vera não quis acreditar no que viu pendurado por cima da secretária da professora. Era o ponto que tinha feito! O seu ponto! Numa magnífica moldura dourada!

- Pfff! Eu consigo fazer um ponto melhor que aquele!

A Vera abriu a sua caixa de aguarelas ainda por estrear e deitou mãos à obra. (...)

Valorizar e acreditar! A forma como a professora valorizou o trabalho da Vera, estimulou a aluna a desafiar-se a si própria. Certamente que este momento mudou o percurso da Vera. E estando o sonho quase a ser alcançado, a professora estagiária, enquanto “pessoa em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p.20), reconstruindo-se, pessoal e profissionalmente, ao longo da vida, espera um dia ser como a professora da Vera para muitos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P., Serrazina, L., e Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). *Professores Reflexivos*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "procur". *Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*. 5, 62-88.
- 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, Braga, Universidade do Minho.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. (6ª Edição). Lisboa: Texto Editores.
- APM (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J.A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.^{da}.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caçador, S. (2012). *O desenvolvimento do conceito de área: um estudo com alunos do 3.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Caraça, B. (1998). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Ciência Aberta. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carvalho, A. (org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Chung, F. (s/d). “«A Educação faz a diferença»: Educação Básica – Novos desafios para o século XXI”. In L. Alves (Dir.). (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. (pp.71-83). Coleção Perspetivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- Correia, R., Neves, E., Teixeira, M. (s.d). “A importância da aprendizagem gramatical no 1º Ciclo – o caso da coordenação”. In Teixeira, M., Silva, I., Santos, L. (Org.). *Novos desafios do Ensino do Português*. (pp.82-91). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Cortesão, L. (s/d). “A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica”. In Fórum de Projectos Educativos do Vale de Campanhã (Org.). (s/d). *Pensar a Escola, Construir Projectos*. (pp.37-46). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Couto, J. (2003). “Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral”. In F. Azevedo, R. Ramos, I. Pereira, S. Silva,

- M. Rosa & A. Almeida (Orgs.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*. (pp.209-223). Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.
- Cristovão, V., Durão, A. e Nascimento, E. (2003). “Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar.” In *Anais do 5º Encontro do Celsul*. (pp.1436-1441). Curitiba-PR.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- D’Ambrosio, U. (2006). O CIAEM/Comité Interamericano de Educação Matemática: Uma reflexão sobre sua história e seu futuro. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, 1(3), 228-239.
- D’Ambrosio, U. (2001). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Coleção Perspectiva em Educação Matemática. Campinas: Papirus.
- Dias, P, Sorte, A., Pinto, J. e Díaz, J. (2011). “Utilização das ferramentas Web 2.0: Atitudes e auto-eficácia dos professores”. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A.G. Valcarcel & F. Tejedor (Eds.). *Actas da Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. (pp.202-213). Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Diegues, F. (2010). *O texto dramático em contexto de sala de aula – Proposta para uma nova abordagem*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. (2ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Duarte, I. (s.d.). *Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*. Porto: FLUP/CLUP.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.

- Esteve, J.M. (s/d). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In A. Nóvoa (Org.) (1999). *Profissão Professor*. (pp.93-124). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Fabregat, C.H. e Fabregat, M. H. (1989). *Como preparar uma aula de história*. Porto: Edições ASA.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (Coord.). (2006). *Cálculo Mental*. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Fernandes, D. (2012). *Fases de apoio à prática educativa: aula de Matemática*. Porto: ESE do IPP, Texto policopiado
- Ferreira, G. (s.d.). “A escrita escolar no 1º CEB. Da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas”. In Teixeira, M., Silva, I., Santos, L. (Org.). *Novos desafios do Ensino do Português*. (pp.117-127). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Fowell, S.P. (s/d). “A crise na Educação e o papel das tecnologias de informação”. In L. Alves (Dir.). (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. (pp.63-70). Coleção Perspetivas Actuais/Educação (1ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Trad. Maria José Frias. Porto: Edições ASA.
- Gimeno, J. (s/d). “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”. In A. Nóvoa (Org.) (1999). *Profissão Professor*. (pp.63-92). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. (2008). “Aprender, sonhar, crescer com os contos”. In *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*

- Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de Doutoramento. Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Guimarães, S. (Trad.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Landsheere, G. (s/d). “O Novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos”. In Alves, L. (Dir.). (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. (pp.81-96). Coleção Perspetivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, C. e Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação, Porto Alegre*, 33(3). 198-204.
- Leite, E., Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Letria, J. (2007). *Esta Língua Portuguesa*. Coleção N.i. Ramada: Editora Âmbar.
- Lima, D. et al. (2009). As adivinhas enquanto Unidade textual- discursiva: uma Possibilidade de aplicação da aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. *Revista Ao pé da letra*, 11(2), 43-52.
- Lopes, J. B. et al. (2009a). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação (1 de 5)*. Vila Real: UTAD.
- Lopes, J. B. et al. (2009b). *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.
- Lopes, J. B. (2004). *Aprender e Ensinar Física [Learning and teaching physics]*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes da Silva, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lugarini, E. (2006). "Falar e ouvir: Para uma didáctica do "saber falar" e do "saber ouvir"". In Lomas, C. (org.) (2006). *O valor das palavras – Falar, ler e escrever nas aulas*. (pp. 109-155). Porto: Asa.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Magalhães, A. (2011). *O limpa-palavras e outros poemas*. (9ª Edição). Alfragide: Edições ASA.
- Marco, F. (2004). *Estudo dos processos de resolução de problema mediante a construção de jogos computacionais de Matemática no ensino fundamental*. Tese de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (3ª edição). São Paulo: Atlas.
- Marques, R. (s.a.). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Martins, D. (2011). *Os manuais de Estudo do Meio e o Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Coleção Ensino Experimental das Ciências. (2ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Martins, I. (2013). *Formação em contexto, interpares e interciclos, para o Ensino Experimental das Ciências*. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

- Mateus, M. (2002). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2).
- Matos, J. e Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NCTM (1994). *Normas Profissionais para o Ensino da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Coleção Horizonte Universitário. Lisboa: Livros Horizonte.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes – Um estudo de caso*. Tese de mestrado. Lisboa: escola superior de educação João de Deus.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neves, R. e Damniani, M. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, 1(2), 1-10.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *GTI – Grupo de Trabalho de Investigação*, (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pereira, F. (Coord.). (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – Organização da resposta educativa*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora
- Peter, H. R. (2011). *O ponto*. (3ª edição). Figueira da Foz: Bruaá editora.

- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. e Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos: Tarefas e Desafios para a sala de aula*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P., et al. (2007a). A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 39-74.
- Proença, Maria Cândida. (1990) *Ensinar/ Aprender História - questões de didática aplicada*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Rodríguez Gómez, G., Flores, J., Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª Edição). Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos, estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. E. (1990). *Mudança conceptual na sala de aula – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- OECD (Org.). (2013). *PISA 2015 - Draft Science Framework*. OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Piaget, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pombo, O., Guimarães, H.M, e Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J.P. (s/d). “O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal”. In Serralheiro, J.P. (Org.) (2005). *O Processo de Bolonha*

- e a formação dos educadores e professores portugueses.* (pp. 63-73).
Porto: Profedições.
- Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2010). "Percurso para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão". In Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, Pedagogia para a Autonomia, Braga.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão pedagógica: desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de 2º Ciclo de estudos. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade de Porto.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. *Interacções*, 19. 38-55.
- Thurler, M.G. e Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas?. Tradução Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *Lingvarum Arena*, 2, 9-25.
- Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., Martins, I. (2011). *A Educação em Ciências com orientação CTS – atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Vilar, A. (1998). *O Professor planificador*. Coleção: Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas actuais. (5ª Edição). Porto: ASA Editores.

DOCUMENTOS LEGAIS

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. e Timóteo, M.C. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico - Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bonito, J. (Coord.). (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico: Ciências Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Damião e Festas (Coord.). (2013). *Programa de Matemática: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência-DGIDC.
- Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro – Aprovação da reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República nº15, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República nº 201, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. *Diário da República nº 201, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março – Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República nº60, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro de 7 de agosto – Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. *Diário da República nº38, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - Regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. *Diário da República nº79, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7856/2010 de 4 de maio - Autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. *Diário da República nº86, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho normativo nº 5306/2012 de 18 de abril - *Diário da República, nº77, 2.ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho – Revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República nº126, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho – Qualidade e sucesso escolar. *Diário da República nº129, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº115/2013 de 7 de agosto – Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República nº151, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio – Revisão das condições de qualificação para a docência. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino

- superior. *Diário da República nº92, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1989). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1999). *Organização Curricular e Programas – 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. (4ª Edição). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagens de Estudo do Meio*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação (2013). *Metas curriculares do 2º Ciclo História e Geografia de Portugal*. Lisboa: DGIDC.
- Ponte, J.P., et al. (2007b). *Programa de Matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.

DOCUMENTOS REGULADORES

- CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso (2012). Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2012). *Projeto Educativo*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/pea.pdf
- Escola EB1/JI do Falcão (2013/2014). *Plano de Atividades de turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2013/2014). *Plano de Atividades de turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2012). *Plano de Melhoria*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em

http://aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/Plano%20de%20Melhoria%20AEC%202013-2017.pdf

Escola Básica e Secundária do Cerco (2013/2014). *Regulamento interno*.

Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em

<https://docs.google.com/file/d/0B3ITVF0ELiCZNU1fUmlzaW0wVTQ/edit>

Pinto, A., Maia, C. e Fernandes, D. (2013/2014). *Ficha Curricular da Unidade de Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação do 1º CEB

Mestranda: Ana Sofia Barros

Início da observação: 23/10/2013

Escola EB1/JI do Falcão

Professora Cooperante:

Ano: 4º

Turma: A

Objetivo Geral da Observação: Caracterizar a turma e a sua organização, enquadrando-a no contexto escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
<p>1. Caracterizar o grupo de alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Quantos alunos constituem o grupo? b) Qual é o n.º de alunos do género feminino e do género masculino? c) Qual a idade dos alunos? d) Apresentam todos o mesmo nível de aprendizagem? e) Qual o nível socioeconómico e cultural dos alunos? f) Quais são os temas que despertam mais o interesse dos alunos? g) Os alunos têm uma alimentação saudável? h) Que atividades fazem fora da escola? Algum pratica desporto? Qual/quais? i) Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia das NEE que apresentam? j) Todos os alunos residem na área circundante da instituição? k) Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 22 alunos (A partir do 2º Período uma nova aluna integrou a turma, ficando assim um grupo de 23 alunos). b) 10 rapazes e 12 raparigas. c) 20 alunos têm 9 anos, enquanto que três alunas, por serem retidas, têm 10 anos. d) Não, é uma turma heterogénea no que respeita à aprendizagem. Existem alguns alunos muito bons, alguns no nível bom e outro no nível médio e insuficiente. e) O nível socioeconómico e cultural da maior parte dos alunos é baixo, tendo alguns com mais algumas possibilidades. f) Os temas de interesse dos alunos são futebol, música e televisão. g) Mais ou menos, uma boa parte da turma leva comida saudável para o lanche, fazendo parte desse lanche a fruta. No entanto, esta atitude tem sido melhorada através do projeto “Heróis da fruta”. h) A maior parte dos alunos fora da escola gosta de jogar computador. Apenas um pratica desporto fora da escola devido a problemas respiratórios. i) Da turma fazem parte 2 alunos com NEE. Um desses alunos frequenta o Ensino Especial, uma vez que é multidificiente, sendo completamente dependente de terceiros e a sua alimentação é feita por uma sonda. Interage com a turma duas vezes por semana (a turma vai à sala dele ou ele vem à 	

- sala da turma).O outro aluno frequenta as aulas, apesar de ter apoio com outra professora, uma vez que tem um déficit na aprendizagem.
- j) Não. Uma aluna vive em Valongo.
- k) Não.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
2) Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos	a) Que espaços são frequentados pelos alunos? Sala de aula, polivalente, recreio, refeitório, casas de banho, biblioteca (acompanhados) e unidade de apoio especializado à multideficiência de multideficiência (acompanhados).			
		Sim	Não	+/-
	b) A escola possui espaços de estudo apropriados e suficientes? Se sim, quais?	X		
	c) A escola possui espaços de lazer para tempos livres?	X		
	d) Que recursos existem?			
	e) Que atividades são desenvolvidas na biblioteca?			
	f) Qual é a possibilidade de os alunos frequentarem a biblioteca?			
	g) Os espaços estão em bom estado de conservação?	X		
	h) Existem ecopontos no interior da escola?		X	
	i) A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos?	X		
	REFEITÓRIO			
	j) Existe uma boa iluminação?			X
	k) Como está organizada?			
	l) Apresenta condições de higiene?	X		
	m) Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto aos alunos?	X		
	ESPAÇO EXTERIOR			
	n) O espaço é estimulante e desafiador de atividades socializadoras?	X		
	o) Existe espaço exterior contíguo à instituição?	X		
	p) QUE TIPO DE EQUIPAMENTO E MATERIAIS EXISTE NESSE ESPAÇO?			
	q) Os alunos podem utilizar esses materiais durante o intervalo?			NA
	r) Os alunos são responsáveis e autónomos pelos materiais?			NA
	s) Quem supervisiona o intervalo?			
	t) Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?			
	u) Quando ocorrem essas atividades?			
v) Existem ecopontos no exterior da escola?		X		

Observações:

b e c) Sim, a biblioteca. Esta é espaçosa e tem mesas suficientes para os momentos de estudo. Os alunos só frequentam este espaço na presença do professor titular, do professor de apoio ou da bibliotecária.

e) Atividades de leitura coletiva e a requisição de livros.

k) Tem o balcão do lado esquerdo da porta e as mesas estão organizadas em grupos, nas quais cabem entre 4 ou 5 alunos ao seu redor.

p) Apenas caixotes do lixo e alguma vegetação.

s) Três auxiliares de ação educativa.

t) Atividades que envolvam a comunidade educativa e necessitem de ar livre, como no Magusto para a distribuição de castanhas.

v) Não.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	+/-
3) Caracterizar a sala de aula (espaço, materiais, organização, etc.)	a) Existe iluminação natural?	X		
	b) A iluminação permite uma boa visualização do quadro durante o dia?	X		
	c) Existe boa circulação de ar?	X		
	d) Respira-se bem dentro da sala de aula, mesmo com as janelas fechadas?	X		
	e) Existe acesso direto ao espaço exterior?	X		
	f) Aparenta segurança em caso de incêndio ou outro incidente?	X		
	g) As cadeiras são confortáveis?			X
	h) Existe um ponto de água na sala?	X		
	i) O espaço é adequado ao número de alunos?	X		
	j) Existe muito barulho na sala?		X	
	k) Existem interrupções causadas por fatores exteriores?		X	
	l) Os espaços revelam qualidade estética?	X		
	m) O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	X		
	n) Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?			X
	o) Os materiais expostos foram realizados pelos alunos?	X		
	p) Os materiais são ecológicos?		X	
	q) Existe relógio?		X	
r) Existe ecoponto		X		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
4) Caracterizar a sala de aula (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> a) Como está organizada a sala? b) Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? c) O tamanho da sala é proporcional ao número dos alunos? d) A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma? e) Qual o papel dos alunos na organização do espaço? Eles podem escolher o seu lugar? f) Que recursos estão disponíveis na sala? Existem recursos multimédia? São da escola ou dos alunos? g) Que materiais didáticos existem na sala de aula? Há diversidade? h) O que está afixado nas paredes? i) Existe aquecimento ou ar condicionado na sala? j) Existem tomadas para os computadores dos alunos? 			
Observações:				
<ul style="list-style-type: none"> a) A sala está organizada em U, com 3 mesas no centro. No entanto, as mesas do centro vão sofrendo alterações (Ver última disposição das mesas nos “outros comentários e impressões”, na última página deste documento)). O quadro está na mesma parede que a porta. A mesa do professor encontra-se no canto superior esquerdo da sala. b) Ver anterior. c) Sim. d) A distância é variável. A professora circula pela sala. e) Não, quem define os lugares é a professora. f) Sólidos geométricos de papel, livros, caixa métrica, ábaco, globo, blocos lógicos, régua, compasso. Existe um computador na sala. g) Idem. h) Trabalhos dos alunos (desenhos pintados, pesquisas), metro quadrado, folha de registo do projeto <i>Heróis da fruta</i>, folha de registo das tarefas, placar com as escovas de dentes (Projeto <i>Mundo a sorrir</i>). i) Existe aquecimento (dois aquecedores). j) Não. 				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
5) Conhecer a gestão do tempo		Sim	Não	+/-
	a) Existem hábitos de higiene? Quais?	x		
	b) Os alunos lavam as mãos antes do lanche?		X	
	c) Os alunos colocam o lanche em cima de uma mesa ou trazem um paninho?			
	d) Os alunos lavam as mãos antes de entrarem na sala?	X		
e) Os alunos são autónomos? Em que atividades?	X			

	f) Os alunos vão ao WC quando lhes apetece?		X	
	g) Existem atividades extracurriculares?	X		
	h) Como funciona a rotina de entrada? (quanto tempo demora, quando é que a professora começa a falar?);			
	i) Quanto tempo demora a rotina do lanche? Como é gerida?			
	j) Como funciona a rotina de almoço e saída?			
	k) Quais as atividades de enriquecimento curricular de que dispõem?			
	l) Em que tempo acontecem as atividades curriculares?			

Observações:

- a) Lavar as mãos depois de ir a casa de banho e lavar os dentes depois do almoço (Projeto *Mundo a sorrir*)
- c) Depende dos alunos, mas os que não levam pano apenas colocam o pacote do sumo/leite em cima da mesa. No entanto, a maior parte das vezes lancham fora da sala.
- h) Demora 5/10 minutos. Os alunos são recebidos pela professora depois da sala dos professores e dirigem-se à sala. Os que chegarem depois, dirigem-se à sala e sentam-se no seu lugar. A professora começa a falar com os alunos quando os encontra, tendo conversas informais.
- i) Os alunos retiram o seu lanche e dirigem-se ao recreio (lancham fora da sala). Quando regressam à sala vão buscar papel higiénico e dirigem-se à casa de banho, se for o caso. Enquanto não estão todos na sala, os alunos têm que repousar, deitando a cabeça na mesa (acalmia após o intervalo).
- j) Normalmente os alunos estão relaxados (muitas vezes a professora faz com eles um exercício de relaxamento) e quando toca arrumam e saem.
- k) Inglês e Desporto.
- l) 9h00-10h30, 11h00-12h30, 14h00-16h00.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
-----------------------	-------------------------------------

6) Conhecer e caracterizar a organização da turma	a) Como se organiza o grupo de alunos ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)?
	b) Qual o papel dos alunos nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo?
	c) As escolhas e interesses manifestados pelos alunos são valorizados?
	d) Que critérios de organização existem? (autónomo, dirigido; rígido/flexível)
	e) Como estão sentados? Foram eles que escolheram?
	f) Quem constrói as regras de sala de aula?
	g) Quem é o delegado de turma?
	h) Como foi eleito?
	i) Quais são as regras da turma na sala de aula e nos restantes espaços (cantina, no exterior, na biblioteca)?
	j) Como se organiza a turma durante as atividades e visitas de estudo?

Observações:

- a) Os alunos, normalmente, organizam-se individualmente, embora estejam alguns organizados em pequenos grupos.

- b) É um papel ativo, mas sempre com a ponderação da professora.
- c) Sim.
- d) Dirigido, mas flexível.
- e) Já respondido.
- f) A professora com os alunos construíram as regras da sala de aula.
- g) J.
- h) Foi feita uma eleição por votos dos restantes colegas.
- i) São as habituais: levantar o dedo para participar, não se levantar sem pedir autorização, não perturbar os colegas, entre outras. No exterior existe mais um pouco de abertura, embora sempre controlada pelas funcionárias.
- j) Normalmente, em pares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
7) Caracterizar as interações	Professor-aluno	Sim	Não	+/-
	a) O professor faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	X		
	b) O professor sorri para o aluno?	X		
	c) O professor estabelece comunicação com o aluno após as aulas? Como?	X		
	d) O professor está disponível após as aulas?	X		
	e) O professor conversa com o aluno durante a hora do intervalo?	X		
	f) O professor é carinhoso e afetuoso?	X		
	g) O professor respeita e valoriza o aluno?	X		
	h) O professor mostra empatia com as necessidades e preocupações do aluno?	X		
	i) O professor ouve o aluno e responde-lhe?	X		
	j) O professor encoraja o aluno a ter confiança?	X		
	k) O professor tem energia e vida?	X		
	l) O professor coaduna-se com a situação?	X		
	m) O professor promove a livre expressão por parte do aluno?	X		
	n) O professor aceita as opiniões dos alunos?	X		
	o) O professor demonstra segurança relativamente aos conteúdos?	X		
	p) Como é que os alunos reagem ao feedback do professor?			
	Aluno-aluno			
	a) Como é que os alunos interagem uns com os outros?			
	b) Como é que os alunos pedem ajuda? (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se			

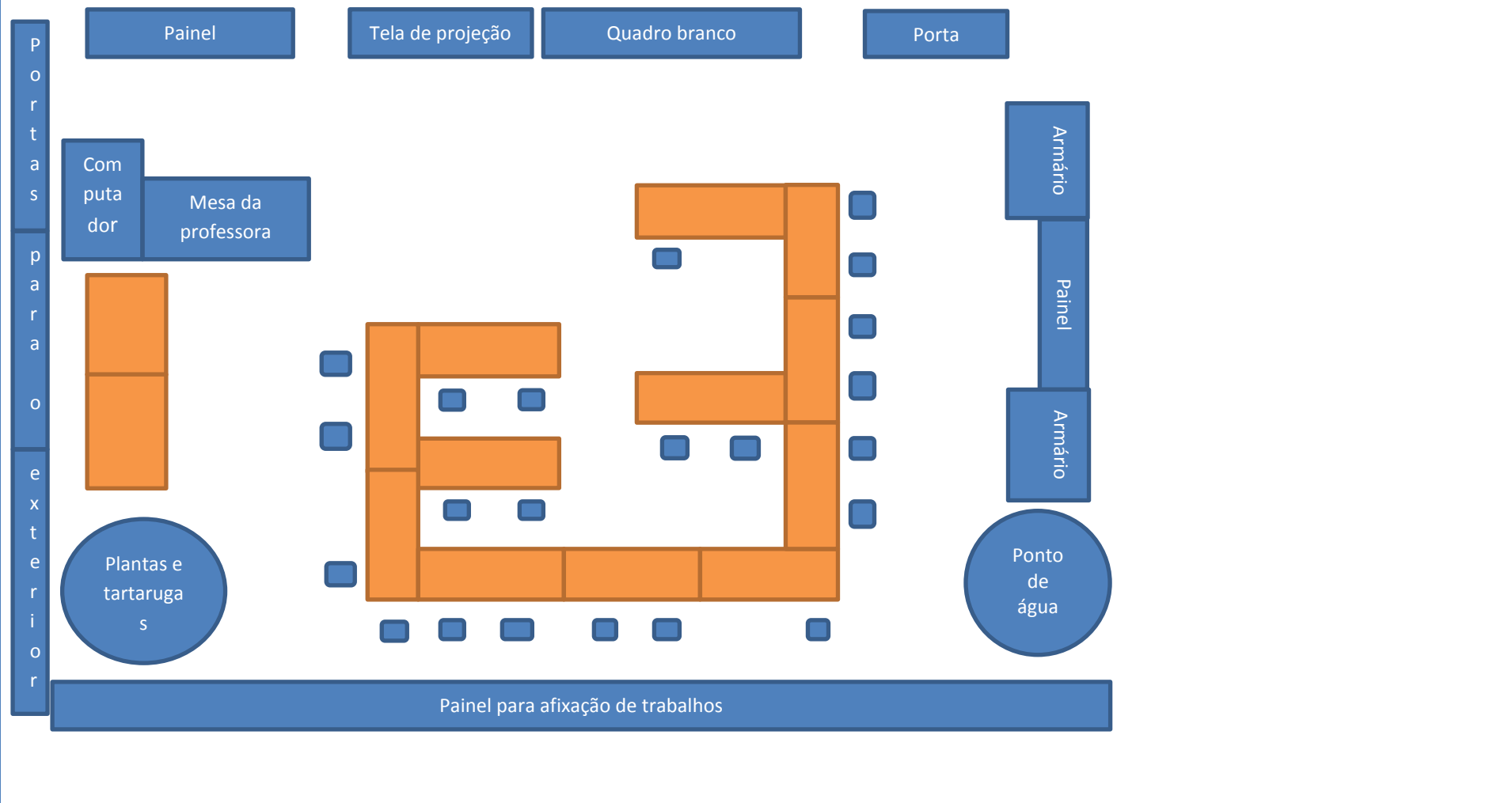
	aproxime) c) Os alunos revelam espírito de interajuda?			
	Observações: a) A interação entre alunos é harmoniosa. b) Levantam a mão pra questionar a professora. c) Sim, alguns revelam bastante.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
8) Caracterizar o Discurso	a) Qual é o padrão de interação? (fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto?) Quem regula este padrão de interação? b) Como é dada a palavra às pessoas? c) Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? d) Com que frequência existe silêncio e como é que o professor e os alunos lidam com isso? e) Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? f) Com que frequências existem desacordos? São sobre o quê?			
	Observações: a) Normalmente, os alunos respeitam as regras de participação e falam um de cada vez, no entanto o padrão de interação é misto, uma vez que quando os alunos estão interessados falam vários ao mesmo tempo. Quem regula este padrão é a professora. b) Os alunos colocam a mão no ar e a professora solicita. c) Durante a aula, além dos conteúdos, há espaço para os alunos partilharem experiências pessoais, algumas relacionadas com o tema a ser abordado. d) Pouca frequência, é uma turma muito interativa. e) Bem, existe respeito mútuo. f) Raramente. A maior parte sobre situações ocorridas fora da sala de aula.			
	Discurso do Professor	Sim	Não	+/-
	a) Adota um tom de voz positivo?	X		
	b) Expressa-se de forma correta, tanto oralmente como por escrito?	X		
	c) Apresenta um discurso monocórdico ou expressivo?	Expressivo		
d) Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula?	X			
e) Varia o modo de comunicar?	X			

	f) Varia o género de questões? (de resposta sim/não, de resposta certa, de resposta aberta, etc.)	X		
	g) Dirige as perguntas?			X
	h) Questiona todos os alunos?	X		
	i) Dirige-as antes de questionar?			X
	j) O assunto é apresentado de modo claro?	X		
	k) O assunto é apresentado de modo motivador?			X
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
9) Caracterizar o Discurso	Discurso do Aluno			
	a) Que tipos de questões fazem os alunos? Com que frequência? b) Que tipos de respostas dão os alunos? Qual a sua extensão? c) Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? d) Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? e) A linguagem utilizada pelos alunos é adequada?			
	Observações:			
	a) Questões abertas e relacionadas com o que se está a lecionar. Regularmente. b) No global, dão respostas objetivas, no entanto alguns respondem subjetivamente, apresentando o seu ponto de vista. c) Raramente iniciam um novo tema. d) Não. e) Sim.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
10) Estratégias/Atitudes do professor		Sim	Não	+/-
	a) O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?	X		
	b) O professor refere-se aos alunos na primeira pessoa?			
	c) Responde às capacidades e interesses do aluno?	X		
	d) O humor é usado de forma apropriada?	X		

	e) Inferioriza ou envergonha os alunos?		X	
	f) Ouve atentamente os alunos?		X	
	g) Usa recursos atrativos e variados (ex: audiovisuais)?			X
	h) Disponibiliza recursos?	X		
	i) Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos?	X		
	j) Utiliza as experiências, ideias e os conhecimentos prévios dos alunos?	X		
	k) Estimula a discussão?	X		
	l) Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X		
	m) Partilha as atividades do aluno e dá-lhes relevo?	X		
	n) Promove a criatividade e a imaginação?			X
	o) Ajusta o tempo de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos?	X		
	p) Há flexibilidade de atuação?	X		
	q) Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos?			
	r) Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos?	X		
	s) Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem/mobilizem os conhecimentos?	X		
	t) Estabelece relações entre tópicos abordados anteriormente ou outros que se abordarão no futuro?	X		
	u) Motiva o aluno?	X		
	v) Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva?	X		
	w) Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz?	X		
	x) Assegura-se de que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível?	X		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
		Sim	Não	+/-
11) Estratégias/Atitudes do professor (continuação)	y) Define e explica termos difíceis ou pouco familiares?	X		
	z) Adota uma atitude flexível e aberta, demonstrando que também se trata de um aprendiz?	X		
	aa) Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem?	X		
	bb) Partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos?	X		
	cc) O desempenho dos alunos é avaliado de forma regular?	X		
	dd) Explicita os critérios de avaliação de forma clara?	X		

	ee) Permite que os alunos participem na sua própria avaliação?	X		
	ff) Os resultados da avaliação são partilhados com os alunos?	X		
	gg) São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades?	X		
	hh) Adequa as questões ao aluno e ao momento da aula?	X		
	ii) Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira?	X		
	jj) Dá feedback positivo aos alunos, estimulando a autoestima dos mesmos?	X		
	kk) Utiliza exemplos e demonstrações ao longo da aula?	X		
	ll) A aula é iniciada e concluída de forma adequada?	X		
	mm) É respeitado o tempo previsto para a aula?	X		
	nn) Dá tempo para os alunos pensarem após colocar a pergunta?	X		
	oo) Utiliza atividades variadas ao longo da aula?	X		
	pp) A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível?	X		
		Sim	Não	+/-
12) Conhecer as atitudes dos alunos	a) Demonstram capacidade de iniciativa?	X		
	b) Assumem responsabilidades?	X		
	c) Estão interessados e entusiasmados?	X		
	d) Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas?	X		
	e) Revelam bom comportamento?	X		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
		Sim	Não	+/-
13) Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	a) Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	X		
	b) Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição?	X		
	c) Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?			
	Observações: c) São desenvolvidos projetos, como por exemplo o <i>Clube da Ciência «Os Pequenos Einsteins»</i> na Escola Básica e Secundária do Cerco.			

Outros comentários e impressões: Organização da sala



NA – Não Aplicável

Anexo 3 – Planificação da aula de introdução ao texto não literário (notícia)

Plano de aula

Escola: Básica e Secundária do Cerco

Área Curricular: Português


Data: 12 de maio de 2014 **Tempo previsto:** 90 minutos

Turma: 5°C

N.º de alunos: 16

Conteúdo: Notícia.

Sumário: A estrutura da notícia. Atividade de escuta ativa e redação de uma notícia.

Metas curriculares	Percurso da aula		Recursos	Avaliação
<p>Leitura e escrita 6. <i>Ler textos diversos.</i> 1. Ler (...) notícias.</p> <p>12. <i>Planificar a escrita de textos.</i> 1. Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.</p> <p>15. <i>Escrever textos informativos.</i> 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Apresentação de alguns jornais (diários, semanais) generalistas, desportivos, gratuitos. o Diálogo em torno dos materiais apresentados: <ul style="list-style-type: none"> - Costumam ler jornais? Porquê? - Que tipos de jornais costumam ler? - Qual a sua função? o Distribuir os jornais e selecionar diferentes tipos, solicitando a participação dos alunos, por forma a explorar a organização do jornal que lhes foi entregue: <ul style="list-style-type: none"> - Qual o nome do jornal que te foi entregue? - Que dados sobre o jornal encontram na primeira página? - E no interior? Está organizado de alguma forma? Por temas? - Para além das notícias, o que encontramos nos jornais? o Nomear outras formas de aceder às notícias. o Identificar, através da mancha gráfica, a estrutura da notícia: antetítulo, título, subtítulo, <i>lead</i> e corpo da notícia. o Distribuição da notícia “Matrículas da Polícia mostradas no Facebook” e, em grande grupo, completar os espaços em branco, indicados pelas chavetas: identificar a ausência de antetítulo e subtítulo, salientando que o <i>lead</i> não se encontra destacado. 	12'	<p>Jornais (Jornal de Notícias, Diário de Notícias, Correio da Manhã, Público, etc.);</p> <p>PowerPoint com a estrutura da notícia e alguns exemplos</p> <p>Notícia “Matrículas da Polícia mostradas no Facebook” e quadro</p>	<p>Grelha de avaliação formativa, focada nos seguintes parâmetros:</p> <p>-Identificação dos diferentes constituintes da notícia</p> <p>-Compreensão do oral e preenchimento correto no quadro de registo</p> <p>-Escrita da notícia em concordância com a estrutura da mesma</p>
		5'	Quadro-resumo com a estrutura da notícia – registo autocolante	
		5'		

<p>Oralidade 2. Utilizar procedimentos para registrar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p>	<p>o Leitura da notícia, por parte dos alunos.</p> <p>o Diálogo em torno da notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual a informação que nos é dada pela notícia? - O que aconteceu? Onde e quando ocorreu? - Por que razão terá isto acontecido? <p>o Preenchimento do quadro, em grande grupo, respondendo às questões <u>Quem?</u>, <u>O quê?</u>, <u>Quando?</u> e <u>Onde?</u>, referentes ao <i>lead</i>, e <u>Como?</u>, <u>Porquê?</u>, referentes ao corpo da notícia.</p> <p>o Colagem no caderno do quadro-resumo da estrutura da notícia e preenchimento das lacunas.</p>	10'	Atividade "Agora serei jornalista"	
	<p><u>Atividade "Agora serei jornalista":</u></p> <p>o Visualização e audição de uma notícia transmitida na televisão (0:49) e preenchimento de um quadro, no qual os alunos planificarão a escrita de uma notícia, respondendo, individualmente, às questões <u>Quem?</u>, <u>O quê?</u>, <u>Quando?</u>, <u>Onde?</u>, <u>Como?</u> e <u>Porquê?</u>.</p> <p>o Confirmação das respostas oralmente.</p>	11' 7'	Vídeo com a notícia	Grelha de avaliação
	<p>o Redação da notícia por parte dos alunos.</p>	10'		
	<p>o Leitura das notícias elaboradas, comentando, em grande grupo, o <u>cumprimento</u> ou não da estrutura da notícia.</p>	20' 10'		

Anexo 5 – Exemplo do preenchimento do quadro

Agora serei jornalista

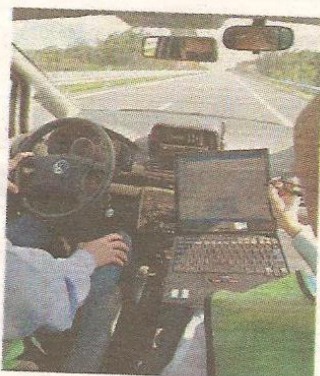
1) Ouve a notícia que responde às seguintes questões:

Quem?	um avião
O quê?	fui resgatado por um <u>helicóptero</u> da <u>força aérea</u>
Quando?	ontem
Onde?	Sinton
Como?	através de um <u>helicóptero</u> da <u>força aérea</u> que o levou
Porquê?	porque estava num local de difícil acesso e perto

Matrículas da Polícia mostradas no Facebook

CENTENAS de matrículas de carros descaracterizados da PSP e da GNR usados no trânsito e na chamada “caça à multa” foram ontem divulgados no Facebook, através do Anonymous Portugal e do SideKingdom 12, naquilo que parece ser mais uma ação de pirataria informática. Recorde-se que vários serviços estatais têm vindo a ser atacados desde o dia 25 de abril, em particular o MP, o que está a ser investigado pela PJ.

A listagem ontem divulgada está organizada por ordem alfabética e pormenoriza as marcas, as cores dos veículos e a área de intervenção, mas não discrimina se são viatu-



GNR usa carros para apanhar aceleras

ras da PSP ou da GNR. Daí que, a ter havido uma ação ilícita, não terá atingido a PSP ou a GNR, mas um serviço do Estado onde os dados estejam centralizados.

A GNR, confrontada pelo JN, esclareceu estar a “avaliar o caso”, o mesmo acontecendo com a PSP, que acrescentou “não haver consequências operacionais. Há mais de um ano que divulgamos as datas e locais onde vamos fazer as fiscalizações e nem por isso deixamos de apanhar infratores”. Por outro lado, os “carros são comprados por concurso público, o que torna todos os dados transparentes”. Ontem também, no Facebook, o Anonymous foi acusado de “plágio” pelo Radares de Portugal, que reivindica já ter antes divulgado uma listagem similar.

CARLOS VARELA

Retirada de *Jornal de Notícias*, 04-05-14

Anexo 7 – Tabelas do INE projetadas

Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos que utilizam Internet, por frequência de utilização	
Ano: 2012	Unidade: %
Frequência	
Todos os dias ou quase todos os dias	62,7
Pelo menos uma vez por semana	31,7
Menos de uma vez por semana	5,7

Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos que utilizam Internet, por locais de utilização	
Ano: 2012	Unidade: %
Locais	
Casa	90,1
Escola	64,7
Casa de familiares/vizinhos/amigos	48,6
Bibliotecas públicas	9,4

Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos que utilizam Internet, por atividades efetuadas	
Ano: 2012	Unidade: %
Procurar informação para trabalhos escolares	96,7
Colocar mensagens em chats, blogs, websites de redes sociais, newsgroups, fóruns de discussão online ou mensagens escritas em tempo real (ex.: messenger)	84,1
Enviar, receber e-mail	81,1
Jogar ou fazer download de jogos, imagens, filmes ou música	80,9
Colocar conteúdo pessoal num website para ser partilhado	66,0
Consultar websites de interesse pessoal	65,7
Ouvir rádio ou ver televisão	50,6
Download de software	45,6
Ler jornais, revistas ou livros	42,6
Pesquisar informação sobre saúde	42,2
Telefonar ou fazer chamadas de vídeo	36,2
Jogar em rede com outras pessoas	29,9
Utilizar programas de partilha de ficheiros (peer-to-peer)	20,7
Criar ou manter blogs	11,1
Comprar produtos ou serviços	6,1
Criar websites	5,1

Nota:

Universo: Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos, residentes em território nacional que utilizaram Internet nos primeiros 3 meses do ano.

Fonte:

INE/Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2012

Anexo 8 – Regras do debate

Regras do debate “Internet: vantagens e desvantagens”

- Cada participante tem um minuto, no máximo, para expor o seu argumento;
- Focar no início da sua comunicação o argumento e, se possível, usar o restante tempo com exemplos;
- Os participantes devem respeitar a vez dos restantes, não interrompendo e manifestando-se apenas na sua vez;
- Os participantes devem apontar os argumentos dos outros participantes, por forma a retomá-los caso os quiser refutar;

Regras do debate “Internet: vantagens e desvantagens”



- Se fizeres uso de anotações durante o teu discurso, deves ler de forma rápida, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evita baixar a cabeça e o tom da fala;
- Cada participante deve falar de modo claro e articulado.
- Olha nos olhos do mediador ou dos participantes, passando a impressão de firmeza e segurança.
- Evitar expressões pouco formais e sempre que fizer referência a outro participante, procurar usar expressões como as seguintes:
 - Concordo com a opinião de...
 - Gostaria de acrescentar ao comentário de Que ...
 - Discordo em parte do ponto de vista de...

Anexo 9 – Ata do debate “Internet: vantagens e desvantagens”

Ata do debate “Internet: vantagens e desvantagens”

No dia 5 do mês de Junho do ano 2014 pelas 10h10 horas, reuniu-se na sala B104 a turma C do 5º ano, para debater questões relacionadas com as vantagens e desvantagens da Internet, sob a moderação da professora estagiária Ana Sofia.

Previamente, foi feita uma pesquisa sobre o tema a debater, através de Wikipédia, revistas e Internet. Posteriormente, a turma foi dividida em 2 grupos, ficando cada grupo responsável por argumentar a favor da utilização da Internet e outro contra a mesma.

Elementos do grupo encarregue de argumentar a favor do uso da internet	Elementos do grupo encarregue de argumentar contra o uso da internet
	

No final do debate foi feita uma síntese sobre o mesmo, num quadro que evidencia as vantagens e desvantagens da utilização da internet. Todos os participantes reconhecem a importância deste debate, reconhecendo os perigos aliados ao seu uso embora haja vantagens, como por exemplo, comunicar a distância.


A turma conclui que é necessário ser ponderado na utilização da Internet, salientando que é importante utilizá-la com moderação e ter cuidado para não publicar informações pessoais que possam ser acessadas por outros.

Depois de lida e aprovada e nada mais havendo a acrescentar foi encerrado o debate, tendo sido lavrada a presente ata que vai assinada pela professora estagiária e por mim que a secretariei.

A professora estagiária:

Ana Sofia Barros

O Secretário:



Anexo 10 – Planificação da aula sobre o poema “O limpa-palavras”, de Álvaro Magalhães

Plano de aula

Escola: EB1/JI do Falcão

Turma: 4.º A


Data: 27/01/2014

Tempo previsto: 90 minutos

Área Curricular: Português

Sumário: Leitura e compreensão do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães.

Escrita à maneira de...Álvaro Magalhães.

Domínios/ Conteúdos	Metas curriculares	Percurso da aula		Recursos	Avaliação
<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Antecipar o assunto de um texto; Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocadas pela leitura de textos; <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificação de textos; <p>Conhecimento Explícito da Língua</p>	<p>Leitura e escrita</p> <p><i>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Procurar informação em suportes de escrita, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos. <p><i>Planificar a escrita de textos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Registrar ideias relacionadas com o tema (...) <p>Educação Literária</p> <p><i>Escrever em termos pessoais e criativos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Diálogo em torno das palavras expostas na sala de aula. Observação e exploração das duas primeiras ilustrações do poema. <ul style="list-style-type: none"> -Relacionam a ilustração com algo que acabamos de ver? -O que é que a personagem está a fazer nas ilustrações? Apresentação do livro <i>O limpa-palavras e outros poemas</i>. Exploração dos elementos <u>paratextuais</u>. Leitura do poema pela professora. Leitura dos alunos em voz alta. Diálogo em torno do poema: <ul style="list-style-type: none"> - Gostaram do poema? Qual o verso que gostaram mais? Porquê? -No poema quais os versos que nos dizem o que faz um limpa-palavras? Porquê? Seleção das ações do limpa-palavras e a sua razão, explorando os versos que as comprovam: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar a razão das palavras serem “limpas e acariciadas”; - Compreender a expressão “raspar-lhes a sujidade dos dias e do mau uso”; Pedir aos alunos para encontrarem no poema dois versos que se repetem: focalizar a atenção no verso “A palavra solidão faz-me 	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>10’</p> <p>15’</p>	<p>Palavras em cartolina;</p> <p>Ilustração do poema</p> <p>Imagem da capa</p> <p>Livro <i>O limpa-palavras e outros poemas</i>, de Álvaro Magalhães;</p> <p>Poema “O limpa-</p>	<p>Grelha de avaliação, focada nos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação; - Empenho; -Clareza de ideias; - Compreensão do texto; - Substituição adequada dos pronomes; - Escrita em concordância com os parâmetros

<ul style="list-style-type: none"> • Pronome – pessoal (forma átona). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever pequenos poemas (por exemplo, recorrendo a poemas modelo...) <p>Gramática <i>Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar pronomes pessoais (forma átona). 	<p>companhia.” e compreender o(s) seu(s) sentido(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever o verso “é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias e do mau uso” no quadro para os alunos o reescreverem substituindo o pronome “lhes”. Fazer mais um exemplo e identificar outros pronomes no poema. • Registrar no quadro duas listas de palavras: palavras que os alunos gostassem de limpar para apagar e outras que gostassem de limpar para conservar, pedindo a respetiva justificação. Os alunos registam no caderno. • Escrita à maneira de Álvaro Magalhães: adotando os versos “A palavra brisa refresca-me./A palavra solidão faz-me companhia” como modelo, os alunos terão que utilizar uma palavra de cada lista, pronomes pessoais e respeitar o tempo verbal do poema. • Distribuição de um modelo para escreverem. • É pedido aos alunos para ilustrarem os seus versos sob a forma de poesia visual, apresentando alguns exemplos, inclusive os do poema. • Leitura dos alunos do seu poema. Durante a leitura, todos os alunos terão uma grelha de heteroavaliação para preencher. • Solicitar a opinião de vários alunos em relação ao poema realizado por outro colega. 	<p>15’</p> <p>10’</p> <p>10’</p> <p>5’</p> <p>10’</p> <p>5’</p>	<p>palavras”</p> <p>Poesia visual</p> <p>Modelo - Escrever à maneira de Álvaro Magalhães</p> <p>Grelha de Heteroavaliação</p>	<p>apresentados.</p>
--	--	---	---	---	----------------------

Anexo 11 – Palavras expostas na sala



Ilustração 1 – Palavras expostas para a motivação da aula sobre o poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães”

Anexo 12 – Ilustrações do poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães



Ilustração 2 – Ilustrações das páginas 3 e 4

Anexo 13 – Poema “O limpa-palavras” de Álvaro Magalhães

“O limpa-palavras”

Limpo palavras.
Recolho-as à noite, por todo o lado:
a palavra bosque, a palavra casa, a
palavra flor.
Trato delas durante o dia
enquanto sonho acordado.
A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras
precisam de ser limpas e acariciadas:
a palavra céu, a palavra nuvem, a
palavra mar.
Algumas têm mesmo de ser lavadas,
é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias
e do mau uso.
Muitas chegam doentes,
outras simplesmente gastas, estafadas,
dobradas pelo peso das coisas que
trazem às costas.

A palavra pedra pesa como uma pedra.
A palavra rosa espalha o perfume no ar.
A palavra árvore tem folhas, ramos
altos.
Podes descansar à sombra dela.
A palavra gato espeta as unhas no
tapete.
A palavra pássaro abre as asas para
voar.
A palavra coração não pára de bater.
Ouve-se a palavra canção.
A palavra vento levanta os papéis no ar
e é preciso fechá-la na arrecadação.

No fim de tudo voltam os olhos para a
luz e vão para longe,
leves palavras voadoras
sem nada que as prenda à terra,
outra vez nascidas pela minha mão:
a palavra estrela, a palavra ilha, a
palavra pão.

A palavra obrigado agradece-me
As outras não.
A palavra adeus despede-se.
As outras já lá vão, belas palavras lisas
e lavadas como seixos do rio:
a palavra ciúme, a palavra raiva, a
palavra frio.
Vão à procura de quem as queira dizer,
de mais palavras e de novos sentidos.
Basta estenderes um braço para
apanhares
a palavra barco ou a palavra amor.

Limpo palavras.
A palavra búzio, a palavra lua, a palavra
palavra.
Recolho-as à noite, trato delas durante o
dia.
A palavra fogão cozinha o meu jantar.
A palavra brisa refresca-me.
A palavra solidão faz-me companhia.

Álvaro Magalhães (2000)
O Limpa-palavras e Outros Poemas

Anexo 14 – Poesias visuais apresentadas no livro



Ilustração 3 – Poesias visuais apresentadas no livro *O limpa-palavras e outros poemas* de Álvaro Magalhães

Anexo 15 – Algumas produções dos alunos da atividade “Escrita à maneira de Álvaro Magalhães”

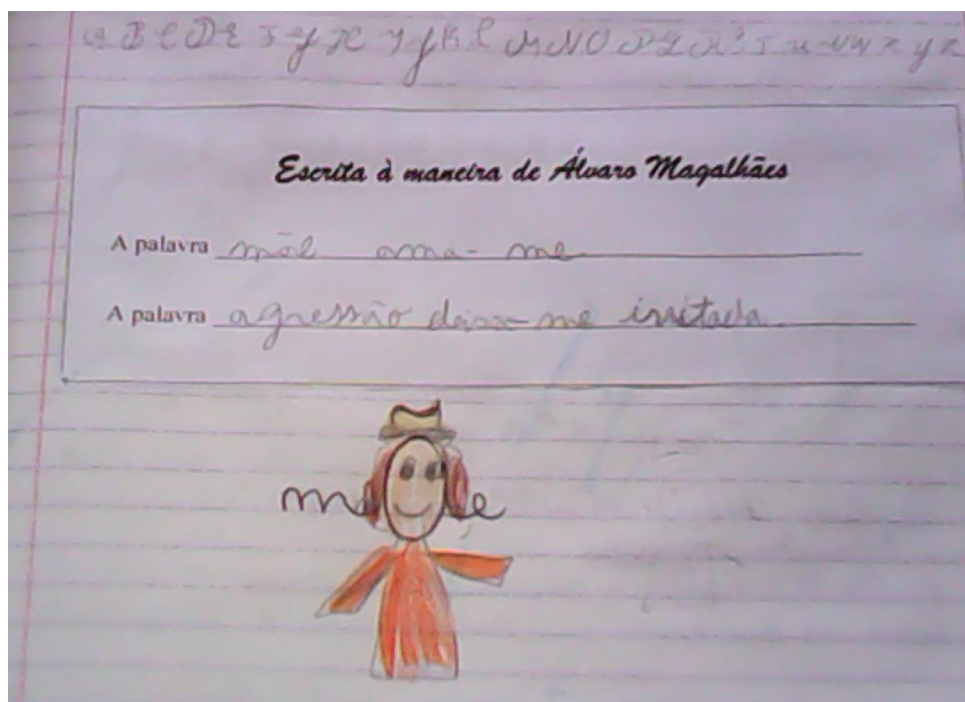


Ilustração 4 - Produção escrita de uma aluna com a respetiva poesia visual

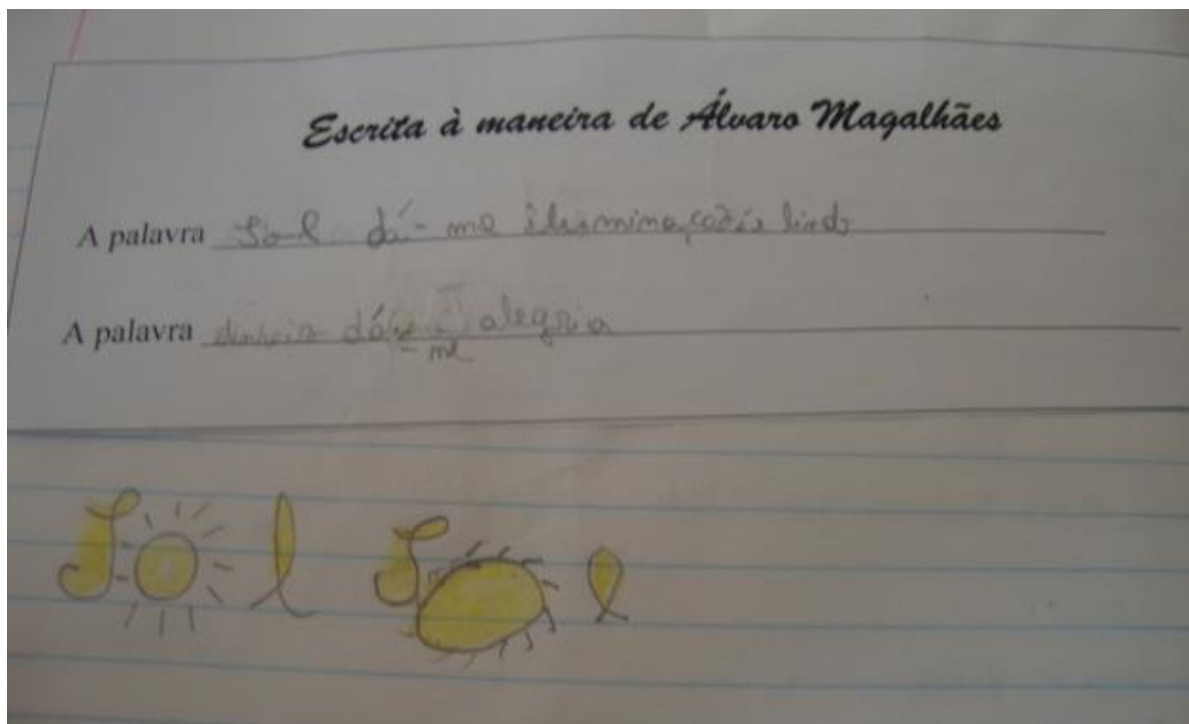


Ilustração 5 - Produção escrita de um aluno com a poesia visual

Anexo 16 – Moldura que serviu de palco para as três personagens do excerto da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa



Ilustração 6 - Moldura e personagens que ilustraram a leitura dialogada

Anexo 18 – Exemplo de um diálogo escrito por um aluno

O Príncipe Nabo

Tendo em conta o momento da história, escreve um pequeno diálogo (sem esquecer as indicações cénicas) entre o Rei e o Marechal da Corte, no qual este último diga ao Rei quais serão os três príncipes que serão apresentados à princesa. Sê criativo na escolha dos príncipes e imagina também a reação do Rei.

Marechal: - Um príncipe com o nome: Batata
Nalicas e Melão. Tem nariz de batata, olhos de tomate
de milho e mãos de laranja de melão.

Rei: (Bacalhão) Que feccio!

Marechal: (Bacalhão) O segundo tem um
chapéu de palha e oito dentes em cada mão.

Rei: (Bacalhão) Não sabes apresentar príncipes melhores?

Marechal: - E por último, um príncipe muito bonito
de olhos melão, entroncado, quase perfeito...

Rei: (Bacalhão) É esse! É esse! É desta que é!

Marechal: ... Como eu gosto de dizer, ele é bonito
como nem uma fada! É um grande nabo!

Rei: (Bacalhão) Ai, que estou a fazer sem ar! Ai, que
sou desatado! (Suspira)

(Olha para o lado...)

Rei: Bem, o que é que eu estou a fazer? Ah!

Má rei! (Suspira)

(...)

Anexo 19 – Atividade “Agora serei jornalista” – tarefa de escrita

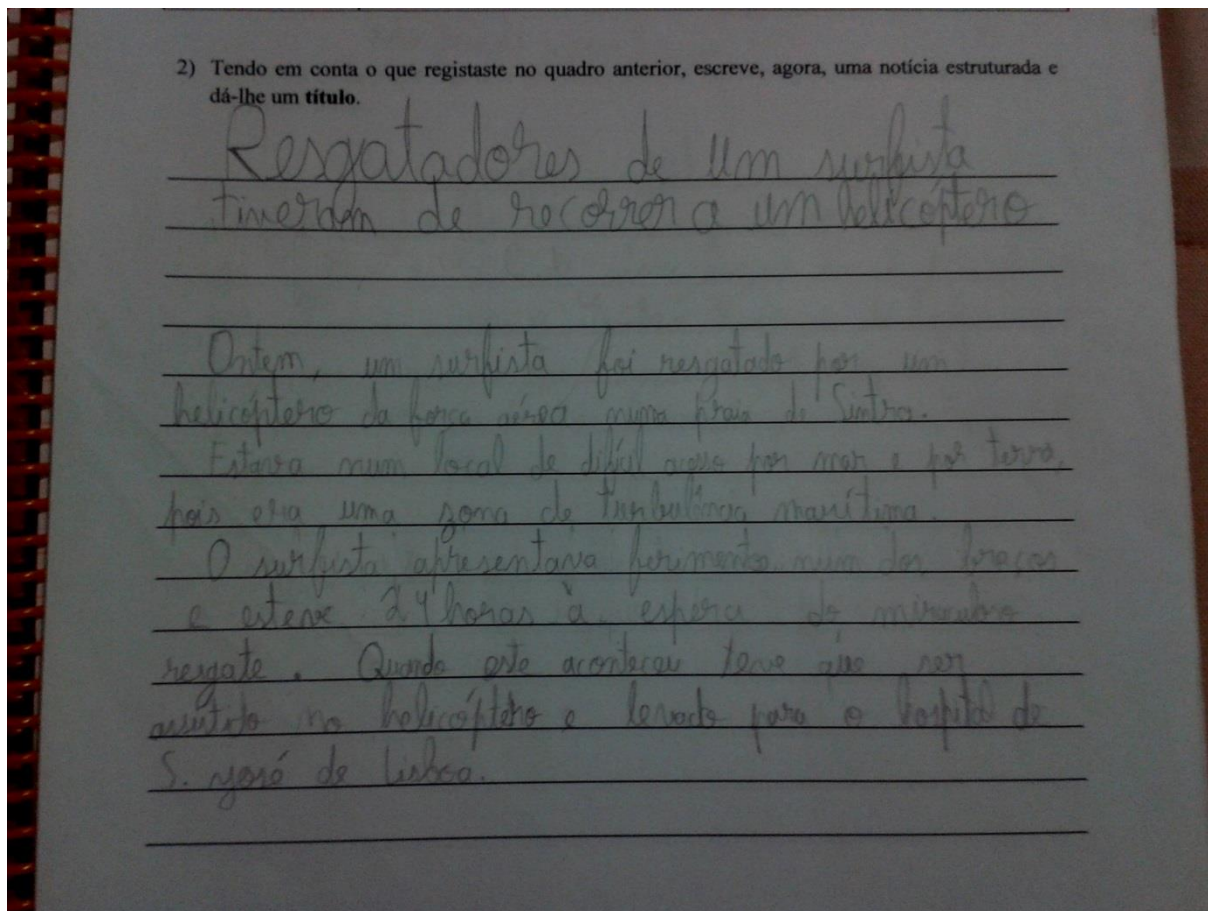


Ilustração 7 - Produção escrita de um aluno que fez parágrafo depois do lead da notícia

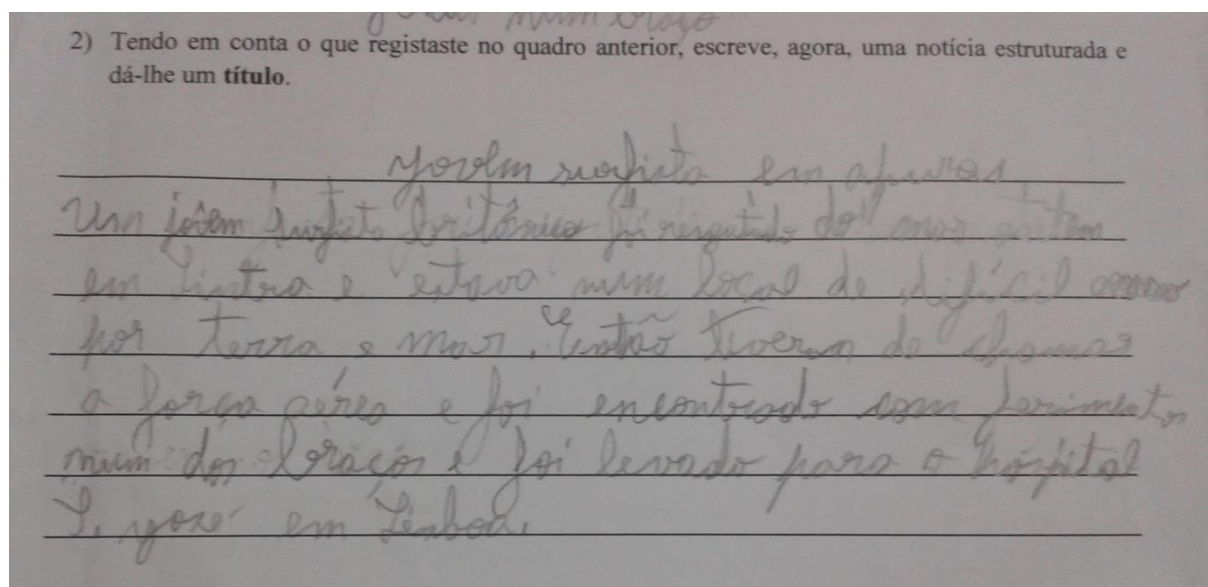


Ilustração 8 - Produção escrita de um aluno que não fez parágrafo depois do lead da notícia

Anexo 20 – Grelha de avaliação da aula da introdução ao estudo da notícia

Parâmetros Nomes	Leitura e escrita		Oralidade
	Identifica constituintes da notícia	Escreve uma notícia em concordância com a estrutura da mesma	Compreende o que escuta e preenche corretamente o quadro de registo
1 -			
2 -			
3 -			
4 -			
5 -			
6 -			
7 -			
8 -			
9 -			
10 -			
11 -			
12 -			
13 -			
14 -			
15 -			
16 -			

Legenda:	I – Insatisfaz	S – Satisfaz	B - Bem	MB – Muito Bem
-----------------	-----------------------	---------------------	----------------	-----------------------

Anexo 21 – Peças de dominó do jogo “O dominó da multiplicação”

45×3	60
---------------	----

15×4	374
---------------	-----

6×38	135
---------------	-----

34×11	768
----------------	-----

96×8	1300
---------------	------

325×4	232
----------------	-----

45×3	60
---------------	----

15×4	374
---------------	-----

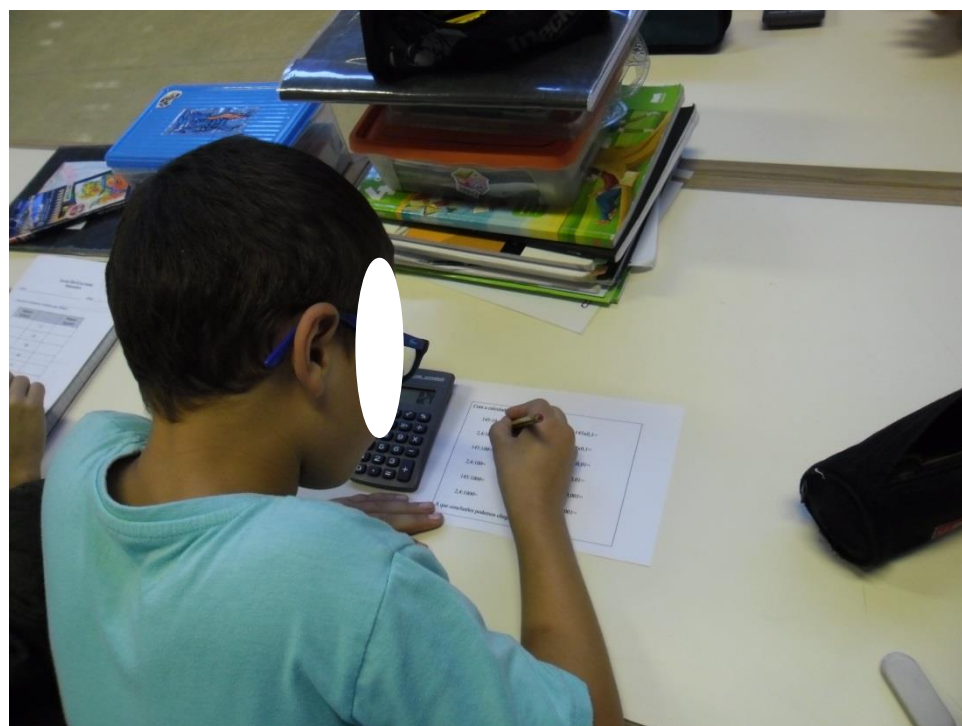
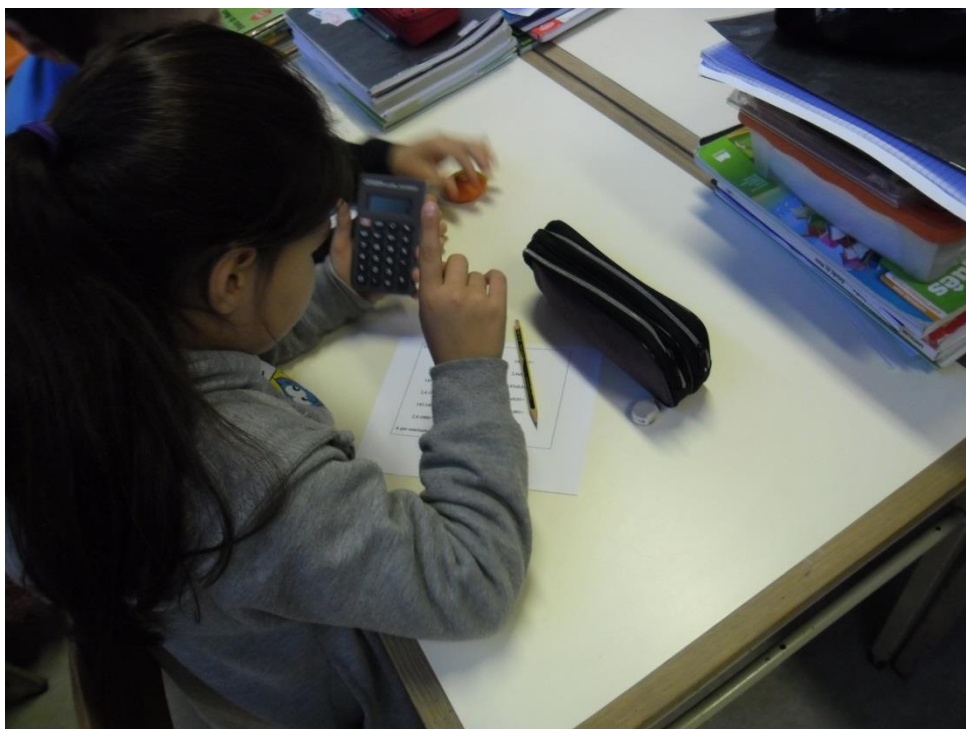
6×38	135
---------------	-----

34×11	768
----------------	-----

96×8	1300
---------------	------

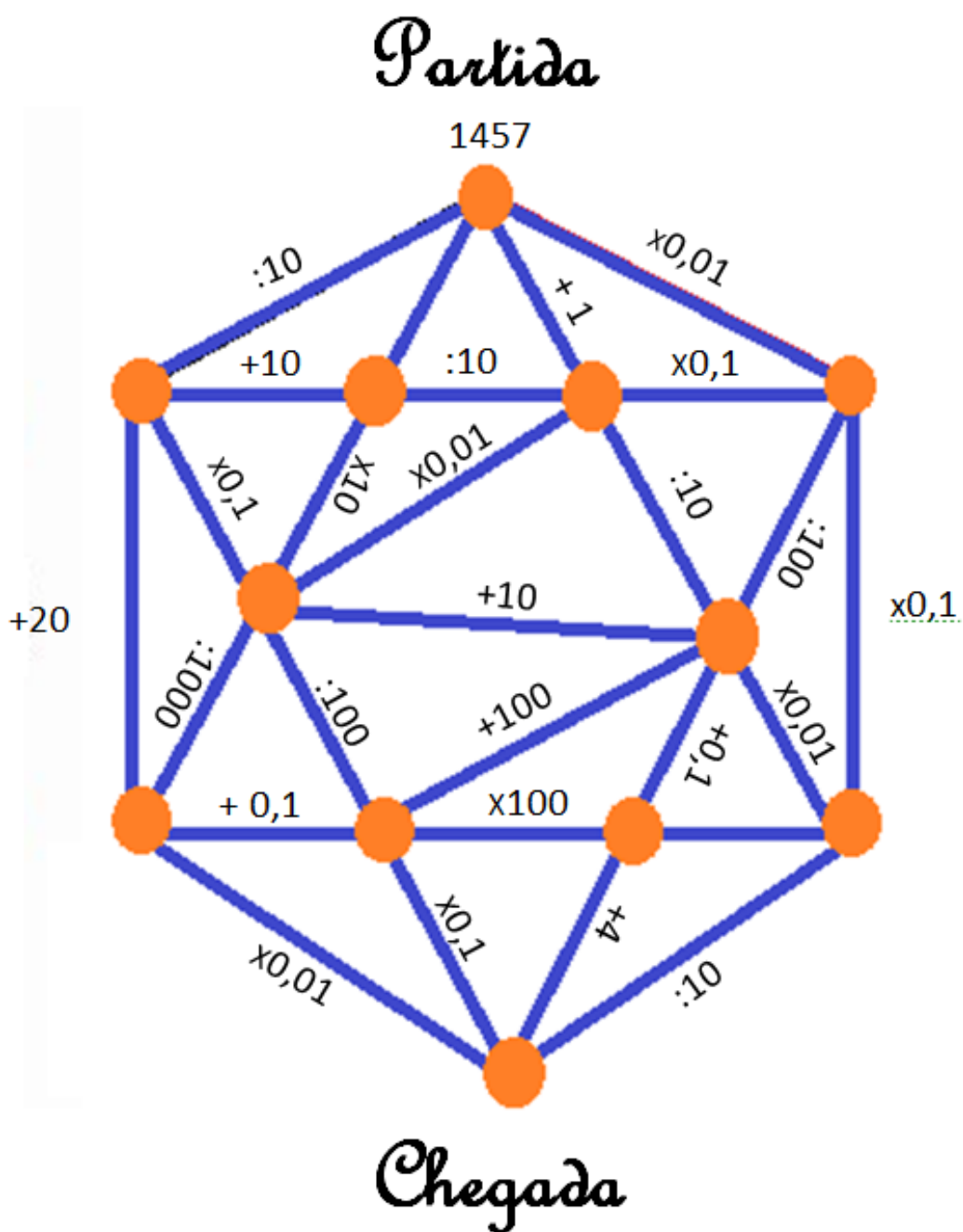
325×4	232
----------------	-----

Anexo 22 – Utilização da calculadora pelos alunos



Ilustrações 9 e 10 - Alunos a utilizar a calculadora

Anexo 23 - Tabuleiro do jogo "Teia operatória"



Anexo 24 – Quadro de registo das jogadas do jogo “A Teia Operatória”

REGISTO DAS JOGADAS				
Número inicial		Operador	Resultado	Esta jogada aumenta ou diminui o número inicial?
1ª Jogada				
2ª Jogada				
3ª Jogada				

Anexo 25 – Registos fotográficos da realização do jogo “A Teia Operatória”



Ilustração 11 – Realização do jogo

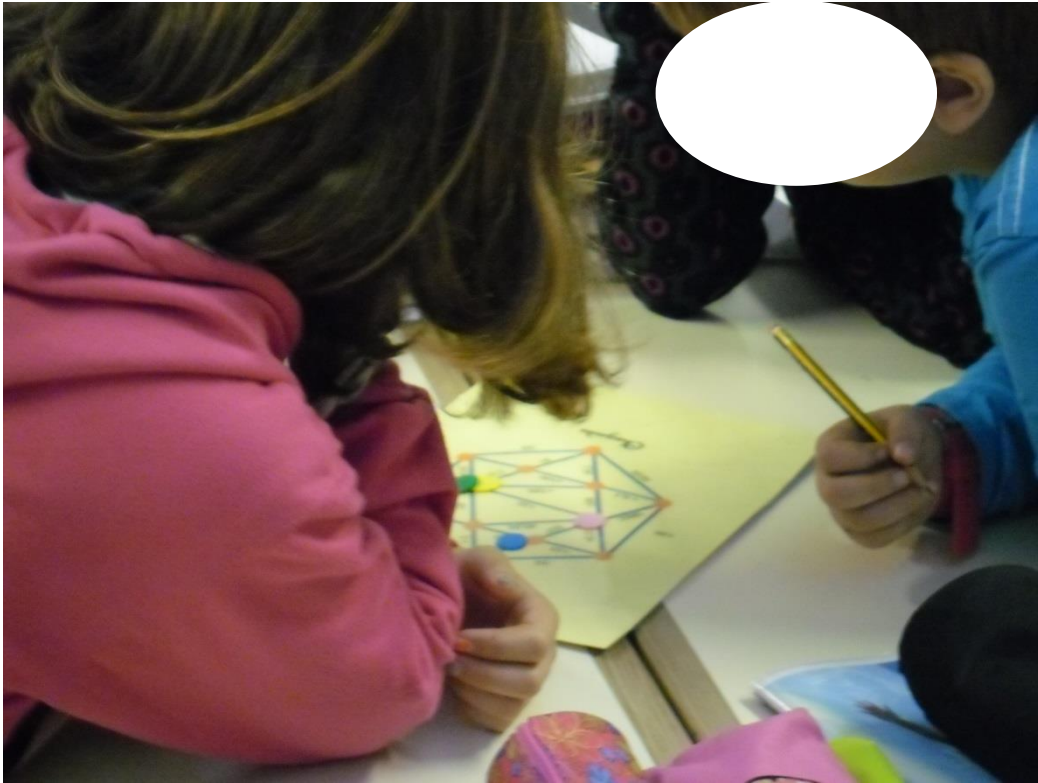


Ilustração 12 – Realização do jogo

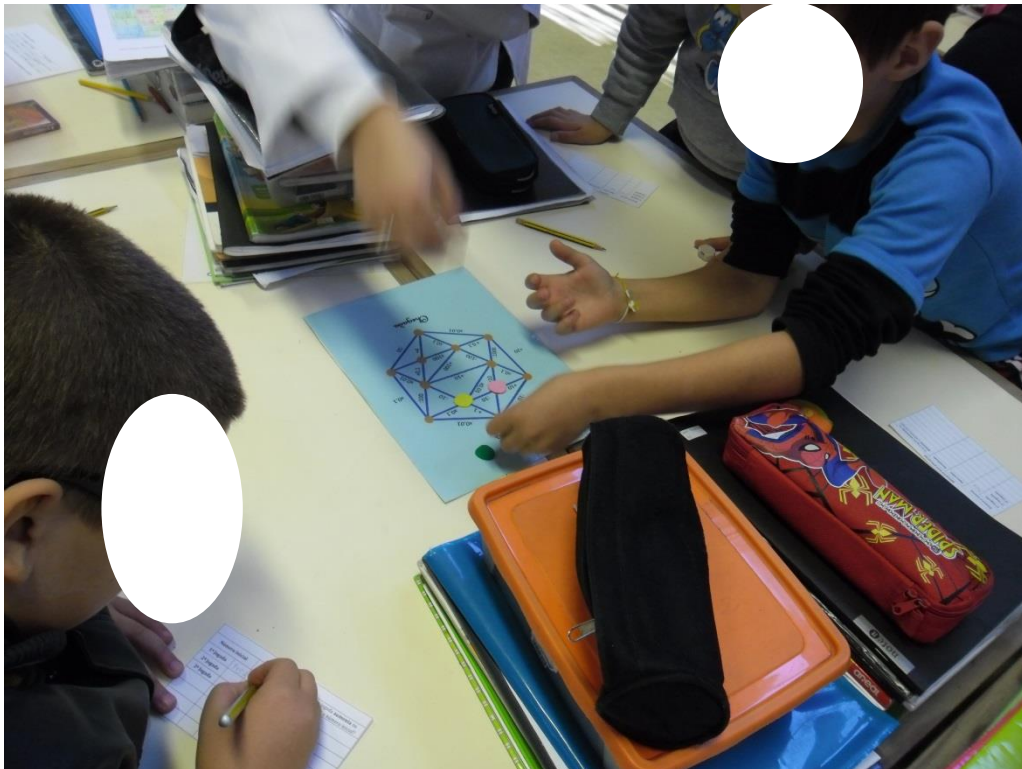


Ilustração 13 – Alunos a jogar enquanto outros registam no quadro de registo a sua última jogada

Anexo 26 - Planificação da aula sobre o Diagrama de Venn

Escola EB1/JI do Falcão		Turma: 4.º A	Tempo previsto: 60 minutos
Tema: Organização e tratamento de dados.		Tópico: Representação e interpretação de dados.	Subtópico: Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e (...) [diagramas].
Objetivos específicos: Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas (...) [diagramas], e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada.			
Metas curriculares: Nada referente ao tema no 4º ano.			
Conhecimentos prévios: Operar com conjuntos (determinar a reunião e a interseção de dois conjuntos, assim como construir e interpretar diagramas de Venn e de Carroll).			
Capacidades transversais: Raciocínio matemático; resolução de problemas; comunicação matemática.			
Sumário: Relacionar o nome do diagrama de Venn com o autor e interpretar esse diagrama em vários contextos.			Data: 04/12/2013
Percurso da aula		Recursos	Avaliação
Motivação/Problematização: <ul style="list-style-type: none"> ○ Projeção de uma fotografia de John Venn, questionando os alunos se conhecem o homem da fotografia. De seguida, para dar uma pista, projeta-se o nome, questionando: <ul style="list-style-type: none"> - E agora? Já alguma vez ouviram ou lerem este nome? - Vamos conhecê-lo melhor? <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuação da projeção do PowerPoint: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de algumas informações de John Venn (pedir aos alunos para calcular a idade com que faleceu); - Diálogo com os alunos sobre o diagrama que o matemático construiu: 		<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint - Cartolina com o diagrama de Venn - Imagem da laranja e da pera - Nomes dos alunos para colar no diagrama 	Grelha de avaliação formativa, centrada nos seguintes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> -Participação; -Empenho; -Raciocínio matemático; -Relacionamento

<ul style="list-style-type: none"> ○ John Venn quis organizar os dados de forma simples, representando os conjuntos de elementos em círculos. ○ Vamos tentar perceber como procedeu? <p>Ativação do conhecimento prévio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de dois exemplos: um sem interseção de conjuntos (números pares e ímpares até 20) e outro com interseção (múltiplos de 2 até 20 e múltiplos de 3 até 20), pedindo sempre a contribuição dos alunos à medida que forem apresentados. <p>Apresentação das condições da tarefa 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exercício prático com a turma: <ul style="list-style-type: none"> Tendo em conta o projeto “Heróis da fruta”, no qual estão inseridos, pedir aos alunos para manifestarem o seu gosto relativamente a dois frutos: laranja e pera. - Mostrar uma laranja e uma pera, questionando os alunos se gostam destes dois frutos ou apenas de um. - Afixação no quadro de um diagrama de Venn (com a interseção) feito em cartolina: <ul style="list-style-type: none"> - Cada aluno irá colar o seu nome no respetivo lugar do diagrama; - Caso algum aluno não goste de nenhum destes dois frutos, terá que colocar o seu nome fora do diagrama. Neste caso, explicar que é possível, no entanto, tendo em conta o projeto “Heróis da fruta”, importa consciencializar os alunos da importância das frutas na nossa alimentação, uma vez que são uma fonte de vitaminas e devemos gostar de todas. ○ Depois de todos os alunos irem ao quadro colar a fruta no respetivo sítio, far-se-á a contagem das frutas (cardinalidade), sendo a professora estagiária a desenhar por baixo da 	<ul style="list-style-type: none"> - “O nosso diagrama de Venn” - “Os desportos” 	<p>de conceitos; -Comunicação matemática.</p>
--	--	---

cartolina outro diagrama que será preenchido com os números da contagem.

Acompanhamento da realização da tarefa e seleção das estratégias mais interessantes:

○ Neste momento é distribuída uma tarefa (“O nosso diagrama de Venn”), para os alunos acompanharem e registarem o que será escrito no quadro. De seguida, os alunos terão 10 minutos para responder às questões colocadas nessa tarefa.

Sistematização:

○ Correção em grande grupo das questões da tarefa (leitura apenas de quatro histórias – resposta à questão 1.2).

Avaliação:

○ A professora estagiária questiona:

- Mas será que só posso relacionar duas coisas? Imaginem se eu quisesse saber os gostos dos alunos relativamente a três modalidades de desporto. Será possível?

- Distribuição da tarefa “Os desportos”.

○ Leitura em voz alta pela professora estagiária e explicação do diagrama de Venn com mais um círculo.

○ Realização da tarefa por parte dos alunos.

○ Correção em grande grupo.

- Diálogo em torno do que aprenderam na aula e do que mais gostaram.

Anexo 27 – Apresentação em PowerPoint sobre o Diagrama de Venn

- Vamos organizar os números pares e ímpares até 20:

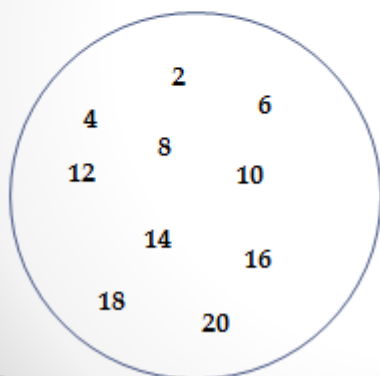
- Números pares:

• 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20

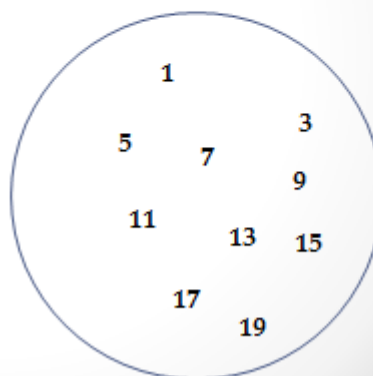
- Números ímpares:

• 1 3 5 7 9 11 13 15 17 19

Números pares até 20



Números ímpares até 20



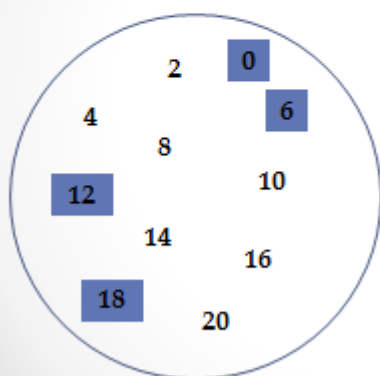
- Múltiplos de 2 até 20:

○ 0 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20

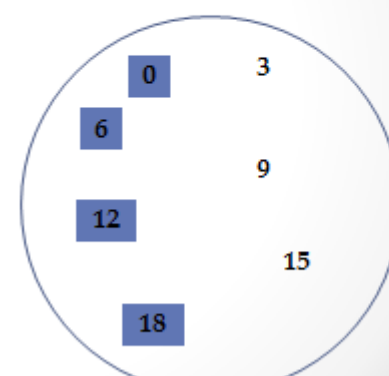
- Múltiplos de 3 até 20:

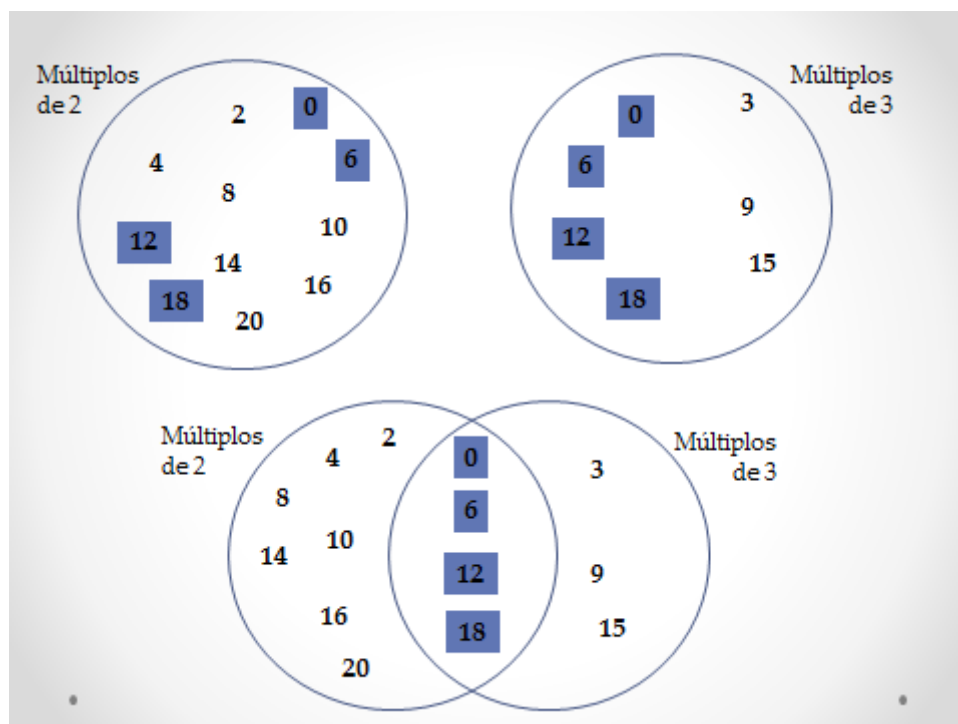
○ 0 3 6 9 12 15 18

Múltiplos de 2 até 20



Múltiplos de 3 até 20





A esta forma de organização
chamamos
“Diagrama de Venn”

Anexo 28 – Diagrama de Venn do 4º A

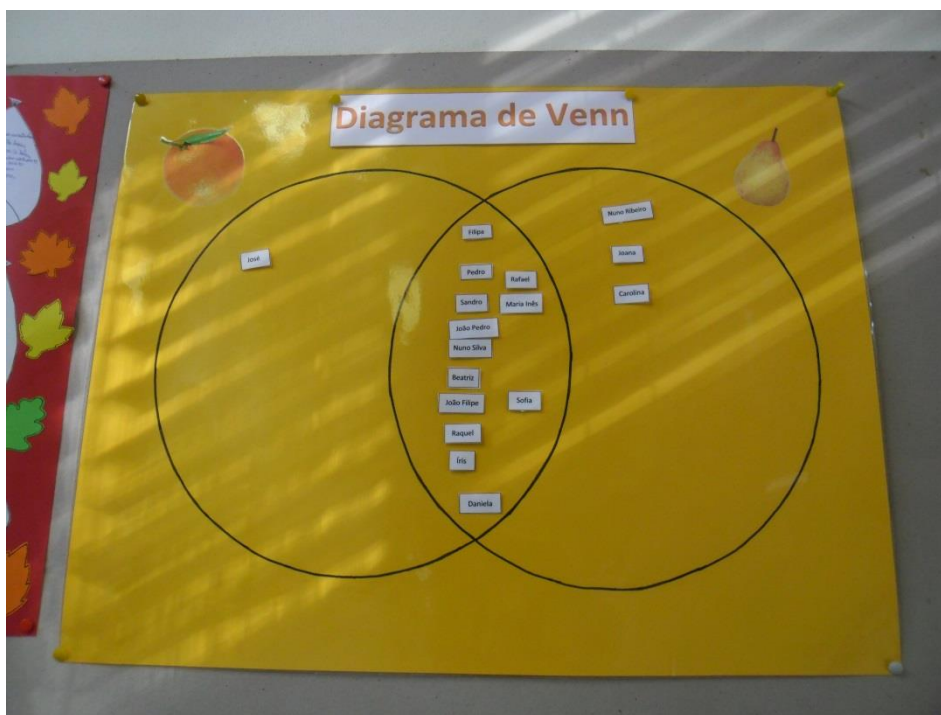


Ilustração 14 – Diagrama de Venn após a colocação de todos os nomes dos alunos

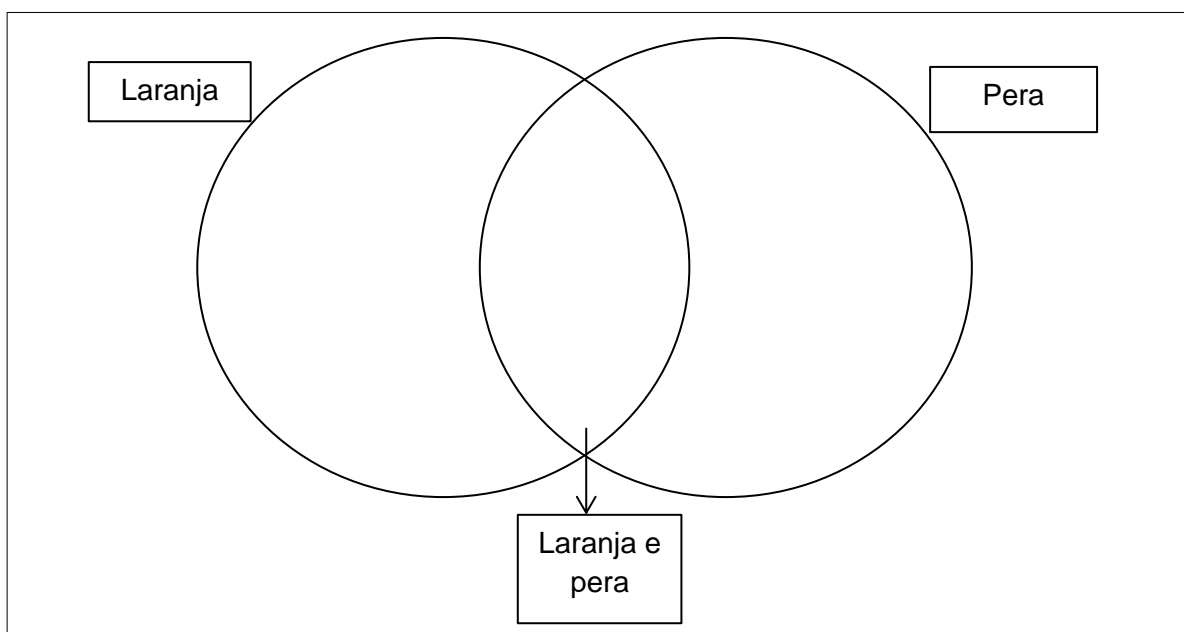
Anexo 29 – Tarefa “O nosso diagrama de Venn”

O nosso diagrama de Venn

1. Agora que construístes com os teus colegas o diagrama de Venn sobre os vossos gostos em relação às frutas, contabiliza o número de colegas que gosta apenas de laranjas, o número de colegas que gosta apenas de pera e o número de colegas que gosta de ambas as frutas. Depois de contares, preenche o diagrama abaixo com esses números.

Número de colegas que:

- Gostam apenas de laranja: _____
- Gostam apenas de pera: _____
- Gostam de ambas as frutas: _____



1.1) Observa o diagrama de Venn anterior e completa:

O número de alunos que gosta apenas de pera é _____ .

O número de alunos que gosta de laranjas é _____ .

O número de alunos que gosta de pera é _____ .

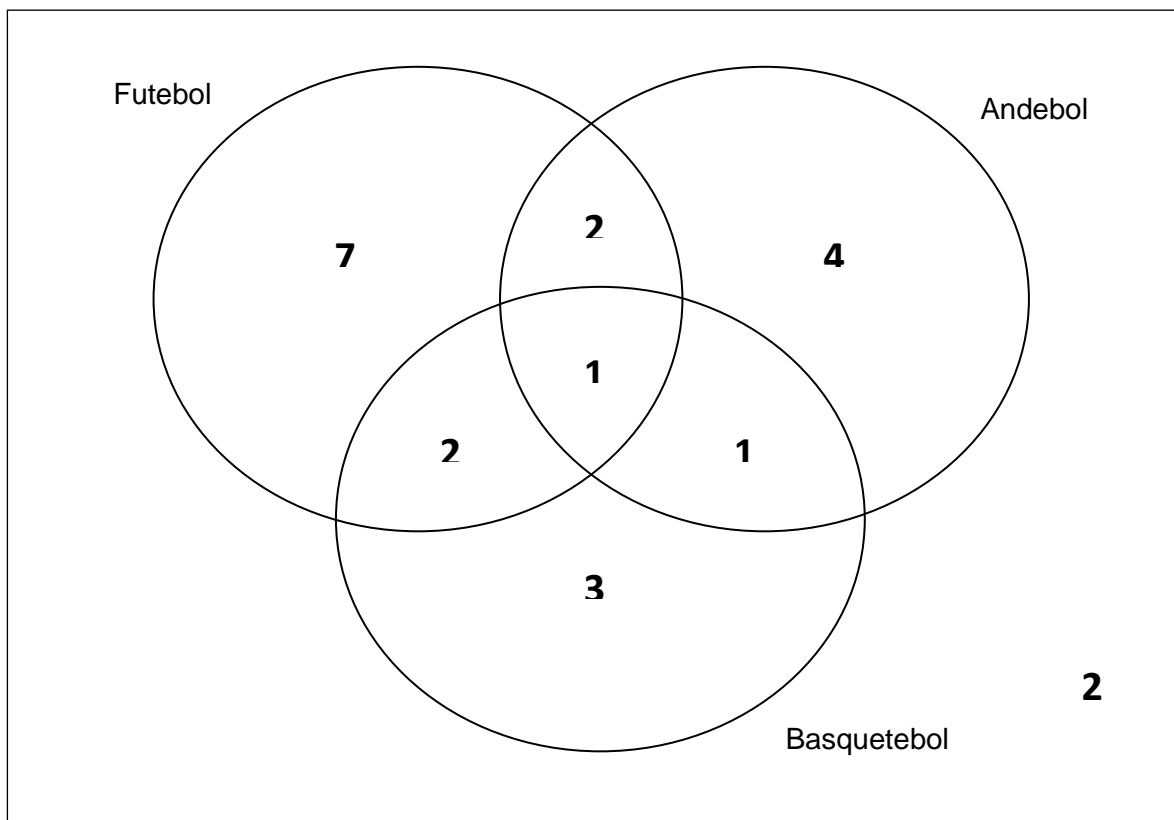
O número de alunos que gosta de laranja e pera é _____.

1.2) Inventa uma história apenas com quatro frases, usando o diagrama de Venn anterior.

Anexo 30 – Tarefa “Os desportos”

Os desportos

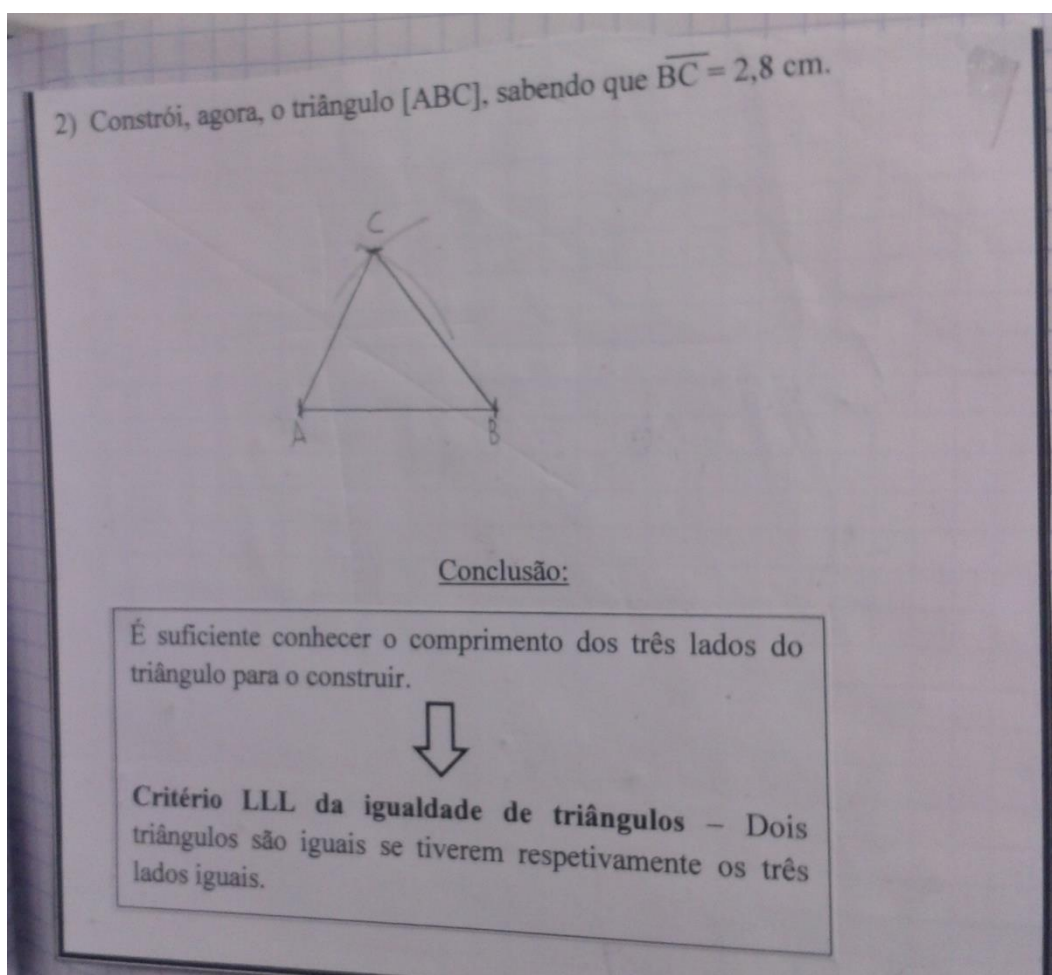
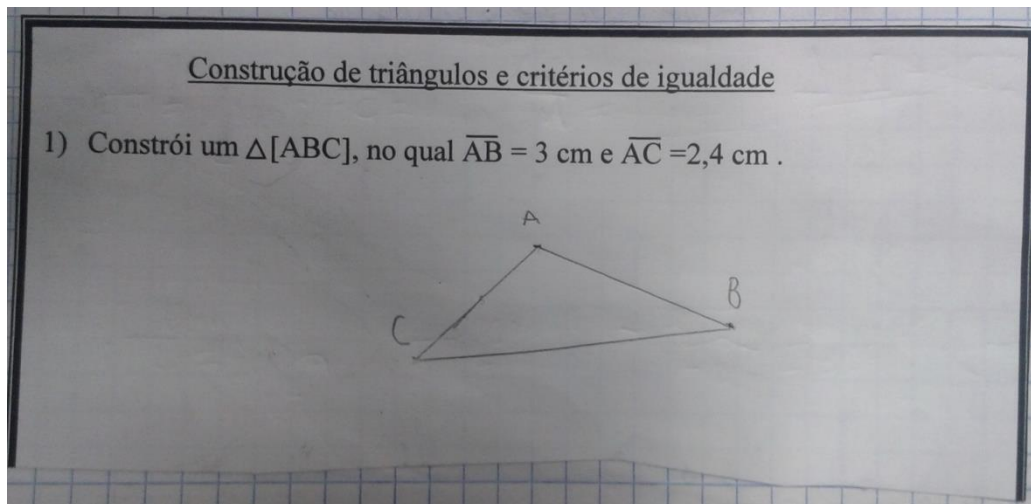
Considera o seguinte diagrama de Venn, que foi construído numa turma, em que cada aluno manifestou o seu gosto relativamente a 3 desportos.



Marca com um V (Verdadeiro) ou um F (Falso), cada uma das frases seguintes:

- a) A turma tem 22 alunos.
- b) A turma tem 20 alunos.
- c) Três alunos gostam de basquetebol.
- d) Sete alunos gostam apenas de futebol.
- e) Oito alunos gostam de andebol.
- f) Dois alunos gostam de andebol e basquetebol.
- g) Três alunos gostam de futebol e andebol.
- h) Apenas um aluno gosta das três modalidades.
- i) Dois alunos gostam de futebol e basquetebol.

Anexo 31 – Tarefa sobre a construção de triângulos segundo o critério LLL (produção de um aluno)



Anexo 32 – Tarefa de investigação “Do paralelogramo ao triângulo”¹ (produção de um aluno)

Tarefa: Do paralelogramo ao triângulo

1 unidade

1. Representa, no geoplano, um paralelogramo com 6 unidades na base e 4 unidades de altura.

1.1. Calcula a sua área.

$A = B \times A$ $A = 6 \text{ em} \times 4 \text{ em} = 24 \text{ unidades de área}$

2. Dentro do paralelogramo, constrói dois triângulos que tenham a mesma base e a mesma altura que o paralelogramo. Identifica cada um e preenche a seguinte tabela:

Triângulo	Medida da base	Medida da altura	Área do triângulo
$\triangle GDO$	6	4	$A = \frac{6 \times 4}{2} = 12 \text{ u.a}$
$\triangle DGO$	6	4	$A = \frac{6 \times 4}{2} = 12 \text{ u.a}$

A área do triângulo é metade da área do paralelogramo

$A = \frac{b \times a}{2}$

¹ Adaptada da tarefa “Do retângulo ao triângulo”, disponível em http://www.apm.pt/files/205600_METAS_CA_2_Ciclo_FINAL%5B1%5D_518e39fb04388.pdf

Anexo 33 – Planificação da aula sobre tabelas de frequências absolutas e relativas

Escola Básica e Secundária do Cerco		Turma: 5º C	Tempo previsto: 45 minutos
Domínio: OTD5	Subdomínio: Representação e tratamento de dados		Conteúdo: Tabelas de frequências absolutas e relativas
Metas curriculares:			
<u>Domínio:</u> Organização e tratamento de dados		<u>Subdomínio:</u> Representação e tratamento de dados	
<u>Objetivo geral:</u> 2. Organizar e representar dados <u>Descritor:</u> 2.1. Construir tabelas de frequências absolutas e relativas reconhecendo que a soma das frequências absolutas é igual ao número de dados e a soma das frequências relativas é igual a 1.			
Conhecimentos prévios: Construção de tabelas de frequência absoluta e comparação de percentagens.			
Capacidades transversais: Raciocínio matemático; comunicação matemática.			
Sumário: Organização de dados: tabelas de frequências absolutas e relativas.			Data: 15/05/2014
Percurso da aula		Recursos	Avaliação
<p>Motivação/Problematização (5 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Projeção do 1º diapositivo do PowerPoint e leitura, por parte de um aluno, de uma notícia que será alvo de tratamento durante a aula. ○ Solicitar aos alunos a identificação de alguns dos constituintes da notícia e focalizar a atenção no mapa e nos dados que são fornecidos: <ul style="list-style-type: none"> - Além do que lemos que informações têm mais? O mapa apenas serve de ilustração? - Será que a podemos organizar de outra forma? <p>Ativação do conhecimento prévio (5 min):</p>		<p>PowerPoint - Motivação e acompanhamento da tarefa</p> <p>Tarefa</p> <p>“Hoje aprendi que...”</p>	<p>Grelha de avaliação formativa, centrada nos seguintes parâmetros: -Comportamento; -Participação; -Empenho; -Raciocínio</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ Relembrar que na da matemática a organização é fundamental e questionar: <ul style="list-style-type: none"> - Recordam-se de alguma forma de organização que possamos recorrer para o fazermos com estes dados? ○ Projeção do 2º diapositivo (com o mapa destacado) e identificação dos dados que são possíveis recolher. ○ Questionar aos alunos de que forma podem organizar os dados numa tabela. <p>Apresentação das condições da tarefa e acompanhamento dos alunos (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuição da 1º página da tarefa e pedir a um aluno para ler a questão 1, dando <u>3 minutos</u> para os alunos organizarem a informação na tabela. ○ Acompanhamento dos alunos, esclarecendo eventuais dúvidas. ○ Correção, dialogada com os alunos, através da projeção da tabela presente no diapositivo 2, revelando que a tabela tem um nome próprio, questionando se se lembram da sua denominação. Explorar o conceito “frequência”, explicando que em cada distrito há uma determinada frequência de furtos (no ano 2013, tal como informa a notícia), revelando que se denomina “tabela de frequências absolutas”, por forma a preencherem o espaço em branco indicado pela chaveta. ○ Leitura da questão 2, e realização da alínea a) em grande grupo, averiguando a resposta por estimativa. São dados <u>5 minutos</u> para os alunos realizarem as alíneas seguintes. ○ Acompanhamento dos alunos, esclarecendo eventuais dúvidas e verificando as suas estratégias. 		matemático; -Relacionamento de conceitos; -Comunicação matemática.
--	--	--

- Correção, em grande grupo, da questão 2, selecionando estratégias/raciocínios diferentes.
- Distribuição da questão 2.1 e esclarecimento daquilo que é pedido: esclarecer que vão ter que calcular, agora, a percentagem de furtos em cada um dos distritos para transformar as afirmações falsas em afirmações verdadeiras.
- Projeção da tabela sem a coluna das frequências relativas preenchidas e exemplificar como se calcula a frequência relativa, fazendo um exemplo em grande grupo:
 - O que estivemos a fazer na questão anterior? Para averiguarmos se as afirmações eram falsas ou verdadeiras o que fizemos? Relacionamos os dados? Mas de que forma?
- Relacionar o número de furtos no distrito de Braga com o número total, calculando o quociente entre o número de furtos de cada distrito e o total. Pedir a um aluno para calcular na calculadora a frequência relativa dos furtos no distrito de Braga, indicando o resultado arredondado às centésimas (a professora estagiária escreve no quadro, lembrando os arredondamentos).
- Apresentar igualmente o resultado sob a forma de percentagem e escrevê-lo na tabela na coluna de frequências relativas.
- Disponibilizar 8 minutos para os alunos completarem a tabela, seguindo o exemplo que foi feito em grande grupo.
- Acompanhamento dos alunos e verificação das estratégias dos alunos.

Sistematização (10 min):

- Projeção da tabela no quadro através do diapositivo 4, pedindo a alguns alunos para se dirigirem ao quadro para a preencherem, indicando a frequência relativa e a percentagem.

- Comparar as colunas da frequência absoluta e a da frequência relativa (nome ainda desconhecido pelos alunos):
 - Prestem atenção para cada uma das colunas: os dados da primeira coluna dependem do total? E os da segunda? Dependem? Então qual será o nome desta segunda coluna?
- Chegar ao conceito de frequência relativa (os dados relacionam-se com o total), completando a tabela e informando os alunos que a frequência absoluta apresenta-se pela sigla f_i e a frequência relativa por f_{ri} , pedindo para escreverem na tabela nos respetivos lugares.
- Pedir aos alunos para somarem os valores da f_{ri} , chegando à conclusão que é 1, representando a totalidade: 100%.
- Correção das afirmações falsas.
- Dar um título à tabela.
- Distribuição do autocolante “Hoje aprendi que...”, lendo em grande grupo.

Avaliação (5 min):

- Diálogo em torno da notícia e das conclusões a que chegaram.
- Resolução do exercício 7 da página 95 do Manual.

Anexo 34 – PowerPoint com notícia para a abordagem do conteúdo: tabelas de frequências absolutas e relativas

4 // PRIMEIRO PLANO // CRIMINALIDADE AUTOMÓVEL

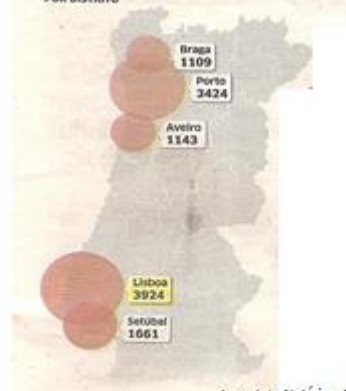
Usam equipamentos eletrónicos para desbloquear sistemas.

LADRÕES DE CARROS ATACAM COMO “HACKERS”

Nuno Silva
nsilva@jn.pt

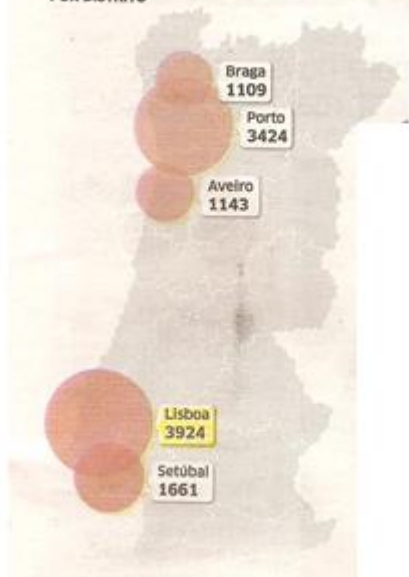
É um sofisticado método de furto de carros a ganhar força em Portugal. Com tecnologia de ponta, os assaltantes conseguem piratar o sistema central das viaturas e clonar as chaves, em poucos minutos.

FURTO DE AUTOMÓVEIS.
TOP dos furtos de veículos em 2013 (número de casos)
POR DISTRITO



Jornal de Notícias, 04-05-2014

FURTO DE AUTOMÓVEIS/
TOP dos furtos de veículos em 2013 (número de casos)
POR DISTRITO



Quais são os dados que o mapa nos fornece?

O número de furtos de carros em cada distrito assinalado.

1) Como os podemos organizar numa tabela?

Distrito	Nº de furtos de carros
Braga	1109
Porto	3424
Aveiro	1143
Lisboa	3924
Setúbal	1661
TOTAL	11 261

Anexo 35 – Tarefa sobre tabelas de frequências absolutas e relativas com exercício de estimativa

Lê a seguinte notícia:

4 // PRIMEIRO PLANO // CRIMINALIDADE AUTOMÓVEL

Usam equipamentos eletrónicos para desbloquear sistemas.

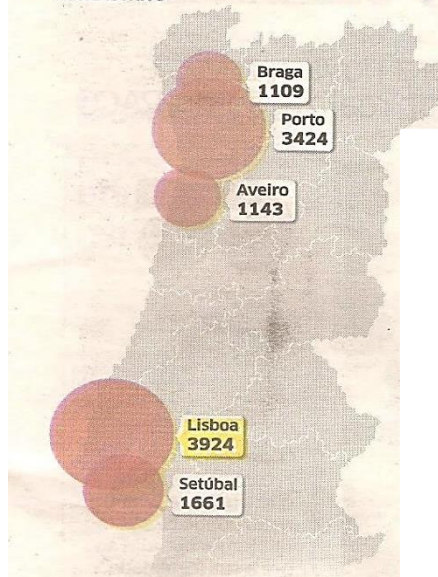
LADRÕES DE CARROS ATACAM COMO “HACKERS”

Nuno Silva
nsilva@jn.pt

É um sofisticado método de furto de carros a ganhar força em Portugal. Com tecnologia de ponta, os assaltantes conseguem piratear o sistema central das viaturas e clonar as chaves, em poucos minutos.

FURTO DE AUTOMÓVEIS

TOP dos furtos de veículos em 2013 (número de casos)
POR DISTRITO



Jornal de Notícias, 04-05-2014

1) Completa a seguinte tabela com os dados que o mapa te fornece:

TOTAL	

2) Sabendo que no Porto foram realizados **30%** dos furtos, tenta averiguar se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas.

a) “A percentagem de furtos no distrito de Lisboa encontra-se entre 20% e 30%.”

b) “No distrito de Setúbal foram realizados 50% dos furtos.”

c) “O número de furtos nos distritos de Braga é, aproximadamente, um décimo da totalidade de furtos realizados.”

d) “A percentagem de furtos no distrito de Aveiro é maior que 30%.”

2.1) Completa a seguinte tabela e transforma as afirmações falsas anteriores em afirmações verdadeiras.

Distrito	Frequência absoluta (fi)	
Braga	1109	
Porto	3424	
Aveiro	1143	
Lisboa	3924	
Setúbal	1661	
TOTAL	11 261	

Anexo 36 – Planificação da aula sobre o Sistema Solar

Escola: EB1/JI do Falcão

Turma: 4.º A

Data: 14/01/2014


Tempo previsto: 45 minutos

Unidade Didática: À descoberta do ambiente natural

Tema: Os astros

Recursos: Imagem do céu e foguetão, Notícia, Cartões, Representação da maquete, Imagens dos planetas, Ficha de consolidação.

Sumário: O Sistema Solar: principais constituintes.

Metas de aprendizagem	Conteúdo		Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p><u>Domínio:</u> Localização no Espaço e no Tempo</p> <p><u>Subdomínio:</u> A Terra no Espaço: Universo e Sistema Solar</p> <p>Meta Final 7) O aluno descreve, em termos gerais, a</p>	<p>Bloco 3: À descoberta do Ambiente Natural</p> <p>Tema: Os astros</p> <p>✓ Observar num modelo o sistema solar.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p>	<p><u>Motivação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeção de uma imagem do céu durante uma noite estrelada. ✓ Questionamento aos alunos, por forma a levantar os seus conhecimentos prévios: <ul style="list-style-type: none"> -O que observam? -Além da lua e das estrelas que astros conhecem mais? ✓ Projeção de um foguetão, dizendo aos alunos: “Vamos agora ser um pouco astronautas e conhecer melhor o Universo!” <p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p><u>Exploração da Notícia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição de uma notícia, que retrata a desclassificação de Plutão como planeta. ✓ Leitura da notícia em cadeia por três alunos. ✓ Questionar se existem algumas palavras no texto que desconheçam e diálogo em torno dessas. 	<p>Grelha de observação apoiada nos parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comportamento; -Participação; -Clareza de ideias; - Aplicação de conhecimentos e desempenho de tarefas;

<p>constituição do sistema solar (...).</p> <p>✓ O aluno distingue de planetas e simula em modelos (físicos e informáticos) o seu posicionamento e dinâmica.</p>		20'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo com os alunos sobre a evolução da ciência, consciencializando-os que o que pode ser verdade hoje, amanhã pode não o ser: <ul style="list-style-type: none"> - Esta notícia que informação(ões) nos deu? ✓ Caso nenhum aluno pergunte anteriormente, é importante explicitar o conceito de órbita e desenvolver o conceito de sistema solar e a sua composição (Sol, planetas, asteroides, entre outros). <p><u>Exploração da maquete do sistema solar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após a exploração da notícia, a professora diz aos alunos que agora vão conhecer um pouco melhor o sistema solar, mais concretamente a organização dos planetas. ✓ A professora mostra uma maquete do sistema solar, na qual ainda só está o Sol. Neste momento explica aos alunos que com a sua ajuda irão organizar os oito planetas naquela maquete. ✓ Distribuição de uma folha a cada aluno com a representação da maquete em A4 e imagens dos oito planetas. ✓ Neste momento, a professora explica que através da notícia já sabem a ordem dos planetas a partir do Sol, mas que ainda não os sabem identificar. Para isso, irão ter a ajuda de oito cartões (um para cada planeta) com algumas informações sobre cada. ✓ Para ler cada cartão a professora chama um aluno e em grande grupo tentar-se-á posicionar na maquete o planeta lido no cartão. À medida que os planetas forem posicionados na maquete, os alunos vão colando na sua folha o planeta em questão. ✓ No fim da organização total da maquete, a professora mostra a Lua, questionando aos alunos em que sitio a colocariam. ✓ Ouvir os alunos e posicioná-la na maquete. 	
--	--	-----	---	--

		10'	<ul style="list-style-type: none">✓ Questionar os alunos acerca dos pontos que observam entre o planeta Marte e Júpiter, por forma a explicar que é a representação de um conjunto de asteroides (cintura de asteroides).✓ Propor aos alunos que eles próprios construam um planeta em casa. Caso se justifique alguns deles podem vir a ser substituídos pelos que foram feitos pela professora. <p><u>Consolidação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">✓ Entrega de uma ficha de consolidação.✓ Resolução da ficha por parte dos alunos.✓ Correção em grande grupo.✓ Colagem no caderno da representação do sistema solar e da ficha.	
--	--	-----	--	--



Plutão deixa de ser classificado como planeta

Aquele que era considerado o nono planeta do sistema solar perdeu esse estatuto. Plutão é, agora, um planeta anão.

Os cerca de 2500 cientistas presentes em Praga, na República Checa, votaram esta decisão por unanimidade, depois de duas semanas de debate relativamente à essência do sistema solar.



Plutão não se enquadra no conceito atual de planeta, já que a sua longa órbita se cruza com a de Neptuno, ao longo do seu percurso em torno do Sol (a nossa estrela).

A definição de planeta a adotar pela União Astronómica Internacional (IAU) reduzirá de nove para oito o número de planetas do Sistema Solar, alterando a categoria de Plutão para "planeta anão".

Assim, o sistema solar passa a ter apenas os restantes oito planetas já conhecidos. São eles, por ordem de distância ao sol: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno. Já sabemos a imensidão do nosso sistema solar, do qual fazem parte vários astros (como asteróides, meteoritos, planetas, entre outros), mas muito mais está por descobrir.

Adaptado de *Jornal de Notícias*, publicado a 24 e 25 de junho de 2006, consultado em http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=566103 e em http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=565969

Anexo 38 – Maqueta do Sistema Solar

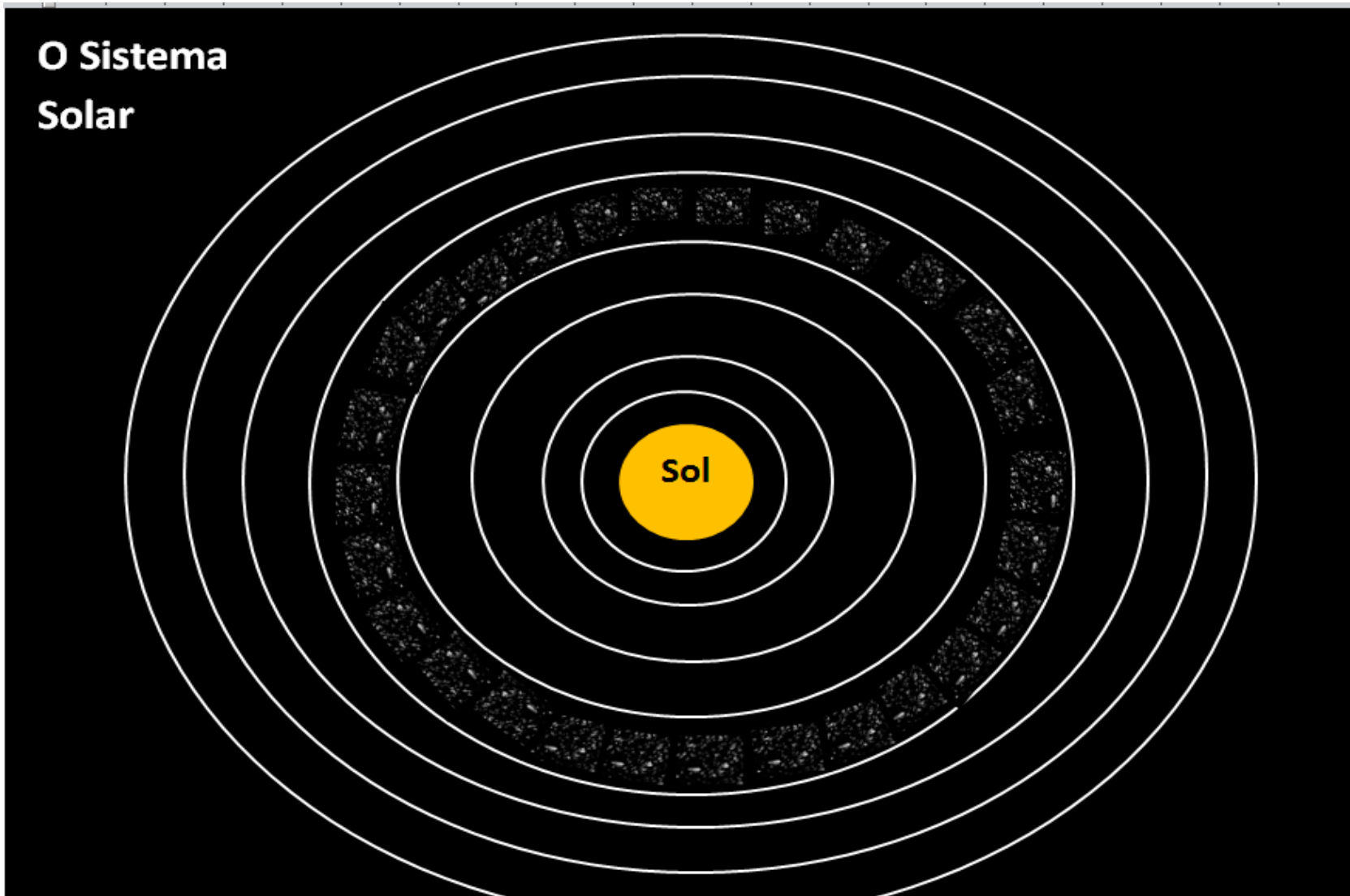


Ilustração 15 – Maqueta do Sistema Solar explorada em aula

Anexo 39 – Cartões com informações sobre os planetas para a exploração da maquete

<p>Mercúrio é o planeta mais próximo do Sol e o mais pequeno do Sistema Solar. O seu aspeto é semelhante ao da nossa lua, porque a sua superfície encontra-se cheia de crateras.</p>	<p>Vénus é chamado com frequência de planeta irmão da Terra, já que ambos são similares quanto ao tamanho, massa e composição.</p>
<p>Terra é um planeta apto para a vida. É considerado o “planeta azul”, uma vez que visto do espaço, o nosso planeta apresenta-se azul, na sua maior parte. Um dos motivos é a extensa quantidade de água existente na sua superfície.</p>	<p>Marte é conhecido pela sua característica coloração avermelhada e alaranjada. As missões a Marte revelam que se trata de um mundo muito parecido com o nosso, onde poderia existir vida microscópica.</p>
<p>Júpiter, o planeta gigante, é o maior planeta do Sistema Solar e está muito afastado da Terra. A sua superfície apresenta faixas de cor, tendo uma grande mancha vermelha.</p>	<p>Saturno oferece a mais bela imagem que se pode contemplar. O imenso astro de anéis faz com que seja um planeta diferente dos outros. Esses anéis são formados por fragmentos de rocha e gelo.</p>
<p>Úrano, ainda pouco se sabe sobre ele. Imite uma luz brilhante e o seu interior é formado principalmente por gelo e rochas.</p>	<p>Neptuno, o último dos planetas do Sistema Solar e, por isso, o mais afastado do Sol. Também muito pouco se sabe sobre ele. É, tal como a Terra, conhecido como o "planeta azul", mas não devido à presença de água.</p>

Anexo 40 – Representação da maqueta distribuída aos alunos



Anexo 41 – Lírico decomposto



Ilustração 16 –Lírio decomposto por um par de alunos

Anexo 42 – Planificação da aula em torno da elaboração de preparações de amostras para observar no microscópio

Escola Básica e Secundária do Cerco

Unidade Didática: Diversidade de seres vivos e as suas interações com o meio

Tema: Unidade na Diversidade dos seres vivos

16 Conteúdo: Constituintes da célula – membrana, citoplasma e núcleo.

Turma: 5º C

Data: 07/05/2014

Nº de alunos:

Tempo previsto: 45 minutos

Metas curriculares:

Domínio: Unidade na diversidade de seres vivos

Subdomínio: Célula – unidade básica de vida

Objetivo geral: 14. *Aplicar a microscopia na descoberta do mundo “invisível”.*

Descritor: 14.4. Esquematizar as observações microscópicas realizadas, através de versões simplificadas de relatórios.

Objetivo geral: 15. *Compreender que a célula é a unidade básica da vida.*

Descritor: 15.3. Identificar os principais constituintes da célula, com base na observação microscópica de material biológico.

Saberes disponíveis dos alunos:

Função do microscópio e seus constituintes.

Competências a desenvolver:

Competência laboral.

Campo Concetual: microscópio; célula; membrana; citoplasma e núcleo.

Contexto	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação do professor
Desafio apresentado aos alunos	Problema 1: Qual das amostras corresponde à película da cebola?	A1: Divisão da turma em quatro grupos de quatro elementos e distribuição de um envelope com um desafio para ler em grande grupo. (R1, R2, M1, M2) A2: Observação microscópica das duas amostras (uma de papel aderente e outra de película da cebola). (R1, R2, R3, R4, R5, M3, M4, M5)	R1 PowerPoint que acompanhará a aula R2 Cartões com o desafio	M1 Iniciar a aula dizendo que lhe foram entregues quatro envelopes para serem entregues à turma. Pedir a um aluno para ler o desafio que foi distribuído. Projetar o desafio no quadro, por forma a ser explorado e explicado, encorajando a discussão aluno(s)/aluno(s), aluno(s)/professor: - O que aconteceu? - Que pistas é que nos são dadas?

	<p>Problema 2: Como é constituída a película cebola?</p>	<p>A3: Desenhar o que observam relativamente à amostra 1 no círculo indicado na carta de procedimento. (R3, R4, R5, M6)</p> <p>A4: Desenhar o que observam relativamente à amostra 2 no círculo indicado na carta de procedimento. (R3, R4, R5, M7, M8)</p> <p>A5: Retomar o desafio e resolução do mesmo (R2, R5, M7, M8).</p> <p>A6: Sistematizar as conclusões. (R5, M8, M9)</p>	<p>R3 Amostras 1 e 2</p> <p>R4 Microscópio</p> <p>R5 Carta de procedimentos</p>	<p>- De que forma podemos ajudar os investigadores? - Qual é o nosso objetivo? - Se descobirmos qual é a amostra da película da cebola, saberemos quem foi fazer o trabalho? Porquê?</p> <p>M2 Projetar a questão-problema: “Qual das amostras corresponde à película da cebola?”</p> <p>M3 Distribuir um microscópio e um tabuleiro com o material a cada grupo, pedindo para não mexerem logo no material.</p> <p>M4 Ler a carta de procedimento com os alunos, simultaneamente à projeção do PowerPoint, indicando alguns materiais desconhecidos (vidro de relógio, contagotas, lâmina e lamela). Explicar a razão da utilização da água iodada. Orientar durante a preparação microscópica, feita passo a passo, pela professora estagiária e pelos alunos.</p> <p>M5 Colaborar em procedimentos práticos mais complexos, como por exemplo na colocação da lamela nos grupos que estiverem com mais dificuldades.</p> <p>M6 Relembrar regras de utilização do microscópio. Colaborar na colocação da preparação no microscópio e consequente focagem. Pedir para colocarem a preparação da amostra 1 e questionar os alunos acerca do que estão a observar: -O que observam é parecido com a imagem que os investigadores forneceram?!</p>
--	---	---	--	--

			<p>Pedir para desenharem o que observam na carta de procedimentos no local indicado e fazerem o cálculo da ampliação, relembrando o mesmo.</p> <p>M7 Depois do desenho, retirar a preparação cuidadosamente, por forma a colocarem a segunda preparação. Questionar os alunos acerca do que estão a observar: -O que observam? - É parecido com a imagem que os investigadores forneceram? - Conseguem descrever a imagem? - Já conseguem responder à questão-problema e desvendar o desafio? Pedir para desenharem o que observam na carta de procedimentos no local indicado e fazerem o cálculo da ampliação. A professora estagiária refere que cada estrutura observada se chama célula, sendo a unidade básica de todos os seres vivos.</p> <p>M8 Sistematizar através da projeção do diapositivo 6, identificando as células e os seus constituintes (membrana celular, citoplasma e núcleo). Pedir aos alunos para os legendarem no desenho feito na carta de procedimento.</p> <p>M9 Preencher as frases da conclusão, tendo em conta o que foi observado anteriormente.</p>
--	--	--	--

Anexo 43 – Desafio apresentado aos alunos

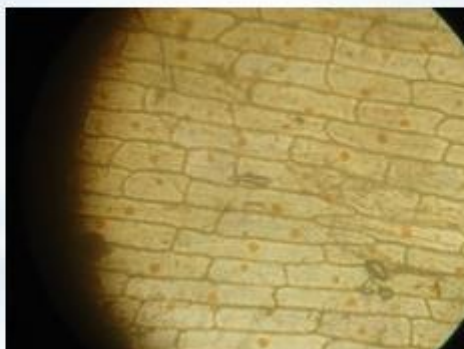
Um aluno esteve no laboratório de Ciências de uma escola a fazer um trabalho e deixou lá a sua mochila. Logo a seguir, foi encontrada no mesmo sítio uma mochila de cor azul e da marca Nike. Naquela escola, só o José e o Pedro é que têm uma mochila igual à que foi encontrada. Para se tentar descobrir de quem era a mochila, um grupo de investigadores foi tentar encontrar os dois rapazes. No entanto, apenas encontraram a outra mochila igual, pousada no chão do campo de jogos. O mistério ainda estava por desvendar. Até que surgiu uma nova pista, dada por uma das funcionárias: o José leva sempre uma sandes de fiambre de peru, com alface e cebola, enquanto o Pedro leva um pão apenas com manteiga.

Os investigadores tentaram descobrir vestígios desses alimentos nas mochilas, para tentar desvendar a quem pertencia cada mochila. No entanto, ficaram na dúvida, uma vez que em ambas encontraram uma amostra muito semelhante à película de uma cebola. A amostra 1 corresponde à amostra encontrada na mochila que estava no laboratório e a amostra 2 foi descoberta na mochila que estava no campo de jogos. Para descobrirem qual delas correspondia à película da cebola, os investigadores lembraram-se de recorrer ao microscópio, mas nenhum funcionava.

Desafio: Ajuda os investigadores, observando cada uma das amostras no microscópio e descobrindo a quem pertencia a mochila que se encontrava no laboratório.

*Atenção! Os investigadores enviaram
uma ajuda:*

A película da cebola vista ao microscópio assemelha-se com a figura seguinte



Anexo 44 – Carta de procedimento

Observação ao microscópio

Desafio: Ajudar os investigadores, observando cada uma das amostras ao microscópio e descobrindo a quem pertencia a mochila que se encontrava no laboratório.

Questão-problema:

Material:

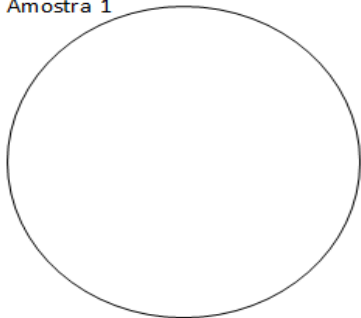
- | | | |
|-----------------------|-----------------|-------------------|
| * Amostra 1 e 2 | * Agulha | * Pinça |
| * Água | * Microscópio | * 2 Lâminas |
| * Água iodada | * Conta-gotas | * 2 Lamelas |
| * 2 Vidros de relógio | * <u>Gobelé</u> | * Papel de filtro |

Procedimento:

- * Coloca cada amostra num vidro de relógio com água iodada e aguarda 3 minutos;
- * Com conta-gotas, retira água do gobelé e coloca no centro de cada lâmina uma gota;
- * Coloca cada amostra sobre a gota de água e com a ajuda da pinça podes estendê-la;
- * Coloca a lamela obliquamente contra a gota de água. Toda a extremidade da lamela deve ficar em contacto com a gota de água;
- * Baixa a lamela lentamente, com ou sem a ajuda da agulha. Retira o excesso de água com papel de filtro.
- * Observa as preparações ao microscópio, primeiro com a objetiva de menor ampliação e, em seguida, com outra de maior ampliação;
- * Tenta desvendar o desafio.

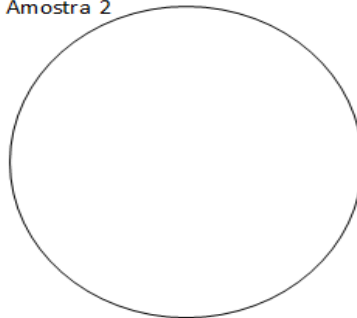
Registo das observações:

Amostra 1



$$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} = \quad \times \quad =$$

Amostra 2



$$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} = \quad \times \quad =$$

Conclusão: A amostra que corresponde à película da cebola é a _____. Logo, quem esteve fazer o trabalho no laboratório foi o _____.

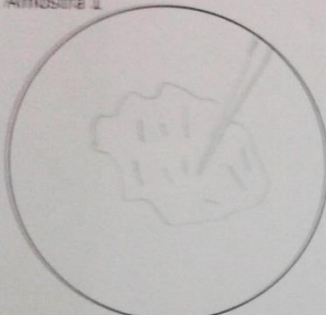
A película da cebola é constituída por _____ que, por sua vez, são constituídas por _____, _____ e _____.

Anexo 45 – Registo das observações dos alunos

... e as preparações do microscópio, primeiro com a objetiva de menor ampliação e, em seguida, com outra de maior ampliação;
 * Tenta desvendiar o desafio.

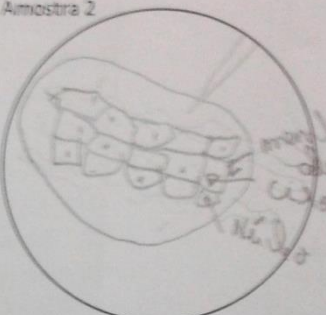
Registo das observações:

Amostra 1



$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} =$
 $= 10 \times 4 = 40x$

Amostra 2

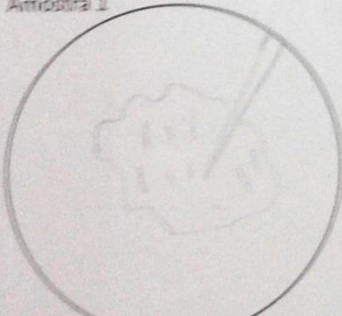


$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} =$
 $= 10 \times 10 = 100x$

Conclusão: A amostra que corresponde à película da cebola é a 2. Logo, quem esteve fazer o trabalho no laboratório foi o D. João.
 A película da cebola é constituída por células que, por sua vez, são constituídas por membrana celular, núcleo e citoplasma .

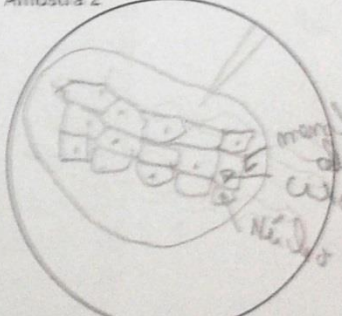
Registo das observações:

Amostra 1



$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} =$
 $= 10 \times 4 = 40x$

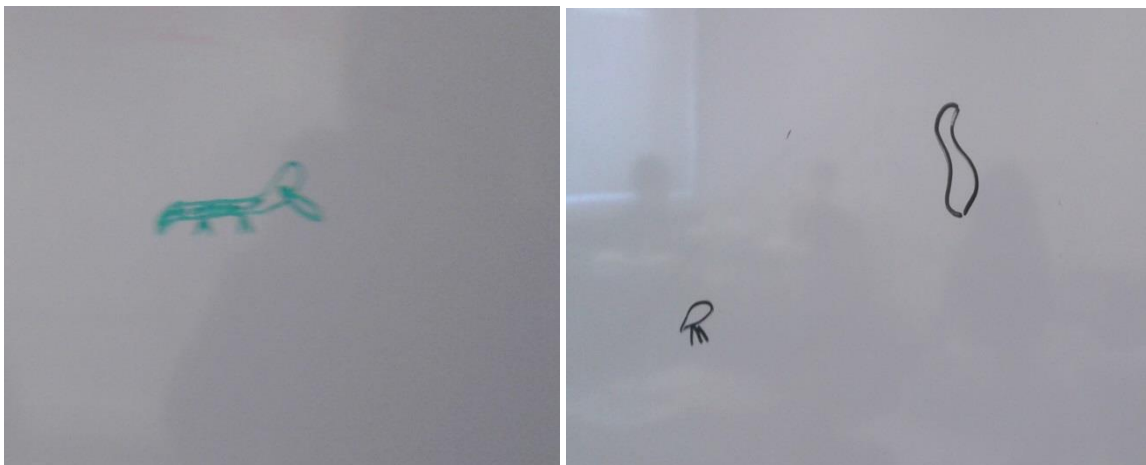
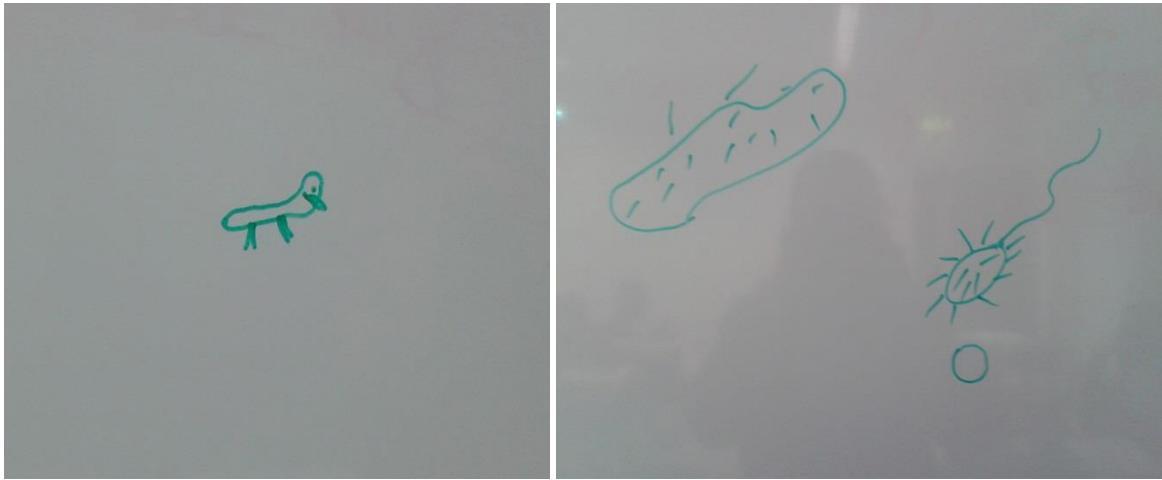
Amostra 2



$A_{total} = A_{ocular} \times A_{objetiva} =$
 $= 10 \times 10 = 100x$

Conclusão: A amostra que corresponde à película da cebola é a 2. Logo, quem esteve fazer o trabalho no laboratório foi o D. João.
 A película da cebola é constituída por células que, por sua vez, são constituídas por membrana celular, núcleo e citoplasma .

Anexo 46 – Desenhos dos alunos como levantamento das suas concepções alternativas



Anexo 47 – Grelha de avaliação da aula obre observações microscópicas

Parâmetro Alunos	Coopera com os colegas	Revela espírito crítico	Revela cuidado com o material do laboratório	Esquematiza as observações microscópicas realizadas
1 -				
2 -				
3 -				
4 -				
5 -				
6 -				
7 -				
8 -				
9 -				
10 -				
11 -				
12 -				
13 -				
14 -				
15 -				
16 -				

Anexo 48 – Imagens do património local²



Ilustração 17 – Igreja de Campanhã



Ilustração 18 - Capela de S. Roque



Ilustração 19 – Palácio do Freixo

² Retiradas de <http://www.campanha.net/patrimonio.htm>



Ilustração 20 – Estação ferroviária de Campanhã



Ilustração 21 – Quinta da Bonjónia

Anexo 49 – Planificação da aula de Estudo do Meio sobre as medidas tomadas por D. Dinis para desenvolver as atividades económicas

Escola: EB1/JI do Falcão

Turma: 4.º A

Data: 10/12/2013


Tempo previsto: 45 minutos

Unidade Didática: À descoberta dos outros e das instituições

Tema: O passado nacional

Recursos: PowerPoint, Ficha de desenvolvimento, Friso cronológico afixado na sala, Cantiga com poema de D. Dinis, Esquema síntese, Grelha de avaliação.

Sumário: As principais atividades económicas do século XIII e as medidas tomadas por D. Dinis.

Metas de aprendizagem	Conteúdo		Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p><u>Domínio:</u> Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p><u>Subdomínio:</u> Utilização de Fontes de Informação</p> <p>Meta Final 13) O aluno interpreta fontes (...) e, com base nestas e em</p>	<p>Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>Tema: O passado nacional</p> <p>✓ Conhecer os factos históricos (...) e o seu</p>	5'	<p><u>Motivação:</u></p> <p>✓ Projeção de uma imagem de um corpo, no qual vão aparecendo roupas e acessórios que induzem a presença de um rei. À medida que esses acessórios vão aparecendo, a professora questiona os alunos que figura será a que está a aparecer, tendo como referência as roupas e acessórios, principalmente a capa e a coroa, para que cheguem à conclusão que essa figura é um rei. De seguida, a professora divulga aos alunos que estão perante um mistério, sendo eles que terão que desvendar quem é o rei da imagem e o seu cognome e que, para isso, serão fornecidas pistas.</p>	<p>Grelha de observação apoiada nos parâmetros:</p> <p>-</p> <p>Comportamento;</p> <p>-Participação;</p> <p>-Clareza de ideias;</p> <p>-Empenho;</p> <p>-Compreensão histórica;</p>

<p>significativos da história nacional.</p> <p>Meta Final 15) O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos património e culturais para a vida social.</p> <p>✓ O aluno descreve ações de intervenientes na história nacional;</p>			<p>- Agora tendo em conta tudo aquilo que aprendemos sobre ele e sobre o que fez, que cognome vocês lhe colocariam? Porquê? [Neste momento explicar o que é um cognome e que todos os reis tinham um].</p> <p>✓ Aceitar e compreender alguns nomes dados pelos alunos, mas no final retomar a apresentação inicial e desvendar o cognome pelo qual ficou conhecido: “o lavrador”, com a respetiva explicação.</p> <p>✓ Retomar o 1º excerto da ficha, no qual falava da cultura de D. Dinis e da sua aptidão para a poesia, partindo para a audição de uma cantiga escrita por D. Dinis (“Non chegou, madr’, o meu amigo”). [Caso algum aluno proponha um cognome “o poeta”, será um bom ponto de partida para a audição da cantiga].</p> <p>✓ Entrega de um esquema síntese para os alunos colarem no caderno diário.</p>	
---	--	--	--	--

Anexo 50 – Motivação da aula de Estudo do Meio sobre as medidas tomadas por D.Dinis

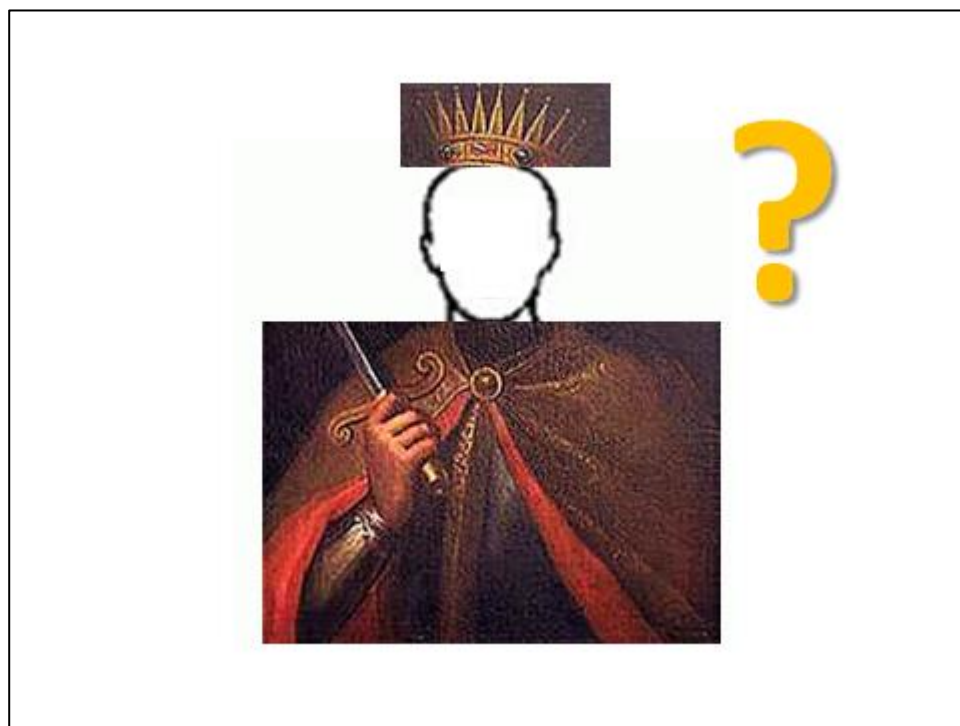
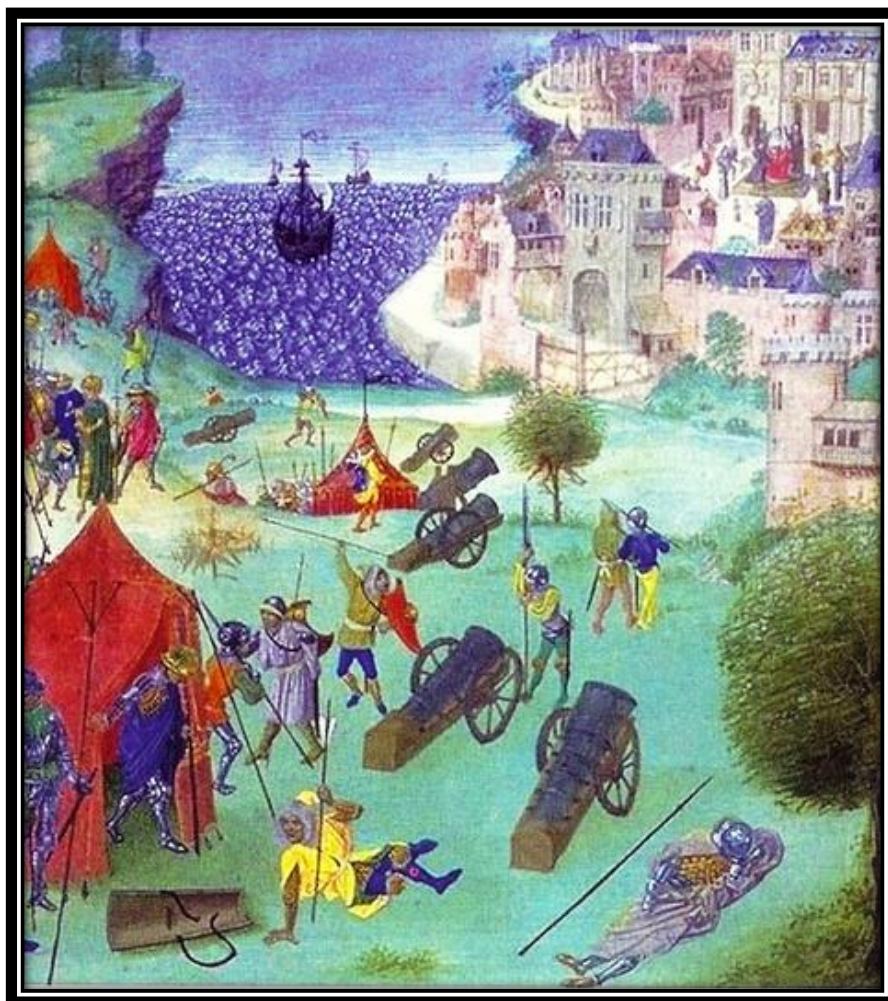


Ilustração 22 – Diapositivo 1 do powerpoint que foi mostrado à turma

Anexo 51 - Iluminura do Cerco de Lisboa de 1384, do cronista francês Jean Froissart³



³ Retirada de <http://iluminura.blogs.sapo.pt/12202.html>

Anexo 52 – Painel de azulejos representativo da Conquista de Ceuta, na Estação de S. Bento, no Porto⁴



⁴ Retirada de <http://portugalglorioso.blogspot.pt/2013/06/obrigatorio-recordar-e-comemorar.html>

Anexo 53 – Tarefa de desenvolvimento sobre as medidas tomadas por D. Dinis

As atividades económicas no século XIII

1) Lê os seguintes textos e responde às questões apresentadas.

“Marcante na evolução de Portugal foi o longo reinado de D. Dinis (1279-1325), a quem foi conferida a significativa alcunha de o “Pai de Pátria”. D. Dinis revelou-se, no decorrer dos seus longos 46 anos de reinado, uma pessoa culta, liberal e excelente administrador, teve uma atuação marcante em todos os setores de atividades e foi um dos grandes poetas da sua época.”

Antonio Luiz Lachi, “D. Dinis, o pai da Pátria de Portugal” (adaptado)

Vocabulário:

Culta – com vários conhecimentos.

1.1) Sublinha no texto anterior as expressões que comprovam a importância de D. Dinis na evolução de Portugal.

“D. Dinis publicou uma série de forais a beneficiar várias terras, mostrando o seu interesse agrícola. O pinhal de Leiria foi mandado plantar pelo rei, com o fim de evitar a deslocação de areias que prejudicava as culturas agrícolas.”

Joaquim Veríssimo Serrão (1979), *História de Portugal*, pp.250-253 (adaptado)

Vocabulário:

Forais - Carta soberana que, regulando a administração de uma localidade, lhe dava certas regalias.

1.2) Sublinha no texto anterior a frase que demonstra que D. Dinis se interessou pela agricultura.

1.3) O que mandou D. Dinis plantar para proteger as culturas agrícolas?

- a) O pinhal de Leiria
- b) O olival de Leiria
- c) O pomar de Leiria

“D. Dinis desenvolveu o comércio, criando *feiras francas*, onde os mercadores eram livres de impostos. Além disso assinou um tratado de comércio livre com a Inglaterra e em 1293 aprovou a Bolsa de Mercadores, que incluía um sistema de seguros para todos os navios. Os almocreves faziam o comércio entre terras vizinhas, transportando produtos agrícolas e artesanais.”

1.4) Quais as medidas que D. Dinis tomou para desenvolver o comércio?

a) Criou feiras francas, assinou um tratado de comércio livre com Inglaterra e aprovou a Bolsa de Mercadores.

b) Criou feiras francas, assinou um tratado de comércio livre com Inglaterra e aprovou a Bolsa de Agricultores.

c) Criou feiras francas, assinou um tratado de comércio limitado com Inglaterra e aprovou a Bolsa de Mercadores.

1.4) O que faziam os almocreves?

a) Os almocreves cultivavam terras vizinhas, transportando produtos agrícolas e artesanais.

b) Os almocreves faziam o comércio entre terras vizinhas, transportando produtos agrícolas e artesanais.

c) Os almocreves faziam o comércio entre terras longínquas, transportando produtos agrícolas e artesanais.

“Importante fora o progresso do povoamento ao longo da costa. Aqui e além surgiram pequenas aldeias piscatórias (as *póvoas*), umas naturalmente, outras por actos reais ou senhoriais. (...) Ajudaram a expandir e a fortalecer a tradição marítima e navegadora, contribuindo também para a divulgação do consumo de peixe (...)”

Oliveira Marques (1998), *Breve História de Portugal*, pp.84-85 (adaptado)

1.5) Qual a importância das aldeias piscatórias?

a) As aldeias piscatórias expandiram e fortaleceram a tradição marítima, divulgando o consumo do peixe.

b) As aldeias piscatórias diminuíram a tradição marítima, divulgando o consumo de carne.

c) As aldeias piscatórias expandiram e fortaleceram a agricultura, divulgando o consumo do peixe.

D. Dinis criou, com a autorização do Papa, a primeira Universidade portuguesa. É D. Dinis que torna o Português a língua oficial do nosso país. Até então, a maior parte dos documentos eram escritos em Latim.

Oliveira Marques (1998), *Breve História de Portugal*
Joaquim Veríssimo Serrão (1979), *História de Portugal Vol.I*

1.6) De que forma D. Dinis desenvolveu a Cultura?

a) D. Dinis desenvolveu a Cultura criando as *feiras francas*.

b) D. Dinis desenvolveu a Cultura criando a primeira Universidade portuguesa e tornando o Português a língua oficial de Portugal.

c) D. Dinis desenvolveu a Cultura criando a primeira Universidade portuguesa e tornando o Latim a língua oficial de Portugal.

Anexo 54 – Fotos do friso cronológico

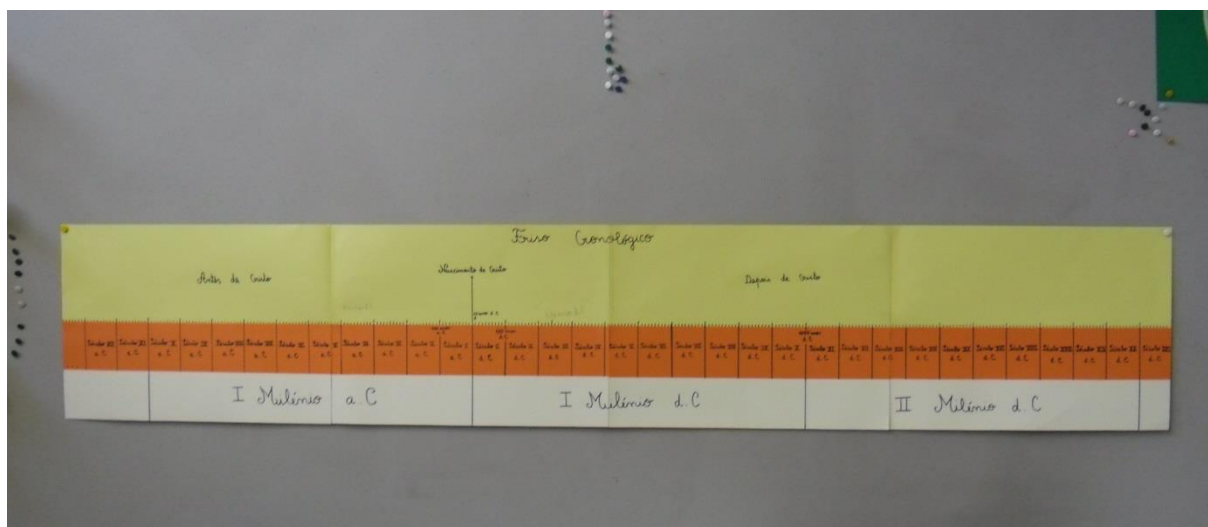


Ilustração 23 – Friso cronológico

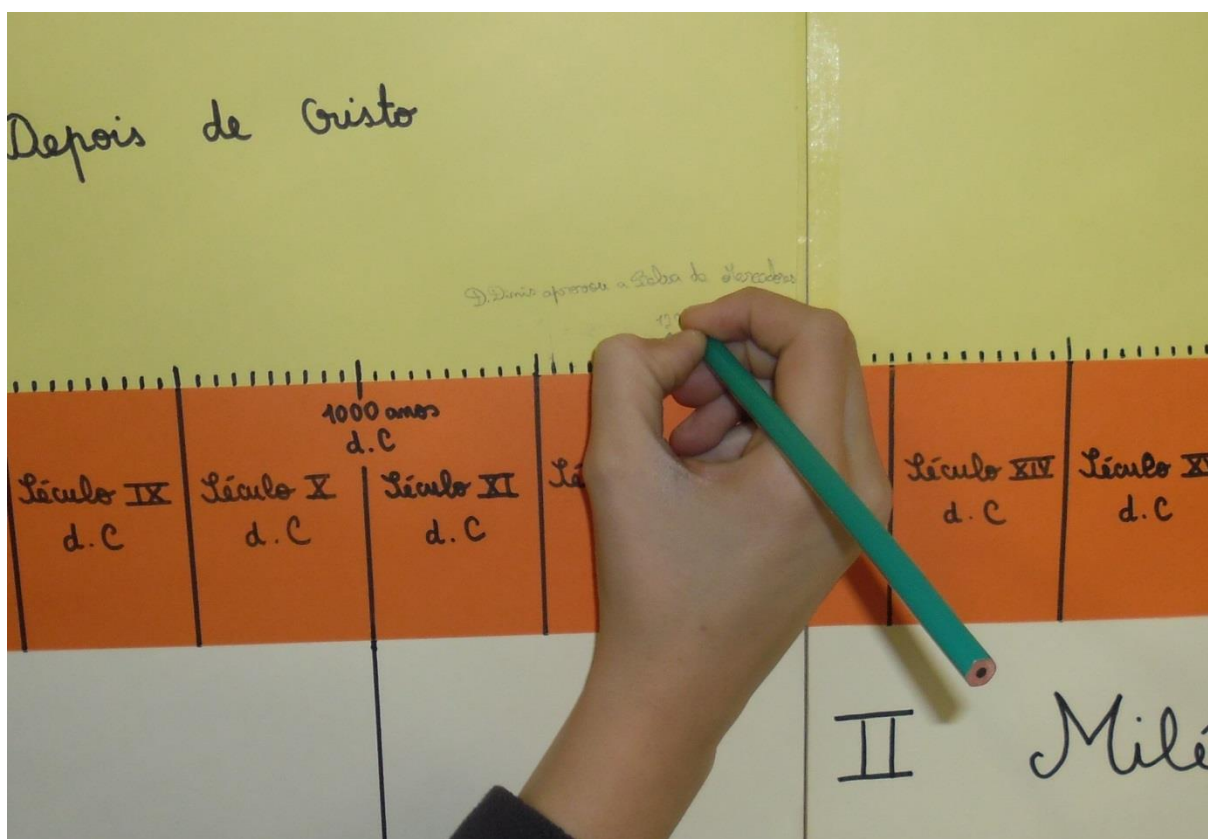


Ilustração 24 – Aluna a marcar no friso cronológico o ano em que D. Dinis aprovou a Bolsa de Mercadores

Anexo 55 – Alguns dos mapas analisados

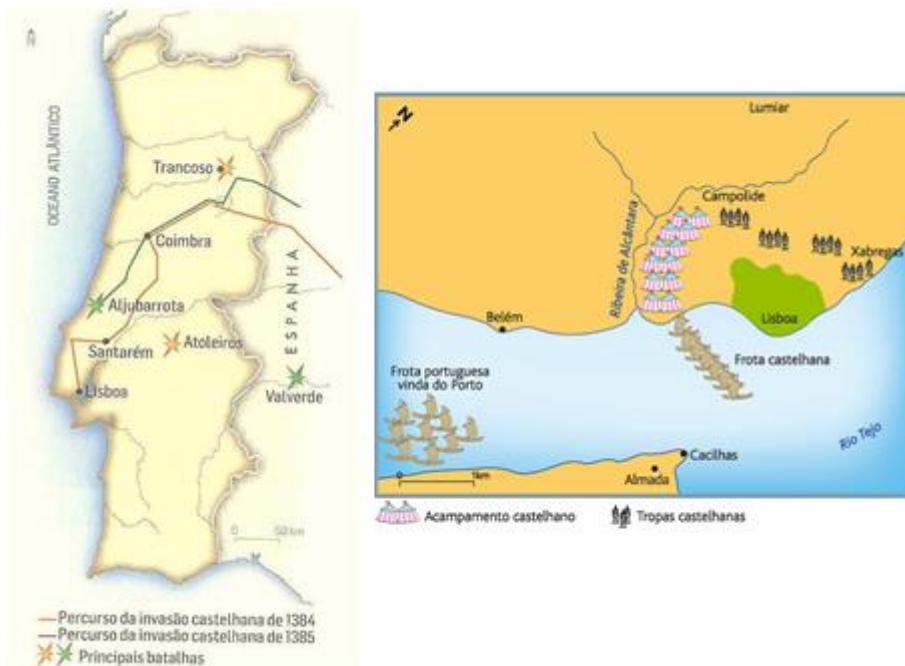


Ilustração 25 – Mapas analisados no âmbito do conteúdo “o cerco de Lisboa” (Retirados do manual⁵ utilizado pelos alunos)

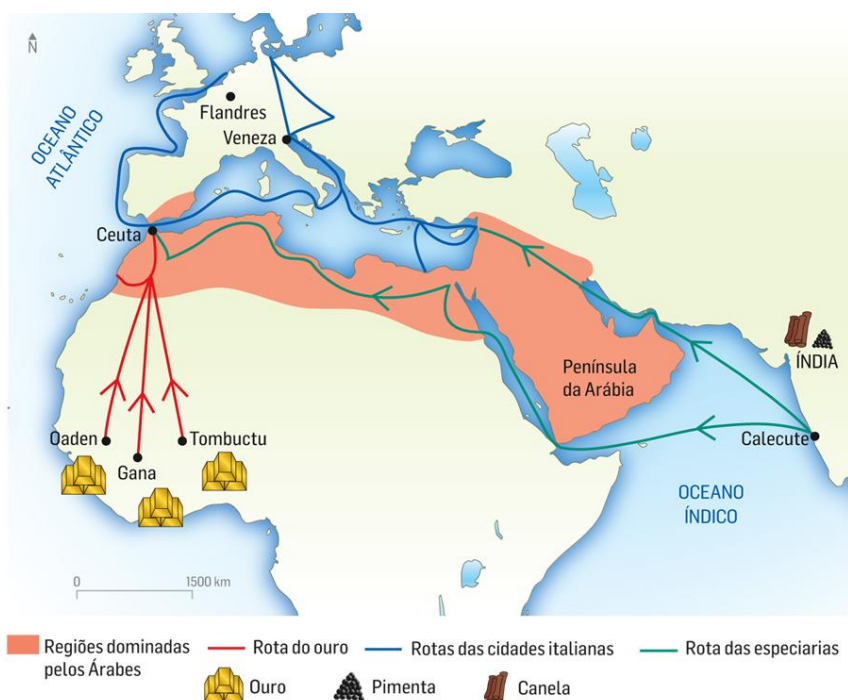


Ilustração 26 – Mapa analisado no âmbito do conteúdo “A conquista de Ceuta” (Retirado do manual dos alunos)

⁵ Oliveira, A., Cantanhede, F., Gago, M. (2010). *Caderno de Atividades HGP História e Geografia de Portugal Vol. 2 – 5º Ano*. (1ª Edição). Lisboa: Texto Editores.

Anexo 56 – Crónica de D. João I

O cerco de Lisboa

E tendo assim el-rei a cidade cercada por mar e por terra com grande multidão de gente, navios e galés (...), gastavam-se os mantimentos cada vez mais (...).

Na cidade não havia trigo para vender e se o havia era muito pouco e tão caro que as pobres gentes não podiam chegar a ele (...).

Ao fim de algum tempo, cercados e cercadores sofriam duas graves penas – os da cidade esperavam que el-rei de Castela levantasse o cerco por causa da peste (...), os castelhanos, por outro lado, entendiam que os de dentro, obrigados pela fome, lhes entregariam a cidade (...).

Mas logo a rainha apareceu com dois inchaços, el-rei determinou imediatamente o levantamento do cerco. E assim durou o cerco, desde que el-rei chegou a Lumiar até ao 3º dia do mês de setembro, quatro meses e vinte e sete dias.

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*

Anexo 57 – Excerto do *Tratado das Coisas da China* (1569)

(...) Por toda a China o principal alimento da terra é o arroz, há muita abundância dele. (...) E fazem papel de cascas de árvores e de canas e de panos de seda e no de seda escrevem (...).

A qualquer pessoa que chegue a casa de homem limpo têm por costume oferecerem-lhe uma bandeja galante, uma porcelana com água morna a que chamam chá (...).

Frei Gaspar da Cruz (1569), *Tratado das Coisas da China*

Anexo 58 – Texto historiográfico sobre a conquista de Ceuta abordado na aula⁶

A conquista de Ceuta

A sua posição estratégica face ao estreito [de Gibraltar] confere-lhe particular importância (...). Em 1415, no reinado de D. João I, é conquistada pelos Portugueses, constituindo a sua primeira praça em território marroquino. [...]

O motivo que teria levado uma burguesia comercial a aderir à conquista da mais importante cidade costeira de Marrocos era o facto de ser o porto de passagem de duas grandes rotas comerciais que atravessavam o Norte de África: a proveniente da África negra, pela qual afluíam ao Mediterrâneo o ouro, os escravos e vários produtos tintureiros, e a que partia do Egipto com os produtos orientais que chegavam àquele país: as especiarias e a seda. [...] [Além disso, era] um importante porto situado a norte de ricas regiões produtoras de trigo. A conquista era também favorável a grupos sociais como o clero, por continuar a expandir a fé cristã e a nobreza, ao fazer a guerra no norte de África, podia obter novas riquezas, cargos e títulos.

No entanto, após a conquista dos Portugueses, os Muçulmanos desviaram as rotas para outras cidades e passaram a guerrear continuamente Ceuta que não tinha suficientes efetivos para responder de forma eficaz.

NUNES, Maria T. (1994). Ceuta. In L. Albuquerque (dir.). *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses* (vol. I). Lisboa: Caminho, pp. 235-236 (adaptado)

Sublinha no texto os seguintes aspetos relacionados com a conquista de Ceuta, indicando o respetivo número:

- 1 - Localização geográfica de Ceuta;
- 2 - A data e o reinado da conquista da cidade Marroquina;
- 3 - Produtos comercializados em Ceuta favoráveis à burguesia;
- 4 - Outros grupos sociais com benefícios na conquista;
- 5 - O que os Muçulmanos fizeram após a perda da cidade.

⁶ Adaptado do trabalho “Expansão Marítima”, disponível em <http://www.clio.es.e.ipp.pt/>

Anexo 59 – Ficha de trabalho sobre fontes históricas

1. Indica alguns locais que fazem parte do património local da freguesia da tua escola.

2. Lê cada uma das seguintes afirmações e coloca no V se for verdadeira e F se for falsa. Caso a afirmação seja falsa, corrige-a de modo a torna-la verdadeira.

As lendas e os provérbios fazem parte do património de uma localidade.

As fontes não escritas, como por exemplo os jornais antigos, ajudam no trabalho de um historiador.

As obras de arte são um exemplo de uma fonte escrita.

Os testemunhos de pessoas vivas são fontes orais.

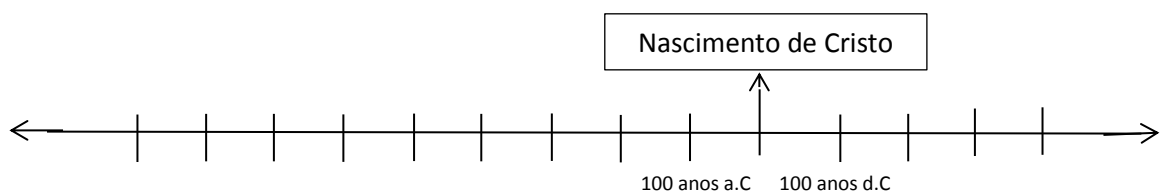
Um arqueólogo descobre objetos antigos (como por exemplo ossos, pegadas) que se encontram escondidos.

3. Lê o seguinte texto.

“O Centro Histórico do Porto constitui uma paisagem urbana de grande valor estético (...) A sua ocupação humana, de acordo com o indiciado pelos vestígios arqueológicos existentes, remonta ao século VIII a.C.”

3.1) O que significa a.C?

3.2) Marca no friso cronológico a data sublinhada no texto.



Anexo 60 – Ficha de trabalho sobre fontes históricas adaptada

1. Dos seguintes locais apresentados rodeia os que pertencem ao património da freguesia da tua escola.

Quinta da Bonjóia

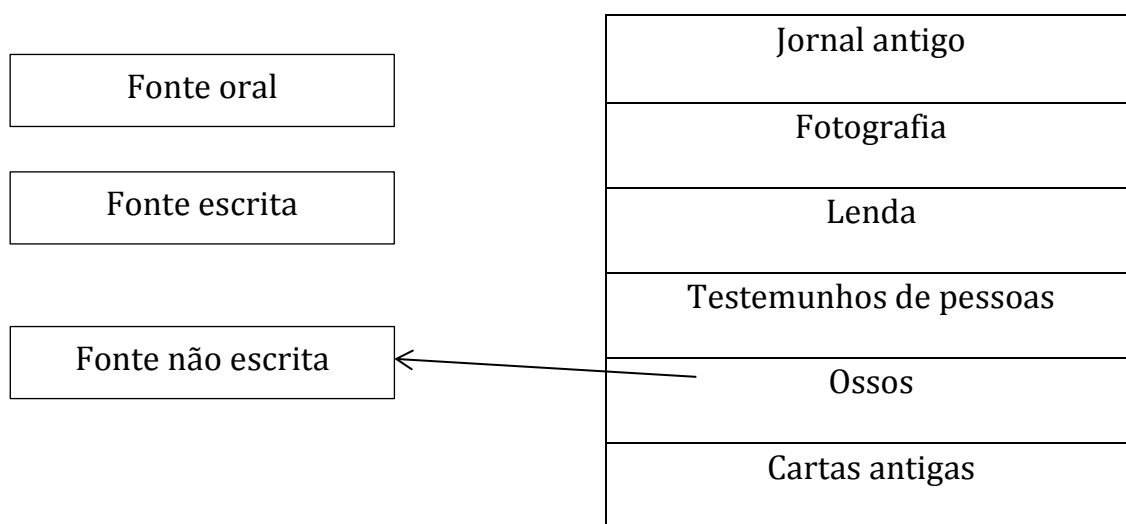
Castelo de Guimarães

Palácio do Freixo

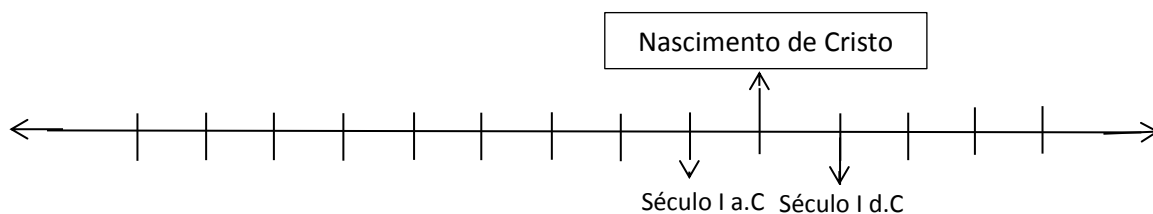
Mosteiro dos Jerónimos

Capela de S. Roque

2. Faz a correspondência sobre as fontes históricas.



3. Observa o friso cronológico.



3.1. Escreve o que significa:

- a.C _____
- d.C _____

Anexo 61 – Tarefa de consolidação da aula sobre a conquista de Ceuta

Completa o quadro:

Ceuta					
Localização geográfica	Data da conquista	Reinado	Dois grupos que apoiaram a conquista	Produtos comercializados	O que fizeram os Muçulmanos depois de perderem a cidade

Posso concluir que os Portugueses: _____

Anexo 62 –Tarefa de consolidação da aula sobre a conquista de Ceuta adaptada

Completa o quadro, com as seguintes palavras/expressões:

- Norte de África
- D. João I
- Burguesia
- 1415
- Não conseguiram apoderar-se dos produtos que eram comercializados em Ceuta
- Nobreza
- Desviaram as rotas comerciais para outras cidades
- Cereais, ouro, seda e especiarias

Ceuta					
Localização geográfica	Data da conquista	Reinado	Dois grupos que apoiaram a conquista	Produtos comercializados	O que fizeram os Muçulmanos depois de perderem a cidade

Posso concluir que os Portugueses: _____

Anexo 63 – Planificação da aula sobre a Conquista de Ceuta

Escola Básica e Secundária do Cerco

Turma: 5º C

Data: 29/04/2014

Tempo previsto: 45

minutos


Tema: Portugal no passado

Subtema: Portugal nos séculos XV e XVI

Conteúdo: De Portugal às ilhas atlânticas e ao Cabo da Boa Esperança

Recursos: PowerPoint com a imagem dos azulejos da estação de S. Bento que representa a conquista de Ceuta, excerto do vídeo, mapa, texto “A conquista de Ceuta” e imagem do Monumento que evoca o esforço dos portuenses na preparação dos navios para a conquista de Ceuta (Cf. Anexo I), Tarefa de desenvolvimento – Texto “A conquista de Ceuta”, Tarefa de consolidação – Exercício 2 da página 34 do Caderno de Atividades⁷, Tarefa de consolidação para alunos com NEE.

Sumário: A conquista de Ceuta.

Metas curriculares		Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII</p> <p>Subdomínio: Portugal nos séculos XV e XVI</p> <p><i>1. Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na</i></p>	<p>5'</p> <p>5'</p>	<p>Abertura da lição.</p> <p><u>Motivação</u> Visualização de uma imagem da Estação de São Bento, no Porto e breve questionamento: - O que observam? Alguém conhece? - Sabem onde fica? Já lá entraram? - Já repararam nos azulejos que se encontram logo à entrada? Sabem o que representam? (Revelar a segunda imagem, com a vista interior da estação) - O momento histórico de Portugal que vamos falar hoje também se encontra lá representado pela seguinte imagem (apresentar a imagem dos azulejos que representa a</p>	<p>Grelha de observação apoiada nos parâmetros: -Comportamento;</p>

⁷ Oliveira, A., Cantanhede, F., Gago, M. (2010). *Caderno de Atividades HGP História e Geografia de Portugal Vol. 2 – 5º Ano*. (1ª Edição). Lisboa: Texto Editores.

<p><i>expansão.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. Referir os interesses socioeconómicos e religiosos dos vários grupos sociais portugueses na expansão. <p>2. <i>Conhecer os rumos da expansão quatrocentista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os motivos da conquista de Ceuta, os seus resultados negativos (...). 	<p>25'</p>	<p>conquista de Ceuta, com a presença central de Infante D. Henrique).</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vos sugere a imagem? Quem será este homem que se encontra de forma gloriosa? (Chegar ao facto de representar uma conquista que representou o início da expansão marítima, revelando que a personagem histórica ali representada é Infante D. Henrique, filho de D. João I) - Vamos então descobrir que conquista foi essa e em situação se encontrava Portugal para se aventurar no mar? <p><u>Desenvolvimento</u></p> <p>Visionamento de um pequeno vídeo (1:00), no qual é enunciada a situação da Europa e, neste caso, Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parar o vídeo aos 10 segundos, pedindo aos alunos para anteciparem a resposta à questão “Por que é que se procuraram novas terras? Por que razões se aventuraram os portugueses no mar que tanto medo trazia?”, por forma a ativar o seu conhecimento prévio. - Reconhecer a escassez dos cereais, que eram a base da alimentação, consequência dos maus anos agrícolas e raridade do ouro como motivações. - Salientar o fim das guerras com Castela, saindo Portugal vitorioso, com um novo e aventureiro rei: D. João I. <p>Análise do mapa (documento 2 da página 44 do manual⁸) que representa as rotas comerciais antes das descobertas portuguesas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos que identifiquem Portugal no mapa, assim como as rotas comerciais ilustradas e os seus produtos; - Solicitar aos alunos que reconheçam no mapa qual o ponto (o nome da cidade está omitido) para o qual convergiam todas essas rotas: <p>“Conseguem esclarecer-me a localização geográfica do local por onde passavam todas as rotas? Que produtos eram comercializados lá?”</p> <p>“Sabendo qual a situação de Portugal e tendo em conta os produtos que eram comercializados nessa cidade, o que acham que os Portugueses fizeram na altura? Alguém saber o nome desse local?”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revelar no mapa o nome da cidade: Ceuta. - Fazer uma chamada de atenção aos alunos para salientarem no manual o mapa 	<ul style="list-style-type: none"> -Participação; -Clareza de ideias; -Compreensão histórica; - Localização no mapa; - Aplicação de conhecimentos e desempenho de tarefas;
--	------------	---	---

⁸ Oliveira, A., Cantanhede, F., Gago, M. (2010). *HGP História e Geografia de Portugal Vol. 2 – 5º Ano*. (1ª Edição). Lisboa: Texto Editores.

	<p>projetado e consultá-lo; - Reconhecer a importância da cidade de Ceuta: “Vamos então perceber melhor quais as razões da conquista desta cidade?”</p> <p>Distribuição e leitura do texto “A conquista de Ceuta” pelos alunos em voz alta: - Em grande grupo reconhecer e sublinhar no texto: a localização geográfica de Ceuta; a data e o reinado Português aquando da conquista da cidade Marroquina; os produtos comercializados em Ceuta que interessavam à burguesia à burguesia; outros grupos sociais com benefícios na conquista; o que os Muçulmanos fizeram após a perda da cidade;</p> <p>Como curiosidade, perguntar aos alunos se sabem porque é que os Portuenses são apelidados de “tripeiros”, contando a lenda relacionada com esta conquista. Mostrar o Monumento que evoca o esforço dos portuenses na preparação dos navios para a conquista de Ceuta.</p> <p><u>Consolidação:</u> Realização do exercício 2 da página 34 do Caderno de Atividades⁹: - Leitura do exercício em grande grupo e esclarecimento do que se pretende. São dados 5 minutos para os alunos o resolverem. Correção em grande grupo, no quadro, através da projeção do quadro.</p>	
--	--	--

⁹ Aos alunos que não tiverem o Caderno de Atividades ser-lhes-á entregue o exercício numa folha à parte.

Anexo 64 – Grelha de avaliação da aula sobre as medidas de D. Dinis

Parâmetros Nomes	Comportamento	Participação	Empenho	Clareza de ideias	Compreensão histórica	Aplicação de conhecimentos e desempenho de tarefas
1 -						
2 -						
3 -						
4 -						
5 -						
6 -						
7 -						
8 -						
9 -						
10 -						
11 -						
12 -						
13 -						
14 -						
15 -						
16 -						
17 -						
18 -						
19 -						
20 -						
21 -						

Legenda: **I** – Insatisfaz **S** – Satisfaz **B**- Bom **MB** – Muito Bom

Anexo 65 – Planificação da aula sobre o poema “Lua Adversa”

Escola: EB1/JI do Falcão

Turma: 4.º A

Data: 21/01/2014


Tempo previsto: 60 minutos

Área Curricular: Português

Conteúdo: Poesia: verso, estrofe e rima.

Sumário: Análise do poema “Lua adversa” de Cecília Meireles, articulando o seu conteúdo com as fases da Lua.

Recursos: Voki 1; PowerPoint com a adivinha; Cartões com a adivinha; PowerPoint com imagem da autora Cecília Meireles; Voki 2; Poema; Caixa “Os Segredos da Lua”; Provérbios.

Metas curriculares		Percurso da aula	Avaliação
<p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos;</i> • <i>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</i> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideias-chave de um texto ouvido; • Retomar o assunto, em situação de interação. <p>Domínio: Leitura e escrita</p>	10	<p><u>Motivação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Através de um Voki relembrar as regras de sala de aula e, posteriormente, apresentar a seguinte adivinha: “Aparece de noite Iluminada ou não Olhando para ela Enternece o coração. Quem será?” • O próprio Voki solicitará um aluno para responder e caso esse aluno não chegue rapidamente à resposta, o Voki solicitará outro. Se, por outro lado, 	<p><u>Formativa:</u></p> <p>Grelha de observação centrada nos seguintes parâmetros:</p> <p>Comportamento;</p> <p>Participação;</p> <p>Interpretação do poema (reconhecimento das características</p>

<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apropriar-se de novos vocábulos;</i> • <i>Organizar os conhecimentos do texto.</i> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do cotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo; • Identificar o tema ou assunto do texto. <p>Domínio: Educação Literária</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ler textos literários;</i> • <i>Compreender o essencial dos textos lidos.</i> • <i>Ler para apreciar textos literários.</i> • <i>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</i> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler poemas em coro ou em pequenos grupos; • Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades; 	40	<p>nenhum responder, a professora projeta a adivinha num PowerPoint e diz que quem chegar primeiro à resposta recebe uma recompensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando os alunos chegarem à conclusão que a resposta é a palavra “Lua”, importa refletir sobre os conhecimentos da turma relativos a este satélite. • A cada aluno é entregue um cartão com a adivinha para colarem no caderno e escreverem a resposta. <p><u>Desenvolvimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a exploração da adivinha, a professora explica que vão ler um poema de Cecília Meireles, questionando se conhecem esta autora. • Projeção de uma fotografia da autora e uma breve apresentação da sua vida e obra na voz de um avatar que a personaliza. • Dar a conhecer o título do poema, escrevendo-o no quadro, e exploração da palavra “adversa”: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer um brainstorming no quadro com palavras que os alunos achem que são sinónimos (rever, neste momento, o significado de sinónimo). -Fazer um jogo: o primeiro que encontrar no dicionário a palavra “adversa” receberá uma recompensa. - Ler a definição, comparar com as palavras identificadas no <i>brainstorming</i>, selecionar a palavra mais adequada ao contexto. • Pedir aos alunos que expliquem as razões da adversidade da Lua e que 	<p>do poema; identificação do tema; manifestação de sentimentos através do poema).</p>
--	----	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar sentidos da linguagem figurada; • Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos. • Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos • Escrever pequenos poemas rimados. <p>Domínio: Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos 	<p>desvendem o teor do poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição do poema pelos alunos. • Leitura expressiva do poema pela professora. • Leitura em voz alta pelos alunos em grupos: <ul style="list-style-type: none"> - É explicado aos alunos que serão selecionados três grupos (sem saírem do lugar) e que cada um desses grupos vai ler uma estrofe. • - Neste momento é lembrado o conceito de estrofe, de verso e rima. <p>Retomar a adivinha inicial e legendá-la com os alunos, através da projeção da adivinha com as legendas, sendo também registada pelos mesmos em ficha própria. Identificar a mensagem do poema, analisando cada uma das estrofes, nomeadamente as relativas às fases da lua:</p> <p>“Tenho fases, como a lua Fases de andar escondida, fases de vir para a rua... Perdição da minha vida! Perdição da vida minha! Tenho fases de ser tua, tenho outras de ser sozinha.”</p> <p>- Questionamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neste poema, há alguém que se compara à Lua? Porque é que faz essa 	
--	---	--

	<p>comparação? O que quer dizer quando diz que “tem fases”? (Estimular a reflexão no sentido de levar os alunos a concluir que o eu poético tem bons e maus momentos, aos quais necessita de se esconder.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar a análise do poema indo ao encontro dos sentimentos dos alunos, isto é, fazendo a relação com a sua vida (“Vocês também têm essas fases?”, pedindo exemplos). - Sustentado na experiência de vida dos alunos, fazer perceber que também a Lua tem fases e que nem sempre se apresenta da mesma forma, e às vezes nem aparece.) - Levar os alunos a explicar a seguinte expressão “Tenho fases de ser tua e tenho outras de ser sozinha”, <p>“Fases que vão e que vêm, no secreto calendário que um astrólogo arbitrário inventou para meu uso.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da análise do poema: levar os alunos a explicar porque é que há “Fases que vão e que vêm”, sendo que a reflexão deve iniciar na experiência cotidiana dos alunos em articulação com as fases da lua. - Reforçar e explorar a expressão “secreto calendário” e “astrólogo arbitrário”: 	
--	--	--

	10	<p>- O que é que a autora querará dizer com “secreto calendário”?</p> <p>- O que é um astrólogo? E o que significa “arbitrário”? [Se for muito necessário importa ir ao dicionário encontrar a definição de arbitrário.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Ressalvar a importância da Lua na nossa vida, como por exemplo: - Reforçar essa ideia com a apresentação de dois provérbios sobre a Lua e sua interpretação. • - Colocação de provérbios ou outras curiosidades na caixa d’<i>Os Segredos da Lua</i>, pedindo aos alunos que eles próprios, ao longo do ano, encontrem outros provérbios/conhecimentos/curiosidades sobre a Lua junto dos seus familiares e que os coloquem na caixa, para que em data marcada serem lidos. <p>“E roda a melancolia seu interminável fuso! Não me encontro com ninguém (tenho fases, como a lua...) No dia de alguém ser meu não é dia de eu ser sua... E, quando chega esse dia, o outro desapareceu...”</p> <p>- Continuação da análise do poema: compreender o significado de “melancolia”</p>	
--	----	--	--

	<p>de “interminável” (Indo pelo radical da palavra e comparando com palavras como “imperfeito”, “infeliz”.) e de “fuso”.</p> <p>- O que significam os últimos quatro versos? Ouvir os alunos e esclarecer que mais tarde irão percebê-los melhor (Aula do meu par pedagógico).</p> <ul style="list-style-type: none">• Sistematização da informação recolhida do poema:<ul style="list-style-type: none">- Comparação dos estados de espírito das pessoas com as fases da Lua e importância da mesma.- Retomar a palavra “adversa” e compreender finalmente o seu sentido no poema. <p><u>Consolidação:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• A modos de conclusão, os alunos devem fazer uma ou mais quadras coletivas escoradas no que aprenderam ao longo da aula. Será usado como recurso o programa StoryJumper, já que poderá ser adicionada facilmente uma imagem e de seguida criado um livro.	
--	---	--

Anexo 66 - Poema “Lua Aversa”

Lua Adversa

Tenho fases, como a lua
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e que vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
seu interminável fuso!
Não me encontro com ninguém
(tenho fases, como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega esse dia,
o outro desapareceu...

Cecília Meireles, *Vaga Música* (1942)

Anexo 67 – Caixa “Os segredos da Lua”



Anexo 68 – Pesquisas dos alunos

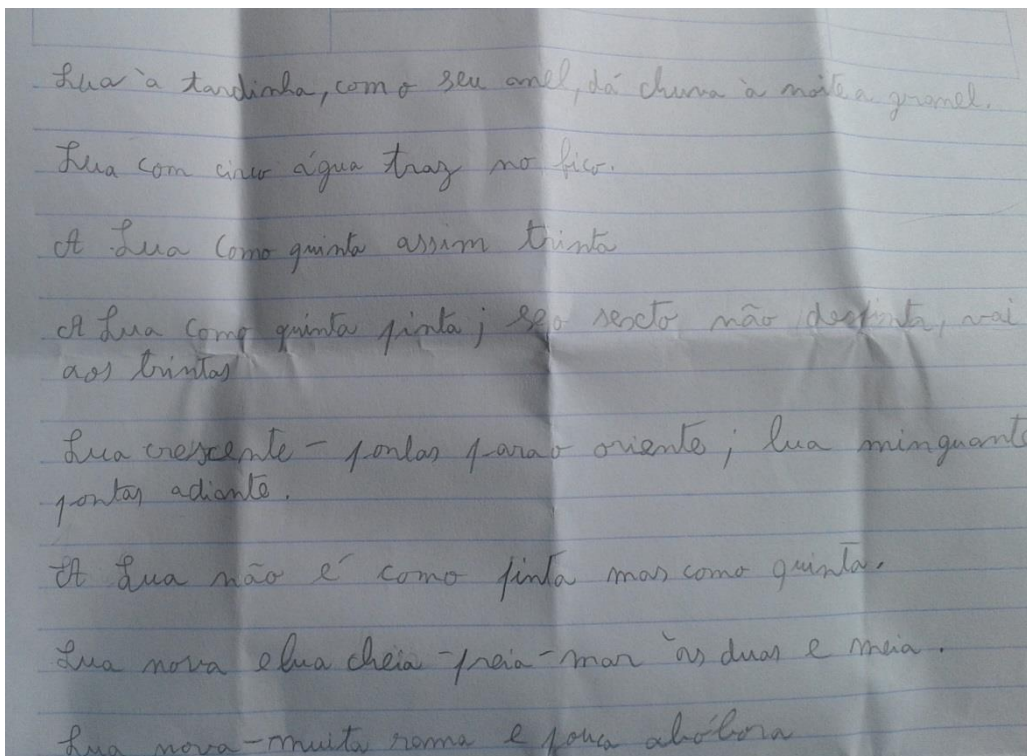


Ilustração 27 – Provérbios recolhidos por uma aluna

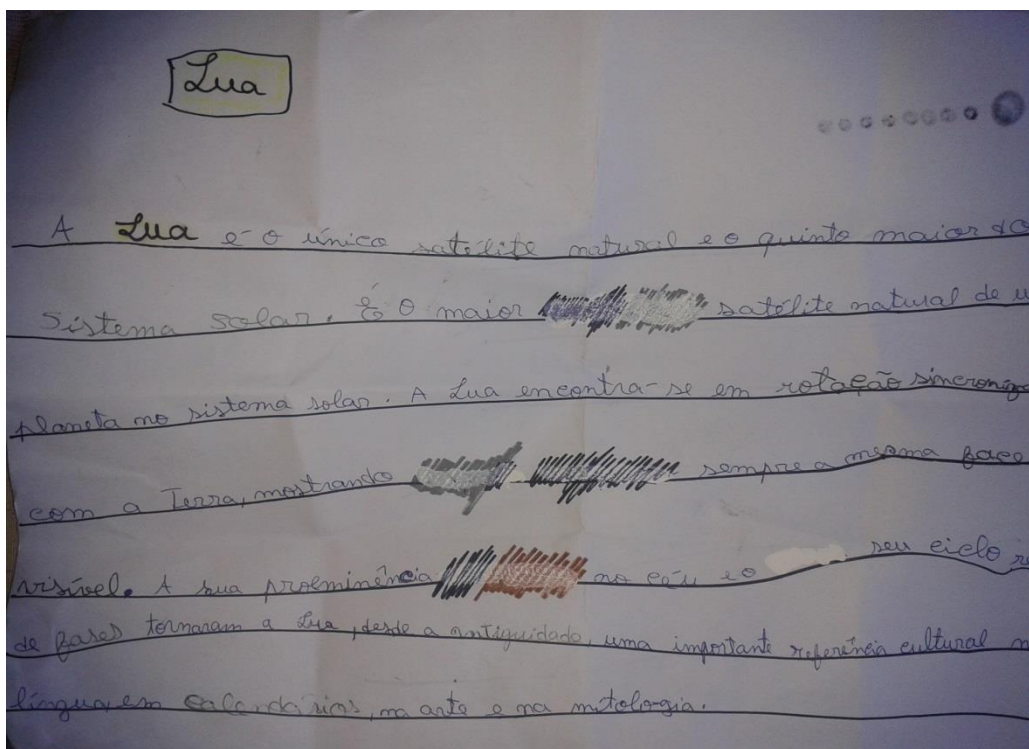


Ilustração 28 – Pesquisa sobre a Lua

Anexo 69 – Poema criado pelos alunos no programa StoryJumper



Anexo 70 – Poema “Uma Flor Chamada Poesia”

Uma Flor Chamada Poesia

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

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

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



Anexo 71 – Enfeites de Natal realizados pelos alunos



Anexo 72 – Alunos com os fatos do Carnaval, antes do início do desfile



Anexo 73 – Guião do encontro com o escritor Eric Many

Guião do encontro com o autor Eric Many

Dia 19/02/2014

I. - Boa tarde a todos. Desde já queremos agradecer a presença dos alunos das turmas do 2º A e 4º A e o seu empenho na realização das diferentes atividades propostas. Agradecemos também toda a ajuda e disponibilidade da professora O.N, do professor N.B. e da coordenadora H.R. Como não poderia deixar de ser, deixamos aqui o nosso muito obrigada ao escritor Eric Many por ter aceite o convite e por tornar este encontro possível.

Começamos, então, com uma breve apresentação do autor, que passo a ler:

I.– Professor na Escola Superior de Educação do Porto, Eric Many é um jovem e promissor autor, que assume a dupla condição de escritor e de ilustrador, dando-nos álbuns infantis em que imagem e texto dialogam entre si e mutuamente se completam, como aliás sucede nos melhores exemplos do género.

Passo agora a palavra ao próprio para nos brindar com as suas palavras, explicando como tem sido a sua caminhada enquanto escritor e ilustrador de livros infantis.

É dada a palavra a Eric Many

A.S.B – Ao longo das últimas semanas os alunos têm trabalhado um dos seus livros: *O Caso do Saco* (Mostrar a capa do livro). Alguns desses trabalhos serão agora apresentados pelos próprios.

A.S.B - Começando com a apresentação de trabalhos em torno da obra *O Caso do Saco*, passamos a palavra ao **N.R, J.P, J. e P.** da turma do 4º A que nos vão apresentar a sua poesia visual.

A.S.B - Chamo agora a **D., a Í., a A.S. e o R.,** também do 4º A, que nos vão apresentar um caligrama alusivo ao mesmo livro.

A.S.B - Agora chamamos o **A., a I., o C., a N., o R., o J., o G., a N., a É. e o E.,** do 2º A, que nos vão apresentar um acróstico realizado por todos os alunos da turma.

I. – Não sei se o autor quer tecer algum comentário sobre o esforço dos alunos na realização destes trabalhos?

É dada a palavra a Eric Many.

A.F - Agora chegou a vez de passar a palavra ao público. Vamos ouvir algumas questões preparadas pelos alunos das duas turmas.

A.F - Depois de conhecermos um pouco mais sobre a vida e obra de Eric Many, teremos agora o prazer de ouvi-lo ler uma das suas histórias. Vamos, então, ouvir com muita atenção a leitura do livro *Hipólito, o filantropo*.

Leitura do livro *Hipólito, o filantropo*

A.F - Gostaram da história? Alguém quer colocar alguma questão ou fazer algum comentário sobre o livro?

H.- Se não há mais questões, damos a voz à **B.**, à **F.**, **J.** e ao **J. F** do 4ºA que ficaram responsáveis pela realização de uma tarefa muito especial - a decoração da capa na qual estão compilados todos os trabalhos aqui apresentados.

H. - Agora que o nosso encontro está a terminar, chamamos os alunos **D.**, **F.** e **J.**, para apresentarem a decoração da mesa dos Professores e do escritor Eric Many, que foi realizada pelos alunos do 2º A, para o lanche que se seguirá.

H. - Mais uma vez agradecemos a presença de todos, especialmente do escritor Eric Many que estará agora disponível para autografar os vossos livros. Os restantes alunos podem levantar-se e espreitar os docinhos que estão à vossa espera. Esperamos que tenham gostado do nosso encontro. Muito abrigada!

(entram dois alunos de cada turma com os ramos para oferecer ao escritor e à professora H.)

Lanche

Anexo 74 – Fotografias do encontro com o escritor Eric Many



Ilustração 29 – Alunos a apresentar o seu caligrama



Ilustração 30 – Alunos a apresentar a sua poesia visual

Anexo 75 – Registo fotográfico do teatro “Elmer, o grande dia”



Anexo 76 – Entrevista inicial à OC

Entrevista Inicial à Orientadora Cooperante

ENTREVISTADO: Professora Orientadora

ENTREVISTADOR: Ana Sofia Barros

No âmbito da unidade curricular de Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, estou a promover um projeto de investigação intitulado “O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária”. Deste modo, e uma vez que o projeto será desenvolvido com a sua turma, decidi direcionar-lhe esta entrevista com o propósito de conhecer e compreender as suas conceções sobre a importância a articulação destas duas áreas (uma curricular e outra disciplinar), assim com a sua utilização. Esta entrevista revelar-se-á crucial, uma vez que é o ponto de partida do meu projeto.

Agradeço a sua colaboração e asseguro que toda a informação fornecida será confidencial e utilizada apenas para o projeto.

1. A Expressão Dramática na Escola e na Sala de aula	Objetivo: Identificar as conceções da professora sobre a importância da expressão dramática.
1.1. Considera a Expressão Dramática (ED) uma área curricular motivadora e promotora de conhecimento? A que níveis?	
1.1. Tendo em conta as três Expressões (motora, plástica, dramática e musical), qual considera ser a mais trabalhada com os alunos através das AEC's? E nas suas aulas?	
1.2. Consideramos que a ED é das expressões menos trabalhadas quer a nível das AEC's quer na sala de aula. Concorda? Encontra alguma justificação para tal?	
1.3. Com que frequência trabalha a ED nas suas aulas? Através de que atividades?	
1.4. Os alunos são recetivos ao trabalho da ED? Encontra diferenças no trabalho da ED de acordo com a idade dos alunos?	
1.5. Que dificuldades/constrangimentos sente relativamente ao trabalho da ED na sala de aula?	
1.6. O facto de ser um ano de provas influencia a aderência ao trabalho da ED? Porquê?	
2. A Expressão Dramática aliada à Língua Portuguesa	Objetivo: Apurar as conceções da professora sobre a importância da articulação da expressão dramática com a área de Português, assim como a sua

	implementação.
2.1. Procura aliar a ED às outras áreas? Como? Considera esta ação vantajosa? Se sim, que evidências já teve dessas mesmas vantagens?	
2.2. Os seus alunos demonstram gostar da área de Português?	
2.3. Considera importante a integração da ED com a área de Português? Porquê?	
2.4. Costuma integrar a ED com a análise de obras literárias? De que forma? Se não o faz, explicita os motivos.	

Anexo 77 – Entrevista final à OC

Entrevista Final à Orientadora Cooperante

ENTREVISTADO: Professora Orientadora

ENTREVISTADOR: Ana Sofia Barros

No âmbito do desenvolvimento do projeto intitulado “O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária”, importa, neste momento, fazer uma retrospectiva e ouvir a sua opinião relativamente à pertinência do projeto, assim como as potencialidades e constrangimentos do seu desenvolvimento. Desta forma, esta entrevista revelar-se-á essencial, uma vez que é um instrumento que me auxiliará na apreciação do projeto.

Mais uma vez agradeço a sua colaboração e garanto-lhe que toda a informação fornecida será confidencial e utilizada apenas para o projeto.

1. A Expressão Dramática aliada à Língua Portuguesa	Objetivo: Obter a opinião da professora sobre as atividades desenvolvidas em torno do projeto (a sua pertinência, potencialidades e constrangimentos).
1.1. Durante as atividades implementadas implementação do meu projeto, evidenciou/detetou algum aspeto/sentimento diferente nos alunos?	
1.2. Considera que o trabalho com a expressão dramática foi promotor de conhecimento e compreensão da obra abordada? Que tipo de conhecimento? Porquê? De que forma?	
1.3. Qual/Quais do(s) exercícios dramáticos considerou mais importantes e úteis na análise/compreensão da obra?	
1.4. Considera que os alunos se sentiram motivados aquando da realização das atividades do projeto? Detetou algum caso em concreto? Se sim, qual? Que fatores considera terem contribuído para isso?	

Anexo 78 – Entrevista a um grupo de alunos

Entrevista a um grupo de alunos após o desenvolvimento do projeto

ENTREVISTADOS: 5 alunos da turma 4ªA

ENTREVISTADOR: Ana Sofia Barros

No âmbito do desenvolvimento do projeto intitulado “O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária”, desenvolvi convosco algumas atividades durante a abordagem da obra *O Gigante Egoísta*. Neste momento, gostaria de fazer uma retrospectiva e ouvir a sua opinião relativamente a essas atividades, nomeadamente como se sentiram ao realizá-las e o que aprenderam com elas.

Agradeço a vossa colaboração e garanto-vos que toda a informação fornecida será confidencial e utilizada apenas para o projeto.

1. A Expressão Dramática aliada à Língua Portuguesa	Objetivo: Obter a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas em torno do projeto, assim com se sentiram ao realizá-las.
1.1. Gostaste de ler a obra <i>O Gigante Egoísta</i> ? O que aprendeste?	
1.2. Achas que se não fizesses esses exercícios compreendias a obra da mesma forma?	
1.3. Como te sentiste: 1.3.1. Ao ler as frases com diferentes expressividades? 1.3.2. Ao substituir as palavras/expressões por gestos? 1.3.3. Ao representar apenas por gestos, em grupo, um momento da história? 1.3.4. Ao assistir às representações dos teus colegas? Achas que isso ajudou à compreensão da obra? 1.3.5. Durante a dramatização no teatro de sombras?	
1.4. Gostaste do resultado final do teatro de sombras? Porquê?	
1.5. Já alguma vez tinhas feito teatro de sombras? Compreendeste a obra ao fazer o teatro de sombras?	

10'	<p>ão;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de textos. 	<p>tema ou assunto do texto (...).</p> <p>12. <i>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</i></p>	<p>o quarto lê “— Se forem passos do meu pai,/ talvez 203.”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação da lengalenga que será a ponte para a apresentação do livro <i>O Gigante Egoísta</i>. 	heteroavaliação	
10'		<ul style="list-style-type: none"> • 2. Preencher grelhas de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos elementos paratextuais do livro e apresentação do autor, caso os alunos não conheçam: 	Grelha de avaliação	
15'		<p>21. <i>Escrever textos diversos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Escrever avisos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já leram este livro? - Conhecem o autor? - O que observam na capa? - Lendo apenas o título, do que acham que nos falará a obra? (Explorar a palavra “egoísta”, a imagem da capa, ...) 		
20'		<p>Educação Literária</p> <p>23. <i>Ler textos literários.</i></p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após a preparação da mesma.</p> <p>24. <i>Compreender o essencial dos textos lidos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de um excerto da obra <i>O Gigante Egoísta</i> (sem revelar o final da mesma) e posterior leitura pela professora. De seguida, todos os alunos leem o texto, lendo aproximadamente três ou quatro linhas cada um. Durante a leitura, quando for oportuno questionar os alunos sobre os constituintes da frase acabada de ler (sujeito/predicado/...). • Entrega de um papel a cada aluno com uma frase do texto (frases ordenadas). A professora mostra uma caixa, da qual terão que retirar outro papel. Os papéis da caixa indicarão a maneira com que terão que ler a frase. Cada aluno retira um e pensa como vai ler. Quando todos retirarem, o primeiro que retirou terá que ler. Após cada aluno ler a sua frase é pedido para os restantes adivinharem de que forma ele leu. • Diálogo com os alunos sobre o excerto que leram (as questões de exploração serão feitas numa aula posterior quando os alunos conhecerem a obra na integra): <ul style="list-style-type: none"> - Qual a atitude do gigante? - Concordam com a atitude do Gigante? Porquê? - Como se sentiam se vocês fossem aquelas crianças? - Porque é que o jardim ficou diferente? 		

10'		<p>tempo).</p> <ul style="list-style-type: none"> 10. Responder, oralmente (...), de forma completa, a questões sobre os textos. 	<ul style="list-style-type: none"> A professora questiona: <ul style="list-style-type: none"> - De que forma o Gigante proibiu as crianças de entrarem no seu jardim? - Que tipos de avisos leem no dia-a-dia? A professora diz que num dia posterior o Gigante mudou de opinião e resolveu deixar as crianças entrar no seu jardim. Em pares, é pedido para elaborarem um novo aviso. Importa referir as suas características: <ul style="list-style-type: none"> - Pode ter um título; - Texto curto, no qual colocamos uma informação importante; - Linguagem clara e objetiva; - A linguagem deve estar adequada aos destinatários. Orientar a elaboração do mesmo, indicando a sua estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Título facultativo; - Referir a quem se avisa e o que avisa; - Data facultativa. <p>Além da estrutura, dar as seguintes informações de conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviso do Gigante informando as crianças que têm permissão para entrar no seu jardim, indicando que se o fizerem alguma coisa de muito bom se passará. Entrega de uma folha aos alunos e realização do aviso. Apresentações dos avisos. Durante a leitura do aviso, todos os alunos terão uma grelha de heteroavaliação para preencher. A professora solicitará sempre um aluno ou dois para dizer a sua opinião em relação ao aviso realizado por um par. Finalizando, a professora questiona: <ul style="list-style-type: none"> - Que alterações poderão ocorrer agora no jardim, uma vez que construímos avisos de permissão? - Veremos isso na próxima aula. 		
-----	--	---	---	--	--

Anexo 80 – Pegadas no chão



O GIGANTE EGOÍSTA

No centro da cidadezinha erguia-se, grande, o castelo do Gigante. Contudo, ele tinha partido em viagem há algum tempo.

À volta do castelo havia um grande jardim muito bonito coberto de relva fofa. Aqui e ali cresciam lindas flores que pareciam estrelas e havia doze pessegueiros que na Primavera se cobriam de delicados botões rosa e cor de pérola, e no Outono davam frutos deliciosos. Todas as tardes, quando voltavam da escola, as crianças costumavam brincar no jardim do Gigante. Os pássaros cantavam nas árvores tão suavemente que as crianças paravam nas suas brincadeiras para os ouvir:

– Que bom é estar neste jardim! – diziam umas às outras.

10 Um dia, o Gigante regressou. Tinha ido visitar o seu amigo, o Ogre, e por lá tinha ficado sete anos. Ao fim dos sete anos já tinha dito tudo o que tinha a dizer, a conversa começou a tornar-se desinteressante e, então, voltou para o seu castelo. Ao chegar, viu as crianças a brincar no jardim.

– Que estão aqui a fazer? – gritou-lhes muito zangado, e as crianças, cheias de medo, 15 fugiram todas.

– O meu jardim é só meu! – disse o Gigante. – Toda a gente sabe isso, e não consinto que ninguém brinque nele a não ser eu. – Construiu então um grande muro à volta do jardim e afixou nele o seguinte aviso:

É proibida a entrada.
Os transgressores serão
castigados.

Realmente era um Gigante muito egoísta. As pobres crianças, que já não tinham onde 20 brincar, tentaram brincar na rua, mas era muito poeirenta e estava cheia de pedras duras e as crianças não gostavam de lá estar. Quando voltavam da escola andavam à volta dos altos muros e falavam do maravilhoso jardim que lá havia dentro.

Chegou então a Primavera; os campos encheram-se de flores e de pássaros e só no jardim do Gigante egoísta continuava o Inverno. Os pássaros não queriam ir lá cantar 25 porque não havia crianças e as árvores esqueceram-se de florir. Um dia, uma linda flor espreitou por cima da relva, mas mal reparou no aviso ficou com tanta pena das crianças que tornou a esconder-se na terra e foi dormir. As únicas que estavam contentes eram a Neve e a Geada.

– A Primavera esqueceu-se deste jardim – diziam elas –, por isso vamos aqui viver todo o 30 ano.

A Neve cobriu a relva com o seu manto branco e a Geada pintou de prateado todas as árvores. Depois convidaram o Vento Norte para as visitar, e ele veio. Chegou vestido com um casaco de peles, soprava por todo o lado e deitava abaixo as chaminés.

– Está-se aqui muito bem! – dizia ele. – Devíamos convidar também o Granizo. – E o
35 Granizo também veio.

Todos os dias rufava no telhado do castelo, até que partiu a maior parte das telhas; depois corria à volta do jardim o mais depressa que podia. Vestia-se de cinzento e a sua respiração parecia gelo.

– Não consigo compreender porque é que a Primavera demora tanto a chegar – disse o
40 Gigante sentado à janela a olhar para o seu jardim branco e frio. – Espero que o tempo melhore.

Mas a Primavera nunca mais chegava, nem o Verão. O próprio Outono encheu de frutos maduros todos os jardins, menos o do Gigante.

– O Gigante é egoísta demais! – disse ele. E assim o Inverno nunca de lá saía, e o Vento
45 Norte, o Granizo, a Geada e a Neve dançavam à volta das árvores.

Uma manhã, estava o Gigante estendido a descansar na sua cama, quando ouviu uma música maravilhosa. Era uma melodia tão bela que ele pensou ser a banda de música do rei a passar por ali perto. Na verdade, era só um pintarroxo a cantar na sua janela, mas há tanto tempo que não ouvia um passarinho cantar no seu jardim que lhe pareceu a mais
50 bela música do mundo. Então o Granizo parou de dançar no telhado, e o Vento Norte deixou de soprar, e um perfume delicioso entrou pela janela.

– Parece que a Primavera chegou finalmente! – exclamou o Gigante, saltando da cama e olhando para o jardim. E que viu ele?

Viu a cena mais encantadora!

(...)

Oscar Wilde (1982), *O Gigante Egoísta*, Difusão Verbo (excerto adaptado)

Anexo 82 – Frases do texto (1º Excerto)

<p style="text-align: center;">O Gigante Egoísta</p>	<p>No centro da cidadezinha erguia-se, grande, o castelo do Gigante. Contudo, ele tinha partido em viagem há algum tempo.</p>
<p>À volta do castelo havia um grande jardim muito bonito coberto de relva fofa. Aqui e ali cresciam lindas flores que pareciam estrelas (...).</p>	<p>Todas as tardes, quando voltavam da escola, as crianças costumavam brincar no jardim do Gigante (...). – Que bom é estar neste jardim! – diziam umas às outras.</p>
<p>Um dia, o Gigante regressou. Tinha ido visitar o seu amigo, o Ogre, e por lá tinha ficado sete anos.</p>	<p>Ao chegar, viu as crianças a brincar no jardim. – Que estão aqui a fazer? – gritou-lhes muito zangado, e as crianças, cheias de medo, fugiram todas.</p>
<p>– O meu jardim é só meu! – disse o Gigante. – Toda a gente sabe isso, e não consinto que ninguém brinque nele a não ser eu. – Construiu então um grande muro à volta do jardim e afixou nele o seguinte aviso:</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>É proibida a entrada. Os transgressores serão castigados.</p> </div>
<p>Chegou então a Primavera; os campos encheram-se de flores e de pássaros e só no jardim do Gigante egoísta continuava o Inverno.</p>	<p>As únicas que estavam contentes eram a Neve e a Geadas. – A Primavera esqueceu-se deste jardim – diziam elas -, por isso vamos aqui viver todo o ano.</p>
<p>Depois convidaram o Vento Norte para as visitar, e ele veio. Chegou vestido com um casaco de peles, soprava por todo o lado e deitava abaixo as chaminés. – Está-se aqui muito bem! – dizia ele.</p>	<p>Todos os dias rufava no telhado do castelo, até que partiu a maior parte das telhas; depois corria à volta do jardim o mais depressa que podia.</p>
<p>– Não consigo compreender porque é que a Primavera demora tanto a chegar – disse o Gigante sentado à janela a olhar para o seu jardim branco e frio. - Espero que o tempo melhore.</p>	<p>Mas a Primavera nunca mais chegava, nem o Verão. O próprio Outono encheu de frutos maduros todos os jardins, menos o do Gigante.</p>
<p>– O Gigante é egoísta demais! – disse ele. E assim o Inverno nunca de lá saía, e o Vento Norte, o Granizo, a Geadas e a Neve dançavam à volta das árvores</p>	<p>Uma manhã, estava o Gigante estendido a descansar na sua cama, quando ouviu uma música maravilhosa.</p>
<p>Era uma melodia tão bela que ele pensou ser a banda de música do rei a passar por ali perto.</p>	<p>Na verdade, era só um pintarroxo a cantar na sua janela, mas há tanto tempo que não ouvia um passarinho cantar no seu jardim que lhe pareceu a mais bela música do mundo.</p>

Então o Granizo parou de dançar no telhado, e o Vento Norte deixou de soprar, e um perfume delicioso entrou pela janela.

– Parece que a Primavera chegou finalmente!
– exclamou o Gigante, saltando da cama e olhando para o jardim. E que viu ele?
Viu a cena mais encantadora

Anexo 83 – Indicações das expressividades

Lê como se estivesse muito triste.	Lê como se fosses o Gigante Egoísta.
Lê como se estivesse dentro de um autocarro.	Lê muito de depressa, sem “comer” sílabas.
Lê abrindo exageradamente a boca.	Lê quase não mexendo os lábios.
Lê como se estivesse muito zangado.	Lê como se estivesse muito contente.
Lê respirando entre cada palavra.	Lê dizendo o máximo de palavras seguidas, sem respirar.
Lê aumentando e baixando o volume da voz.	Lê como se estivesse com a boca cheia.
Lê como se estivesse cheio de sono.	Lê como se tivesse três anos e pronunciasses mal e cheio de mimo.
Lê como se tivesse acabado de correr.	Lê como se estivesse com medo do Gigante Egoísta.
Lê como se estivesse preso e estivesse a pedir socorro.	Lê como se estivesse num estádio de futebol.

Lê como se estivesse a brincar no jardim do Gigante Egoísta.

Lê a sussurrar.

Anexo 84 – Planificação da 2ª Sessão

Escola: EB1/JI do Falcão

Turma: 4.º A

Nº de alunos: 21 alunos


Data: 26/11/2013

Tempo previsto: 120 minutos

Área Curricular: Português

Unidade Didática: “O Gigante Egoísta”

Sumário: Continuação da abordagem da obra *O Gigante Egoísta*, de Oscar Wilde: interpretação da obra e realização de um jogo dramático.

	Conteúdos	Metas curriculares (Descritores de desempenho)	Percurso da aula	Recursos	Avaliação
10' 10' 10'	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Antecipar o assunto de um texto; Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocadas pela leitura de textos; Tipos e formas de leitura <p>Educação Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> Mimar, a dois ou em pequenos 	<p>Leitura</p> <p>7. Ler textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler textos narrativos. “Recriar frases em diferentes formas de expressão gestual e corporal.” <p>Educação Literária</p> <p>23. Ler (...) textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler (...) obras de literatura para a infância (...). 	<ul style="list-style-type: none"> Projeção de uma imagem de uma árvore em plena primavera e questionamento em torno da mesma: <ul style="list-style-type: none"> O que veem? Esta árvore poderia fazer parte do jardim do Gigante Egoísta? Lembram-se do texto que lemos ontem? Revisitação do último parágrafo do excerto lido na última aula. Entrega de uma folha com a continuação da obra. Leitura silenciosa por parte dos alunos, para eles descobrirem o que acontecerá a seguir. Pequeno diálogo com os alunos sobre a continuação da obra: <ul style="list-style-type: none"> Gostaram do final da história? Porquê? Esperavam que fosse acabar assim? Distribuição de um papel a cada par de alunos com uma frase do texto (frases ordenadas). Cada papel terá alguns vocábulos/frases sublinhados. 	<p>Imagem da árvore</p> <p>Livro <i>O Gigante Egoísta</i>, de Oscar Wilde</p> <p>Excerto da obra</p> <p>Frases do texto</p> <p>Tarefa “As mudanças no jardim do Gigante Egoísta”</p>	<p>Grelha de avaliação, focada nos seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação; - Empenho; - Clareza de ideias; - Compreensão do texto;

20'	grupos, atitudes, gestos, movimento	24. <i>Compreender o essencial dos textos lidos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • É pedido aos alunos para virarem as folhas ao contrário e, pela ordem indicada nos papéis, os alunos terão que ler o que está nos papéis, substituindo os vocábulos sublinhados por gestos. Após a leitura é pedido aos restantes para adivinharem as palavras que ele omitiu. 	Cartolina com a imagem do jardim	
50'	s ligados a: uma ação isolada ou a uma sequência de atos (situações recriadas).	<ul style="list-style-type: none"> • 5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo) 	<ul style="list-style-type: none"> • É explicado à turma que vão “representar” a obra, mas apenas com gestos. Para isso dividir-se-ão em grupos, mas antes em grande grupo vão selecionar as cenas que vão representar. No entanto, cada grupo apenas saberá qual a sua cena, uma vez que o objetivo é tentar identificar qual a parte da história que os restantes grupos representarão. 	Grelha de avaliação	
20'		<ul style="list-style-type: none"> • 10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, identificam-se os principais momentos da história, registrando-os no quadro esses momentos; - Cada grupo terá 5/10 minutos para consultar no texto a parte que vai representar e treinar com os colegas; • Entrega da tarefa “As mudanças no jardim do Gigante Egoísta” e resolução em grande grupo. • É dito aos alunos para não se esquecerem dos gestos que utilizaram, pois no dia seguinte terão que representar esses gestos num teatro de sombras. • A professora mostra em cartolina o jardim do Gigante, dizendo que agora é possível colocar no muro os avisos que eles elaboraram na aula anterior, uma vez que a atitude do Gigante mudou. A cartolina será posteriormente afixada na sala, com todos os avisos dos alunos, em homenagem ao Gigante. 		

O GIGANTE EGOÍSTA

(...)

Através de um buraco no muro, as crianças tinham entrado no jardim e estavam empoleiradas nos ramos das árvores. Em todas as árvores que dali podia ver havia uma criança. E as árvores estavam tão contentes por tornarem a ter crianças que se cobriram de flores e abanavam suavemente os ramos. Os pássaros voavam por todo
5 o lado e chilreavam alegremente, e as flores apareciam sobre a relva verde e sorriam. Era um encanto. Apenas num dos cantos ainda era Inverno. Era o canto mais afastado do jardim, e estava lá um menino, mas ele era tão pequeno que não conseguia chegar aos ramos da árvore e chorava amargamente. A pobre árvore ainda estava coberta de Neve e Geada, e o Vento Norte soprava e rugia em cima dela.

10 – Menino, vem cá para cima! – disse a árvore, e dobrava os ramos o mais baixo que podia. Mas o menino era pequeno demais. O coração do Gigante enterneceu-se ao ver aquilo.

– Como tenho sido egoísta! – pensou ele. – Agora sei porque é que a Primavera nunca mais chegava. Vou pôr aquele pobre menino em cima da árvore e depois deito
15 abaixo o muro e as crianças poderão brincar no meu jardim para sempre!

Ele estava mesmo arrependido do que tinha feito. Desceu as escadas, abriu a porta da frente com cuidado e saiu para o jardim, mas quando as crianças o viram ficaram tão assustadas que fugiram todas, e no jardim fez-se outra vez Inverno. Só o menino pequeno não fugiu porque tinha os olhos cheios de lágrimas e não podia ver o
20 Gigante.

O Gigante pôs-se atrás dele, pegou-lhe com todo o cuidado e pô-lo em cima da árvore. E logo a árvore se encheu de flores e os pássaros vieram cantar nos seus ramos. O menino estendeu os braços, apertou o pescoço do Gigante e beijou-o. E as crianças quando viram que o Gigante não era mau voltaram a correr, e com elas
25 voltou a Primavera.

– Agora o jardim é vosso, meninos! – disse o Gigante, e foi buscar um grande martelo e deitou o muro abaixo. E quando, ao meio-dia, as pessoas foram à praça viram o Gigante a brincar com as crianças no mais belo jardim que já tinham visto.

As crianças brincaram todo o dia e à noite foram ter com o Gigante para se
30 despedirem.

– Mas onde está o vosso amigo? – perguntou ele. – O menino que eu pus em cima da árvore?

O Gigante gostava muito dele porque o tinha beijado.

– Têm que lhe dizer que venha amanhã sem falta – disse o Gigante, mas as
35 crianças disseram que não sabiam onde é que ele vivia, nem sequer o tinham visto antes, e o Gigante ficou muito triste.

Todas as tardes, no fim das aulas, as crianças vinham brincar com o Gigante. Mas o menino de quem o Gigante mais gostava não tornou a aparecer. O Gigante tratava bem todas as crianças, mas sentia saudades do seu primeiro amigo e muitas vezes
40 falava dele.

– Como eu gostava de o tornar a ver! – costumava dizer.

Passaram-se os anos e o Gigante ficou mais velho e fraco. Já não podia brincar mais e por isso sentava-se numa enorme cadeira de braços a ver as crianças nos seus jogos e a admirar o seu jardim.

45 – Tenho muitas flores bonitas! – dizia ele. – Mas as crianças são as mais bonitas de todas.

Certa manhã de Inverno olhou pela janela enquanto se estava a vestir. Agora já não detestava o Inverno, pois sabia que era apenas a Primavera adormecida e que as flores estavam a repousar.

50 De repente esfregou os olhos surpreendido, sem acreditar no que via. Era um espectáculo maravilhoso. No canto mais afastado do jardim estava uma árvore coberta de delicadas flores brancas. Os seus ramos eram de ouro e dele pendiam frutos de prata. Debaixo da árvore estava o menino de quem ele tanto gostava.

O Gigante desceu as escadas cheio de alegria e foi ao jardim. Aproximou-se da
55 criança e ficou vermelho de raiva, porque as palmas das mãos tinham as marcas de dois cravos e viam-se as marcas de outros dois nos pés pequeninos.

– Quem se atreveu a ferir-te assim? – perguntou o Gigante. – Diz-me para eu o matar com a minha espada.

– Não – respondeu a criança -, porque estas são as chagas do amor.

60 – Quem és tu? – perguntou o Gigante, ajoelhando-se em frente do menino.

Mas o menino sorriu e disse:

– Um dia deixaste-me brincar no teu jardim, hoje vens comigo para o meu jardim no Paraíso.

65 E, naquela tarde, quando as crianças entraram no jardim, encontraram o Gigante morto, debaixo da árvore, todo coberto de flores brancas.

Anexo 86 – Frases do texto com vocábulos sublinhados

<p>E as árvores estavam <u>tão contentes</u> por tornarem a ter crianças que se cobriram de flores e <u>abanavam suavemente os ramos</u>.</p>	<p>Os pássaros <u>voavam</u> por todo o lado e chilreavam alegremente, e as flores apareciam sobre a relva verde e <u>sorriam</u>.</p>
<p>A pobre <u>árvore</u> ainda estava coberta de Neve e Geadas, e o Vento Norte <u>soprava e rugia</u> em cima dela.</p>	<p>– Menino, <u>vem cá para cima!</u> – disse a árvore, e dobrava os <u>ramos</u> o mais baixo que podia. Mas o menino era pequeno demais. O <u>coração</u> do Gigante enterneceu-se ao ver aquilo.</p>
<p>– Como tenho sido egoísta! – <u>pensou</u> ele. – Agora sei porque é que a Primavera nunca mais chegava. Vou pôr aquele pobre menino <u>em cima da árvore</u> e depois deito abaixo o <u>muro</u> e as crianças poderão brincar no meu jardim para sempre!</p>	<p>Desceu as escadas, <u>abriu a porta</u> da frente com cuidado e saiu para o jardim, mas quando as crianças o viram ficaram <u>tão assustadas</u> que fugiram todas, e no jardim fez-se outra vez Inverno.</p>
<p>O menino <u>estendeu os braços</u>, apertou o <u>pescoço</u> do Gigante e <u>beijou-o</u>.</p>	<p>– Agora o jardim é <u>vosso</u>, meninos! – disse o Gigante, e foi buscar um <u>grande martelo</u> e deitou o <u>muro</u> abaixo.</p>
<p>Certa manhã de Inverno <u>olhou</u> pela <u>janela</u> enquanto se estava a <u>vestir</u>. Agora já não detestava o Inverno, pois sabia que era apenas a Primavera <u>adormecida</u> e que as flores estavam a <u>repousar</u>.</p>	<p>De repente <u>esfregou</u> os olhos surpreendido, sem acreditar no que <u>via</u>. Era um espectáculo maravilhoso. No canto mais afastado do jardim estava uma <u>árvore</u> coberta de delicadas flores brancas.</p>
<p>O Gigante <u>desceu</u> as escadas cheio de <u>alegria</u> e foi ao jardim. Aproximou-se da criança e ficou vermelho de <u>raiva</u>, porque as <u>palmas</u> das mãos tinham as marcas de dois cravos e viam-se as marcas de outros <u>dois</u> nos pés pequeninos.</p>	

Anexo 87 – Tarefa “As mudanças no jardim do Gigante (Egoísta)”

As mudanças no jardim do Gigante (Egoísta)

1. Quais as características do jardim antes do regresso do Gigante?

2. Agirias da mesma forma que o Gigante aquando do seu regresso? Porquê?

3. Qual a personagem que veio mudar a decisão do Gigante?

3.1. Qual foi o sentimento que essa personagem despertou no Gigante?

4. Tendo em conta as mudanças ocorridas ao longo da história, completa a seguinte tabela:

Antes do aparecimento do menino	Depois do aparecimento do menino
O Gigante era Egoísta	
As crianças não podiam brincar no jardim	
Inverno/ Outono	Primavera/ Verão
Os pássaros não cantavam	
As árvores não floriam nem davam frutos	
A Neve, a Geada e o Vento permaneciam no jardim	

Anexo 88 - Grelha de observação

Parâmetros Nomes	Adequação da seleção do gesto para a substituição das palavras		Leitura gestual		Perceção da palavra através do gesto	
	Facilidade em arranjar um gesto que substitua a palavra/expressão	Dificuldade em arranjar um gesto que substitua a palavra/expressão	Facilidade em substituir a palavra/expressão pelo gesto	Dificuldade em substituir a palavra/expressão pelo gesto	Facilidade em perceber através dos gestos dos colegas o momento que estava a substituir	Dificuldade em perceber através dos gestos dos colegas o momento que estava a substituir
1 – A.C.	X		x			
2 – A.R		x		x		
3 – A.S.	X		x			
4 – D.	X		x			
5 – E.B.	X		x			
6 – É.		x	x			
7 – F.	X		x			
8 – Í.	X		x			
9 – Jo.	X		x			
10 – J.F.	X		x			
11 – J. P.	X					
12 – J. Pe.		x		x		
13 – J.		x	x			
14 – Ju.		x		não fez		
15 – M.I		x		x		
16 – N.S.	X		x			
17 – N. R.	X		x			
18 – P.	X		x			
19 – R.	X		x			
20 – S.		x		x		
21 – V.	F	F	F	F		

O GIGANTE EGOÍSTA¹⁰

No centro da cidadezinha erguia-se, grande, o castelo do Gigante. Contudo, ele tinha partido em viagem há algum tempo.

À volta do castelo havia um grande jardim muito bonito coberto de relva fofa. Aqui e ali cresciam lindas flores que pareciam estrelas e havia doze pessegueiros que na Primavera se cobriam de delicados botões rosa e cor de pérola, e no Outono davam frutos deliciosos.

Todas as tardes, quando voltavam da escola, as crianças costumavam brincar no jardim do Gigante. Os pássaros cantavam nas árvores tão suavemente que as crianças paravam nas suas brincadeiras para os ouvir:

– Que bom é estar neste jardim! – diziam umas às outras.

Um dia, o Gigante regressou. Tinha ido visitar o seu amigo, o Ogre, e por lá tinha ficado sete anos. Ao fim dos sete anos já tinha dito tudo o que tinha a dizer, a conversa começou a tornar-se desinteressante e, então, voltou para o seu castelo. Ao chegar, viu as crianças a brincar no jardim.

– Que estão aqui a fazer? – gritou-lhes muito zangado, e as crianças, cheias de medo, fugiram todas.

– O meu jardim é só meu! – disse o Gigante. – Toda a gente sabe isso, e não consinto que ninguém brinque nele a não ser eu. – Construiu então um grande muro à volta do jardim e afixou nele o seguinte aviso:

**É proibida a entrada.
Os transgressores serão
castigados.**

Realmente era um Gigante muito egoísta. As pobres crianças, que já não tinham onde brincar, tentaram brincar na rua, mas era muito poeirenta e estava cheia de pedras duras e as crianças não gostavam de lá estar. Quando voltavam da escola andavam à volta dos altos muros e falavam do maravilhoso jardim que lá havia dentro.

Chegou então a Primavera; os campos encheram-se de flores e de pássaros e só no jardim do Gigante egoísta continuava o Inverno. Os pássaros não queriam ir lá cantar porque não havia crianças e as árvores esqueceram-se de florir. Um dia, uma linda flor espreitou por cima da relva, mas mal reparou no aviso ficou com tanta pena

¹⁰ As sete divisões feitas ao texto para serem distribuídas aos grupos estão delimitadas pela ausência e presença do *Negrito*.

das crianças que tornou a esconder-se na terra e foi dormir. As únicas que estavam contentes eram a Neve e a Geada.

– A Primavera esqueceu-se deste jardim – diziam elas –, por isso vamos aqui viver
30 todo o ano.

A Neve cobriu a relva com o seu manto branco e a Geada pintou de prateado todas as árvores. Depois convidaram o Vento Norte para as visitar, e ele veio. Chegou vestido com um casaco de peles, soprava por todo o lado e deitava abaixo as chaminés.

– Está-se aqui muito bem! – dizia ele. – Devíamos convidar também o Granizo. – E o
35 Granizo também veio.

Todos os dias rufava no telhado do castelo, até que partiu a maior parte das telhas; depois corria à volta do jardim o mais depressa que podia. Vestia-se de cinzento e a sua respiração parecia gelo.

– Não consigo compreender porque é que a Primavera demora tanto a chegar –
40 disse o Gigante sentado à janela a olhar para o seu jardim branco e frio. – Espero que o tempo melhore.

Mas a Primavera nunca mais chegava, nem o Verão. O próprio Outono encheu de frutos maduros todos os jardins, menos o do Gigante.

– O Gigante é egoísta demais! – disse ele. E assim o Inverno nunca de lá saía, e o
45 Vento Norte, o Granizo, a Geada e a Neve dançavam à volta das árvores.

Uma manhã, estava o Gigante estendido a descansar na sua cama, quando ouviu uma música maravilhosa. Era uma melodia tão bela que ele pensou ser a banda de música do rei a passar por ali perto. Na verdade, era só um pintarroxo a cantar na sua janela, mas há tanto tempo que não ouvia um
50 **passarinho cantar no seu jardim que lhe pareceu a mais bela música do mundo. Então o Granizo parou de dançar no telhado, e o Vento Norte deixou de soprar, e um perfume delicioso entrou pela janela.**

– Parece que a Primavera chegou finalmente! – exclamou o Gigante, saltando da cama e olhando para o jardim. E que viu ele?

Viu a cena mais encantadora!

Através de um buraco no muro, as crianças tinham entrado no jardim e estavam empoleiradas nos ramos das árvores. Em todas as árvores que dali podia ver havia uma criança. E as árvores estavam tão contentes por tornarem a ter crianças que se cobriram de flores e abanavam suavemente os ramos. Os
5 **pássaros voavam por todo o lado e chilreavam alegremente, e as flores apareciam sobre a relva verde e sorriam. Era um encanto. Apenas num dos cantos ainda era Inverno. Era o canto mais afastado do jardim, e estava lá um menino, mas ele era tão pequeno que não conseguia chegar aos ramos da árvore e chorava amargamente. A pobre árvore ainda estava coberta de Neve e**
10 **Geada, e o Vento Norte soprava e rugia em cima dela.**

– Menino, vem cá para cima! – disse a árvore, e dobrava os ramos o mais baixo que podia. Mas o menino era pequeno demais. O coração do Gigante enterneceu-se ao ver aquilo.

– Como tenho sido egoísta! – pensou ele. – Agora sei porque é que a Primavera nunca mais chegava. Vou pôr aquele pobre menino em cima da árvore e depois
15 deito abaixo o muro e as crianças poderão brincar no meu jardim para sempre!

Ele estava mesmo arrependido do que tinha feito. Desceu as escadas, abriu a porta da frente com cuidado e saiu para o jardim, mas quando as crianças o viram ficaram tão assustadas que fugiram todas, e no jardim fez-se outra vez Inverno. Só o menino pequeno não fugiu porque tinha os olhos cheios de lágrimas e não podia ver o Gigante.

20 O Gigante pôs-se atrás dele, pegou-lhe com todo o cuidado e pô-lo em cima da árvore. E logo a árvore se encheu de flores e os pássaros vieram cantar nos seus ramos. O menino estendeu os braços, apertou o pescoço do Gigante e beijou-o. E as crianças quando viram que o Gigante não era mau voltaram a correr, e com elas voltou a Primavera.

25 – Agora o jardim é vosso, meninos! – disse o Gigante, e foi buscar um grande martelo e deitou o muro abaixo. E quando, ao meio-dia, as pessoas foram à praça viram o Gigante a brincar com as crianças no mais belo jardim que já tinham visto.

As crianças brincaram todo o dia e à noite foram ter com o Gigante para se despedirem.

30 – **Mas onde está o vosso amigo? – perguntou ele. – O menino que eu pus em cima da árvore?**

O Gigante gostava muito dele porque o tinha beijado.

– **Têm que lhe dizer que venha amanhã sem falta – disse o Gigante, mas as crianças disseram que não sabiam onde é que ele vivia, nem sequer o tinham**
35 **visto antes, e o Gigante ficou muito triste.**

Todas as tardes, no fim das aulas, as crianças vinham brincar com o Gigante. Mas o menino de quem o Gigante mais gostava não tornou a aparecer. O Gigante tratava bem todas as crianças, mas sentia saudades do seu primeiro amigo e muitas vezes falava dele.

– Como eu gostava de o tornar a ver! – costumava dizer.

40 **Passaram-se os anos e o Gigante ficou mais velho e fraco. Já não podia brincar mais e por isso sentava-se numa enorme cadeira de braços a ver as crianças nos seus jogos e a admirar o seu jardim.**

– Tenho muitas flores bonitas! – dizia ele. – Mas as crianças são as mais bonitas de todas.

45 Certa manhã de Inverno olhou pela janela enquanto se estava a vestir. Agora já não detestava o Inverno, pois sabia que era apenas a Primavera adormecida e que as flores estavam a repousar.

De repente esfregou os olhos surpreendido, sem acreditar no que via. Era um espectáculo maravilhoso. No canto mais afastado do jardim estava uma árvore

50

coberta de delicadas flores brancas. Os seus ramos eram de ouro e dele pendiam frutos de prata. Debaixo da árvore estava o menino de quem ele tanto gostava.

O Gigante desceu as escadas cheio de alegria e foi ao jardim. Aproximou-se da criança e ficou vermelho de raiva, porque as palmas das mãos tinham as marcas de dois cravos e viam-se as marcas de outros dois nos pés pequeninos.

55 – Quem se atreveu a ferir-te assim? – perguntou o Gigante. – Diz-me para eu o matar com a minha espada.

– Não – respondeu a criança -, porque estas são as chagas do amor.

– Quem és tu? – perguntou o Gigante, ajoelhando-se em frente do menino.

Mas o menino sorriu e disse:

60 – Um dia deixaste-me brincar no teu jardim, hoje vens comigo para o meu jardim no Paraíso.

E, naquela tarde, quando as crianças entraram no jardim, encontraram o Gigante morto, debaixo da árvore, todo coberto de flores brancas.

Oscar Wilde (1982), *O Gigante Egoísta*, Difusão Verbo (adaptado)

Anexo 90 – Registos fotográficos do teatro de sombras



Ilustração 29 – Teatro de sombras



Ilustração 30 – Teatro de sombras

Anexo 91 – Cronograma do desenvolvimento do projeto

Mês	Ações	Observações
outubro	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do tema grupal do projeto; - Definição do tema individual; - Pesquisa bibliográfica; - Leitura da literatura das áreas em questão; - Comunicação do tema à professora orientadora do projeto; 	<p>Tema grupal: As expressões em articulação com as restantes áreas do saber.</p> <p>Tema individual: A expressão dramática como promotora do ensino e aprendizagem do Português.</p>
novembro	<ul style="list-style-type: none"> - Redefinição do tema individual; - Reformulação do título do projeto; - Redefinição do tema grupal; - Entrevista inicial à OC; - Análise da entrevista à OC; - Preparação das sessões do projeto e instrumentos de recolha de dados; - Esclarecimento de dúvidas com o professor da área de Português; - Desenvolvimento da 1ª sessão do projeto; - Desenvolvimento da 2ª sessão do projeto; - Realização do jogo dramático; - Realização do teatro de sombras; 	<p>Tema individual: A expressão dramática como promotora da compreensão de uma obra literária.</p> <p>Título do projeto individual: O contributo da Expressão Dramática na compreensão de uma obra literária.</p> <p>Tema grupal: A expressão dramática em articulação com as restantes áreas do saber.</p>
dezembro	<ul style="list-style-type: none"> - Análise transversal dos comentários dos alunos nas folhas de registo; - Preparação da entrevista a realizar à OC e aos alunos; - Início da redação da introdução e justificação do tema; - Pesquisa bibliográfica; 	
janeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da redação da justificação do tema; - Início da redação do enquadramento teórico; - Entrevista final à OC e a um grupo de alunos; 	
fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa e leitura de livros sobre as áreas em questão; - Redação da caracterização da amostra de participantes; - Início da análise de dados; 	
março	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da redação do enquadramento teórico; - Redação da metodologia e técnicas de recolha de dados; - Redação da explicitação dos instrumentos de recolha de dados e da descrição do desenvolvimento do projeto; - Organização das categorias de análise de dados; - Início da análise de dados; 	
abril	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da análise de dados; - Redação das conclusões finais; 	
maio	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega do projeto. 	

Anexo 92 – Descrição das sessões do projeto

1ª Sessão

A primeira sessão do projeto foi a introdução à abordagem da obra em questão. O momento inicial, isto é, a motivação da aula, consistiu numa atividade indiretamente ligada à obra, tendo o objetivo de predispor os alunos para a ED. No chão da sala encontrava-se um percurso definido por algumas pegadas maiores do que uma de um pé normal. Essas pegadas encontravam-se desde a porta de entrada até às portas que ligam a sala ao exterior. Após o caminho percorrido, foi feito um diálogo em torno das pegadas e das características da possível pessoa que teria feito. Seguidamente à leitura e interpretação oral do excerto da obra *O Gigante Egoísta* foi realizado um jogo dramático, no qual distribuí um papel a cada aluno com uma frase do texto que teria que ser lida com uma determinada expressividade, como por exemplo ler “como se fosses o Gigante Egoísta”. Essa seria definida aleatoriamente, uma vez que teriam que retirar de dentro de uma caixa um papel no qual indicava a maneira como teriam que ler a frase. Após cada aluno ter lido a sua frase foi pedido para os restantes adivinharem de que forma ele leu. As informações recolhidas neste momento foram registadas, pela professora estagiária, num diário de bordo, assim como no parâmetro da leitura expressiva presente na grelha de avaliação da aula. Para não “interromper sistematicamente o [meu] trabalho para registar algo” (Bell, 2002, p. 132) teve a colaboração do par pedagógico que ajudou nesta tarefa, visto que registou no diário de bordo algumas impressões que observava, assim como outras que lhe pedia. Ainda na mesma aula, foi solicitado aos alunos para, a pares, escreverem um aviso, no qual permitissem a entrada das crianças no jardim do Gigante Egoísta. Esses avisos foram apresentados e avaliados pelos restantes colegas. No final da sessão foi pedido aos alunos para registarem numa folha à parte o momento que gostaram mais e o momento que gostaram menos da aula, justificando as suas escolhas.

2ª Sessão

Na segunda sessão a abordagem da obra teve continuidade, uma vez que o texto central da aula foi o segundo excerto da mesma. Para iniciar a aula foi projetada uma imagem de uma árvore em plena primavera, fazendo um breve questionamento em torno da mesma, de modo a ativar o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que aquela árvore, tendo em conta o momento da história em que tinham parado, não poderia fazer parte do jardim do Gigante Egoísta. O exercício dramático, no qual a mestrandia direcionou a atenção para adquirir dados para o projeto, foi realizado após a leitura e interpretação do excerto. O jogo consistiu na substituição de vocábulos sublinhados por gestos. Para isso foi distribuído um papel a cada par de alunos com uma frase do texto (frases ordenadas), no qual continha alguns vocábulos sublinhados. Desta forma, os alunos leram as frases,

substituindo os vocábulos sublinhados por gestos e, após a leitura, os restantes alunos tiveram que adivinhar as palavras que o par omitiu. Neste momento a mestranda apoiou-se numa grelha de observação, focada nos seguintes parâmetros: adequação da seleção do gesto para a substituição das palavras; capacidade em substituir a palavra pelo gesto; e perceção da palavra através do gesto. Ainda nesta sessão estava previsto realizar uma pequena representação com gestos da obra. O objetivo era preparar os alunos para o teatro de sombras que se iria realizar no dia seguinte. Esta preparação consistia na divisão da turma em grupos e seleção das cenas que iriam representar. Dado que nesta segunda sessão não houve tempo suficiente para esta representação, apenas se distribuiu as cenas pelos grupos. Importa salientar que as cenas foram previamente organizadas pela mestranda, embora tenha estabelecido um diálogo com a turma sobre as mesmas. Desta forma, e uma vez que cada aluno tinha o texto na íntegra, cada elemento de cada grupo selecionou nesse documento qual o seu momento do conto de Oscar Wilde. Cada grupo apenas soube qual seria a sua cena, uma vez que o objetivo era tentarem identificar qual a parte da história que os restantes grupos representavam. Tal como na primeira sessão, foi pedido aos alunos para registarem numa folha à parte o momento que gostaram mais e o momento que gostaram menos da aula, justificando as suas escolhas. A tarefa “As mudanças no jardim do Gigante” que estava prevista realizar nesta aula só foi realizada no fim de todas as sessões. Este momento consistiu um momento de reflexão na ação, uma vez que a mestranda considerou mais vantajoso entregar uma tarefa de compreensão escrita no final do desenvolvimento do projeto.

3ª Sessão

Por fim, na terceira sessão, cada grupo teve 10 minutos para ler a sua parte da obra e preparar a representação, apenas com linguagem não-verbal. Para isso, a sala foi organizada de forma a garantir mais espaço para os alunos se distribuírem pela mesma e ensaiarem. Com a ajuda do seu par pedagógico, a mestranda acompanhou os grupos, dando algumas dicas de como melhorar a qualidade dos gestos. Após a representação de cada grupo e identificação por parte dos restantes, foi feita a organização cronológica das cenas, por forma a estabelecer a ordem de entrada no teatro de sombras, realizado seguidamente. Para a concretização do teatro de sombras foi necessário um retroprojetor e um lençol branco, tendo sido este último pendurado no suporte fixo do projetor da sala. Antes de iniciarem o teatro, foi necessário esclarecer algumas técnicas para otimizar a qualidade do mesmo, nomeadamente, a nitidez da sombra, exemplificando que quanto mais perto da tela se estiver posicionado mais nítida fica a sombra. Desta forma, foi estabelecido o lado de entrada e o lado de saída dos grupos, para não ocorrer ruído atrás da tela. A representação através do teatro de sombras decorreu calmamente, uma vez que os alunos se concentraram muito durante a sua realização. Os alunos desempenharam corretamente os seus papéis, apesar de nem sempre as sombras revelarem

nitidez, impedindo de se visualizar corretamente o gesto. Os grupos eram constituídos por poucos elementos (no máximo três), mas uma vez que a dimensão da tela era um pouco desmedida, os alunos não se conseguiam movimentar da melhor forma.

Após estas sessões realizadas em torno da articulação da ED com da área de Português foram elaboradas duas entrevistas para serem feitas à OC e a um grupo de alunos. A primeira teve como objetivo ouvir a opinião da OC relativamente à pertinência do projeto, assim como as potencialidades e constrangimentos do seu desenvolvimento. Desta forma, através da entrevista foi feita uma retrospectiva e revelou-se essencial, uma vez que é um instrumento que me auxiliará na apreciação do projeto. A segunda entrevista não foi feita à totalidade dos participantes das atividades, tendo sido feita uma pequena seleção, ficando com uma amostra de cinco alunos. O critério utilizado nesta seleção foi o reconhecimento de comportamento e atitudes diferentes, isto é, alunos que ao longo do projeto foram desenvolvendo positivamente a sua atitude, ao nível da receptividade às atividades, mas também alunos que demonstraram carismaticamente interesse na realização das mesmas, quando, diariamente, revelam uma atitude desmotivadora relativamente às aulas. No entanto, foram também selecionados dois alunos que mantiveram um comportamento uniforme. O objetivo desta entrevista era saber como se sentiram os alunos ao longo das sessões, assim como quais as suas opiniões relativamente às atividades.

Bibliografia

- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.^{da}.

Anexo 93 – Análise de dados (completa)

As seguintes questões-problema: “A expressão dramática pode afirmar-se como um bom contributo para a compreensão de uma obra literária? De que forma?” constituíram a base do desenvolvimento do projeto e necessitam de obter uma resposta. Essa só pode ser dada ao longo da análise dos dados obtidos, que será explanada neste subcapítulo, mas, posteriormente, clarificada na conclusão. O *corpus* de análise será baseado nos instrumentos de recolha de dados apresentados anteriormente, isto é, dados relativos aos alunos, mas também à OC.

Após uma “leitura flutuante” (Bardin, 1979) do material recolhido, procedeu-se à categorização da análise dos dados, de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente. Desta forma, é apresentada, de seguida, uma esquematização das categorias de análise que foram tidas em conta.

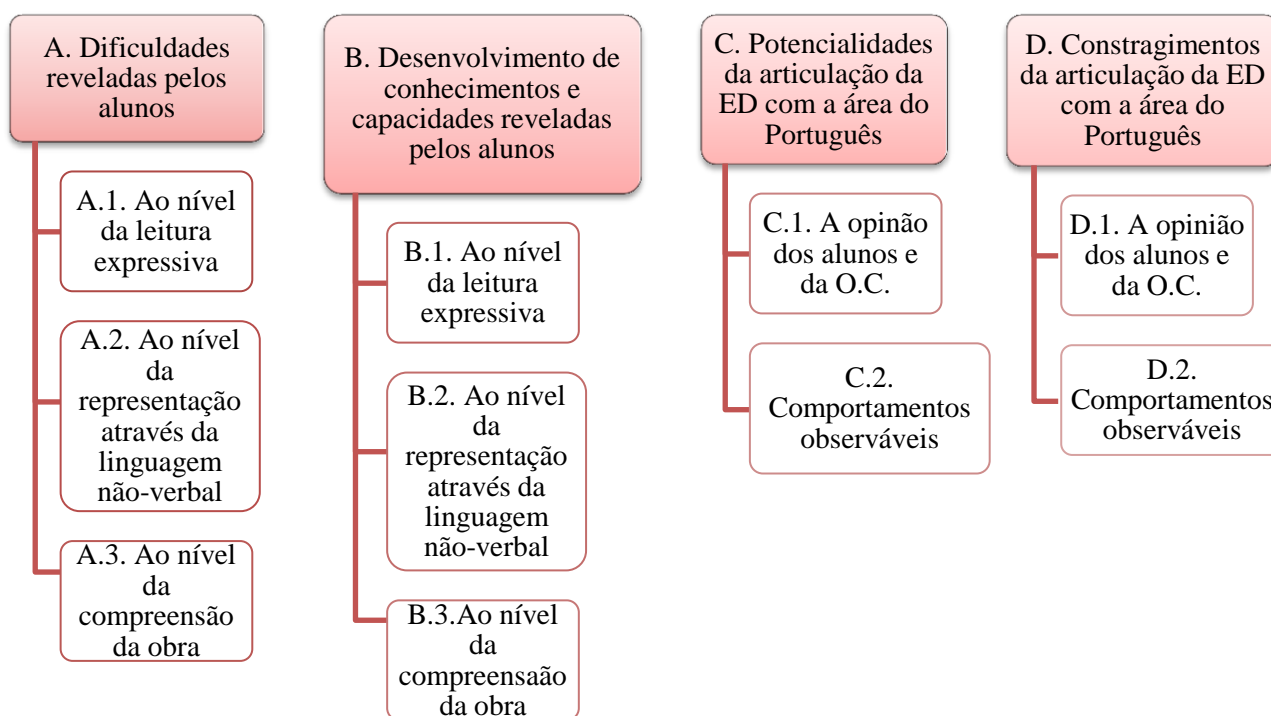


Figura 1 - Categorização da análise

Categoria A

No que diz respeito à primeira categoria, ao longo das sessões do projeto foram evidenciadas algumas dificuldades nos exercícios de expressão dramática desenvolvidos. Apesar da adesão automática pelos alunos às atividades, alguns demonstraram uma certa inibição em realizá-las. A pouca prática destas atividades pode ser um fator, uma vez que, como um aluno referiu nos seus comentários relativos à 1.^a sessão, “foi uma aula diferente onde se leu e interpretou uma história”.

Nesta sessão, na qual a motivação consistiu numa predisposição dos alunos para as atividades que se seguiam, alguns revelaram dificuldade na leitura expressiva das frases pedidas. Um aluno na entrevista final revelou mesmo que “*no início foi difícil*” (J.). No entanto, com alguma ajuda foram capazes de as ler. Por exemplo, o aluno que teria que ler a frase “como se estivesse no jardim do Gigante Egoísta”, questionou a professora estagiária como teria que ler a frase. Após um pequeno diálogo com o aluno sobre o conteúdo da obra, este conseguiu entender que teria que se colocar na posição de uma criança que brincava no jardim enunciada na obra. Desta forma, o aluno colocou-se no papel das crianças apresentadas na obra, experienciando os seus sentimentos de felicidade. Esta experimentação revelou-se fundamental para o aluno que leu a frase “alegremente” (tal como a criança que estava a brincar), mas também para os restantes alunos que ouviram e tentaram adivinhar qual a expressividade. Caso o aluno não vivenciasse este momento não teria oportunidade de compreender aquelas personagens, uma vez que não exteriorizava o seu pensamento nem se apropriava do texto que leu da mesma forma. Tal como Bastos (1999) referiu os jogos dramáticos por possibilitarem a exteriorização do eu permitem ao aluno apropriarem-se mais facilmente do texto lido, podendo “utilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa” (p.225). Neste caso, a intenção era transpor para o Outro a sua interpretação de modo a que todos vivenciassem aquele momento. Estas situações são de extrema importância, uma vez que as dificuldades que os alunos sentem revelam-se momentos de aprendizagem emotiva e significativa. Além disto, nesta atividade de leitura expressiva, os alunos foram estabelecendo algumas relações com as pegadas, uma vez que já tinham experienciado, inconscientemente, como se deslocava um gigante. As pegadas revelaram-se motivantes nesta sessão, sendo referidas por alguns alunos nos seus comentários, como por exemplo:

<i>“(...) a que mais gostei foi a parte de percorrer a sala toda (...)”</i>
<i>“O que mais gostei foi das pegadas.”</i>

Quadro 1 –Comentários dos alunos

Assim, alguns alunos depois de pensarem um pouco conseguiram ler a frase, embora, em grande grupo, após descobrirem a expressividade, todos partilharem mais ideias de como ler, emergindo, assim, momentos de progressão no desenvolvimento da interação do grupo. Neste exercício de leitura expressiva, apenas uma aluna se recusou a ler, revelando que “não conseguia” ler. O mesmo se passou, quando na 2ª sessão teve que determinar um gesto para substituir uma palavra/expressão. Devido à inibição que sentiu novamente, acabou por ler a palavra/expressão que teria que ser omitida e substituída por um gesto. Importa referir que esta aluna é mais velha que os restantes elementos da turma, demonstrando uma maior maturidade que os restantes. Segundo Aguilar (2001), é comum crianças com idade superior aos dez anos, que revelem um amadurecimento mais evidente não serem tão predispostas a participar nestas atividades. Para o momento da leitura gestual utilizei uma grelha de observação como instrumento de recolha de dados, no qual foi mais difícil preencher a coluna do

parâmetro “perceção da palavra através do gesto”. Apesar de garantir a participação de todos, alguns alunos perceberam melhor alguns gestos que outros. Relativamente ao parâmetro “adequação da seleção do gesto para a substituição das palavras”, sete alunos revelaram dificuldade em arranjar um gesto que substituísse a palavra/expressão, embora, depois, só quatro desses sete alunos, no momento da leitura gestual, revelassem dificuldade em substituir a palavra/expressão pelo gesto. Os pares ajudaram-se entre si e, após esclarecerem algumas dúvidas conseguiram adequar um gesto às palavras que por eles teriam que ser representadas por linguagem não-verbal. De salientar que os verbos, por patentear ações, foram mais facilmente representados do que os nomes e adjetivos. Estes últimos foram mais difíceis de mimar pelos alunos e não foram representados de forma tão rica que os verbos. Os nomes eram substituídos por indicações, como por exemplo, o aluno que mimou a palavra “pescoço” indicou para o seu próprio pescoço.

Ainda relativamente à representação através da linguagem não-verbal importa referir o jogo dramático realizado na 3ª Sessão. Este jogo não estava apenas concentrado em palavras ou expressões que deveriam ser mimadas, mas sim em momentos da história, que foram previamente divididos. Os grupos foram distribuídos pela sala e teriam que ler a sua parte da história para escolherem as personagens e, em conjunto, determinar quais os pontos essenciais daquela cena, de modo a fazê-los transmitir aos colegas apenas por gestos. As maiores dificuldades que os alunos sentiram foram na seleção dos momentos fulcrais para a mímica e tentarem perceber que, naquele momento, o importante não era substituir palavras/expressões específicas, mas, principalmente, ações que se destacavam naquela cena. Desta forma, inicialmente os alunos estavam a ensaiar de uma forma muito rigorosa, tirando, por esse facto, significado à representação. No entanto, depois da mestrandia ter percorrido todos os grupos e ter perguntado a cada um quais os acontecimentos cruciais da sua cena, eles compreenderam que teriam que escolher uma personagem e relacionarem-se com os colegas que, por sua vez, representariam outras.

No que concerne ao teatro de sombras, os alunos sentiram dificuldades ao nível do posicionamento do corpo relativamente à tela. Uma vez que esta era pequena, os alunos sentiram dificuldade em transmitir o gesto quando tiveram que representar em conjunto com os colegas, sendo difícil perceber através da sombra qual o gesto que se estariam a mimar. Desta forma, esta dramatização não foi tão rica relativamente à compreensão da obra, mas sim ao nível da ED, uma vez que os alunos experienciaram algo que nunca tinham feito.

Relativamente à compreensão da obra, não foram evidenciadas dificuldades significativas. Durante cada exercício dramático, os alunos identificavam e descreviam corretamente o momento da história que estava a ser lido ou mimado. No entanto, apesar de a maioria ter conseguido estabelecer uma relação não-litera da obra, isto é, houve uma ponte entre os sentimentos do gigante e das crianças com as estações do ano e seus elementos naturais, alguns alunos revelaram dificuldade em

compreender esse sentido da obra, quando questionados. Na tarefa “As mudanças no jardim do Gigante Egoísta”, realizada no fim de todas as sessões do projeto, apenas um aluno não conseguiu reconhecer as características do jardim antes do regresso do Gigante e dois não identificaram o sentimento emergido no Gigante aquando do aparecimento do “menino”. No entanto, todos conseguiram identificar as mudanças ocorridas no jardim do Gigante Egoísta.

Categoria B

Apesar das dificuldades sentidas, é possível apresentar dados que evidenciam o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades dos alunos. Relativamente à leitura expressiva das frases, os alunos corresponderam muito bem, empenhando-se ativamente na tarefa. Em consequência disso, alguns alunos liam com tanta expressividade que não era perceptível o que diziam. Desta forma, esta evidência pode revelar uma dificuldade, embora considere que o empenho demonstrado só revela o poder destas atividades. Importa referir que, quando isto acontecia, era pedido para o aluno reler de forma mais adequada e perceptível, para que os colegas conseguissem entender o que era dito. Este tipo de exercício já tinha sido realizado uma vez com a turma, no âmbito do projeto desenvolvido pelo par pedagógico da mestranda, no qual um dos alunos se recusou a realizar, revelando estar “*nervoso e com vergonha*” (N.S.). No entanto, quando a professora estagiária realizou este exercício pela primeira vez no âmbito do seu projeto, sendo, então, a segunda vez para o grupo de alunos, este mesmo aluno conseguiu ler a frase expressivamente, sem qualquer constrangimento. Este dado revela a importância que este tipo de exercício tem no desenvolvimento da autoestima pessoal e da comunicação com os outros (Aguilar, 2001; Rooyackers, 2003). Importa referir que este aluno, após este constrangimento inicial, revelou-se sempre muito empenhado ao longo do desenvolvimento do projeto, deixando a timidez de lado. Ele mesmo, na entrevista feita após o desenvolvimento do projeto, revelou que “*depois de conseguir uma vez, já consegui fazer*” (N.S.). Os restantes alunos, com a exceção da aluna referida anteriormente, conseguiram ler a sua frase com a expressividade pedida.

No que respeita à representação através da linguagem não-verbal, houve uma adesão maior por parte dos alunos, revelando que gostaram “*da mímica e de fazer os gestos*” (vários). Nestas atividades, feitas nas 2.^a e 3.^a sessões do projeto, os alunos, em entrevista, revelaram:

<i>“...tínhamos que pensar, pensar muito para adivinhar.” (J.)</i>
<i>“Às vezes era difícil adivinhar [o gesto], mas se nós puxássemos pela cabeça e pensássemos na história percebíamos.” (F.)</i>
<i>“Alguns gestos não percebíamos, mas ao fazerem outra vez percebíamos” (A.S.)</i>

Quadro 2 – Respostas dos alunos

Tal como Bastos (1999) refere, estes dados permitem constatar que estes exercícios desenvolvem a atenção não-verbal do aluno, devido ao facto de implicar uma concentração acrescida relativamente à representação de sequências de texto que tinham lido, originando uma revisitação do mesmo. Assim, estas atividades permitem aos alunos adquirirem modos de “perceber, pensar e comunicar” (Melo, 2005, p.14).

Importa ressaltar que a primeira parte da 3.ª sessão foi muito mais enriquecedora que a própria dinamização do teatro de sombras. O jogo dramático que consistia na dramatização de vários momentos da história apenas por gestos revelou-se um potencial desencadeador de pensamento e estimulador da concentração/observação, tal como já foi referido. Neste jogo, os grupos além de terem que adivinhar qual o momento que estava a ser dramatizado pelos outros, teriam que, após este momento, ordenar sequencialmente a história. Desta forma, servindo de preparação para o teatro de sombras, os alunos já saberiam a sua ordem de entrada. De facto, o teatro de sombras foi o culminar das atividades, não se revelando tão rico, uma vez que o empenho dos alunos só estava direcionado para a entrada e saída de personagens, sendo todos os personagens e espetadores. Além disso, os gestos não ficaram tão perceptíveis do que na atividade anterior, não só pela não visualização de expressões faciais, mas também pela sobreposição de sombras. Tal como Aguilar (2001) refere, inúmeras vezes as crianças empenham-se “na preparação do jogo dramático, tornando-se este muito mais frágil do que a sua preparação, energética e entusiasmante” (p.26), sendo, desta forma, o processo muito mais importante que o produto. No entanto, algumas cenas foram muito perceptíveis, uma vez que alguns gestos ficaram bastante nítidos.

Estes exercícios influenciam a compreensão da obra, principalmente ao nível do seu encadeamento e apreensão da sua mensagem. Desta forma, ao tentar adivinhar o gesto ou o momento da obra, os alunos desenvolvem a sua capacidade de atenção e concentração, tendo por base o seu conhecimento da história e, posteriormente, no diálogo feito em grande grupo, a comunicação é alargada, apesar de ser trabalhada não-verbalmente durante a representação. Importa salientar que, apesar da natureza destes exercícios, os alunos não se alienaram da obra, muito pelo contrário. Nos seus comentários focaram aspetos interessantes da obra, assim como na entrevista final, como podem ser verificados no quadro seguinte:

Comentários no final das sessões	Entrevista feita após o desenvolvimento do projeto
<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“O momento que mais gostei foi quando as crianças estavam a brincar no jardim e o que menos gostei foi quando o gigante veio e não deixou as crianças irem brincar para o jardim.”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“Aprendemos que não devemos ser egoístas, devemos partilhar, ser amigos dos amigos, brincar com os outros.”</i> (F.) ○ <i>“Aprendemos que devemos brincar com todos e não deixar amigos de fora.”</i> (A.S.) ○ <i>“Não devemos fazer o que o Gigante Egoísta fez, construir um muro para as crianças não entrarem lá.”</i> (N.S.)

○ “O momento que mais gostei foi quando o gigante deixou as crianças brincarem no seu jardim.”	○ “Devemos perceber que ao sermos egoístas, só faz frio e neve na nossa vida e sermos alegres, felizes, brincarmos uns com os outros, partilhar, faz-nos feliz” (F.)
--	--

Quadro 3 – Comentários e respostas dos alunos

Através destes comentários é possível constatar que este género de atividades não desfocou o objetivo da sequência didática em questão: a abordagem da obra *O Gigante Egoísta*. Os alunos, envolvidos e motivados, trabalharam constantemente a obra, na sua aceção mais pura: a compreensão. As evidências retiradas ao longo da realização dos exercícios que demonstram que, globalmente, a obra foi compreendida foi o empenho empregado por todos os alunos não só a realizar o que era pedido, mas também a atitude de interajuda que demonstraram para com os colegas. Este empenhamento favoreceu, sem dúvida, a compreensão da obra, uma vez que todos os diálogos promovidos eram em torno do sentido do texto, sendo, desta forma, apropriado e apreendido.

Categoria C

Após esta explanação mais detalhada relativamente às atividades dramáticas realizadas ao longo do projeto, importa, neste momento, reconhecer então quais as potencialidades da articulação da ED com a área do Português, mais concretamente com a compreensão de uma obra literária. Na voz de alguns alunos, esta articulação facilitou a compreensão. O quadro 5 seguinte ilustra a opinião dos alunos relativamente à realização dos jogos dramáticos para a compreensão da obra:

“Dramatizar é uma forma diferente de ver as coisas.” (F)
“...só a ler às vezes não dá para perceber.” (A.S.)
“Ao dramatizar parece que a história vem até nós.” (F.)
“...parece que o Gigante e todas as outras personagens que lá estavam vieram até nós.” (A.S.)
“Quando estava a dramatizar com os meus colegas parecia que estávamos a ver a cena.” (J.)

Quadro 4 – Respostas dos alunos

Na entrevista final, também a OC explanou a sua opinião em relação à articulação da ED com a área de Português, referindo que “eles gostaram muito das atividades” e que estas “promoveram o conhecimento e aprofundamento da obra”, salientando que as últimas atividades, principalmente o jogo dramático anterior ao teatro de sombras, foram uma “boa consolidação para o que aprenderam”.

Além da promoção da aprendizagem, os alunos consideram que esta aprendizagem se construiu de forma prazerosa, como é possível constatar quando os alunos exprimiram a sua opinião, dizendo que “parecia um espetáculo”(A.S.) e que “foi muito divertido” (J.).

No entanto, é importante salientar o reconhecimento de uma aluna, relativamente à ED como uma forma de aquisição de conhecimentos, dizendo que *“muitas pessoas pensam que a dramatização é só diversão, mas não, é trabalho”* (F.).

Outras vantagens reconhecidas pelos alunos, como é possível ler no quadro seguinte, foram a possibilidade de trabalhar em equipa após alguns conflitos, o empenho prestado e o desenvolvimento de capacidades, como a criatividade.

<i>“...conseguimos trabalhar em grupo.”</i> (A.S.)
<i>“Quando fiz a dramatização, empenhei-me para fazer bem.”</i> (J.)
<i>“...ajuda-nos a expressar a nossa criatividade.”</i> (F.)

Quadro 5 – Respostas dos alunos

Uma outra potencialidade apontada pela O.C foi o facto de ser uma *“forma de estabelecer regras e saber estar”*. Os jogos transportam as suas regras, impondo aos alunos que para se relacionarem com os outros é fundamental haver normas, aprendendo posturas corporais apropriadas. Estes dados corroboram Melo (2005, p.14), quando refere que a ED promove a *“aquisição de saberes, posturas e competências”*.

Ao longo das sessões foi possível evidenciar a espontaneidade com que os alunos realizavam as atividades, apesar do empenhamento e esforço demonstrado. De salientar o aluno J. que normalmente é um aluno muito desmotivado e com baixa autoestima, durante as atividades revelou um empenhamento muito mais notório. O sentido da obra esteve sempre presente nos diálogos estabelecidos, tendo sido desenvolvida a competência comunicativa mas também a leitura expressiva dos alunos, embora esta última apenas num exercício. Evidenciou-se a autoconfiança de cada aluno a desenvolver-se, mas também a capacidade de concentração e atenção. Além disso, o trabalho em equipa foi fomentado e estimulado, tal como irá ser referido posteriormente.

Categoria D

No que concerne aos constrangimentos desta articulação, é possível salientar a agitação que surge por parte dos alunos quando se apercebem que vão realizar exercícios mais lúdicos. Desta forma, surge uma limitação inicial, uma vez que num primeiro impacto estes jogos não são encarados com seriedade por parte dos alunos. Estes dados foram evidenciados, mas um aluno, em entrevista, reconheceu-os, dizendo: *“primeiro fizemos piadas, brincamos e depois é que comecei a fazer a sério”* (J.). No entanto, estes comportamentos são normais na faixa etária indicada e, além disso, as atividades também se proporcionam.

Outro constrangimento evidenciado foi durante a formação dos grupos, uma vez que não foram os alunos a distribuírem-se autonomamente, embora tenha desencadeado um desenvolvimento de atitudes nos alunos. A mestranda optou por formar os grupos para não demorar muito tempo e para

evitar complicações na hora da escolha, escolhendo-os pelo critério da proximidade de lugares. Um dos grupos não aceitou bem a sua constituição, dizendo que não iriam dramatizar. No entanto, a professora estagiária não cedeu ao desagrado do grupo, estimulando o diálogo entre eles para evidenciar o que os inquietava. Após a conversa, o grupo decidiu manter os elementos e esforçar-se para trabalhar em equipa, conseguindo cooperar e realizar a atividade. Tal como refere Couto (2003) as atividades dramáticas não só “potenciam, facilitam e promovem as capacidades de cada um dos alunos, mas também o espírito de colaboração entre alunos-alunos” (p.216).

Por fim, foi evidenciado e salientado pela OC a dificuldade na distribuição de papéis dentro dos próprios grupos. Por exemplo, um dos grupos demorou muito tempo para definir os papéis de cada elemento, começando tardiamente a ensaiar. Estas evidências podem ser fruto da imaturidade dos alunos, embora um dos elementos tenha cedido a sua personagem para que o outro elemento se sentisse mais confortável.

Em suma, estes dados e resultados foram recolhidos fielmente e propendiam, de um modo geral, que, de facto, a ED pode contribuir para a compreensão de obra, pelas suas próprias dimensões. A espontaneidade evidenciada pelos alunos, a exteriorização e partilha de opiniões fomentou o diálogo em torno da obra, tendo, por isso, os alunos apropriado o texto de uma forma muito mais aprofundada, uma vez que “os alunos têm que ler, interpretar, compreender e sentir o texto” (Couto, 2003, p.219).

Bibliografia

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Couto, J. (2003). “Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral”. In F. Azevedo, R. Ramos, I. Pereira, S. Silva, M. Rosa & A. Almeida (Orgs.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*. (pp.209-223). Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – à procura de percursos*. Coleção Horizonte Universitário. Lisboa: Livros Horizonte.

- Rooyackers, P. (2003). *101 jogos dramáticos: aprendizagem e diversão com jogos de teatro de faz-de-conta*. Tradução de Jorge Palinhos. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: ASA.