

Orientação

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste percurso. No entanto, não poderia deixar de agradecer primeiramente aos meus pais pelo carinho e pelo esforço que fizeram para que este meu sonho se concretizasse.

À minha irmã por continuar ao meu lado, apoiando-me incondicionalmente como sempre fez.

Ao meu afilhado Vasquinho, pelos sorrisos e abraços do tamanho do mundo.

Ao Ricardo, pelas palavras de ternura que sempre me reserva e, principalmente, por acreditar.

À Prof.^a Doutora Susana Marques Sá, pela disponibilidade, acompanhamento, exigência e motivação.

Aos professores supervisores e orientadores cooperantes pelas valiosas aprendizagens.

À Ana Sofia Barros, meu par pedagógico, pela compreensão, apoio e partilha constantes.

Aos estudantes que rechearam este percurso de aprendizagens e momentos inesquecíveis.

À Ana Ferraz, Helena von Hafe e Joana Barbosa pela amizade que, acredito, será para a vida.

RESUMO

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, no 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo apresentar o processo de desenvolvimento da professora estagiária.

A prática educativa supervisionada decorreu entre outubro de 2013 e junho de 2014, desenvolvendo-se primeiramente com uma turma do 4º ano e posteriormente com uma turma do 5º ano.

Este período teve por base um carácter investigativo e indagador que se pretende ver espelhado ao longo do documento, tal como a consciência de que a formação é um processo constante ao longo da vida.

Sob um olhar crítico e reflexivo, articulando saberes práticos, teóricos e legais, descrevem-se as vivências e aprendizagens proporcionadas pelo período em questão, evidenciando-se não apenas os desafios e as conquistas, mas também as fragilidades e os obstáculos, assim como possíveis alternativas para a sua superação.

Tendo em conta os aspetos supracitados, depreende-se a singularidade e o valor inquestionável do presente relatório de estágio, sendo que nele se encontram registados os contributos de um período de formação fundamental para o desenvolvimento profissional, social e pessoal da mestrandia.

Palavras-chave: Ensino Básico; Prática Pedagógica; Professor investigador e reflexivo; Desenvolvimento Profissional, Social e Pessoal.

ABSTRACT

This internship report, conducted for the subject of Curriculum Integration: Supervised Pedagogical Practice, on the 2nd year of the Master Teaching on 1st and 2nd basic education cycle, aims to present the developing process of the future teacher.

The educational practice took place between October of 2013 and June of 2014, first with a class of the 4th year and thereafter with a class of the 5th year.

This period was based on an investigative and inquisitive character that intend to be replicated in this document, as the awareness that training is an essential ongoing process.

Under a critical and reflective perspective, the experiences and apprenticeship lived through the period in question are described, showing not only the challenges and achievements, but also the obstacles and weaknesses, as well as the possible alternatives to overcome them.

With the aspects announced above, the value and uniqueness of this internship report appears unquestionable and in it are recorded the contributions from a period of unmatched training.

Keywords: Basic Education; Teaching Practice; Investigative and Reflexive Teacher; Personal and Professional Development.

ÍNDICE

Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Anexos	ix
Lista de Abreviaturas	xiii
1. Introdução	1
2. Finalidades e objetivos	3
3. Enquadramento académico e profissional	5
3.1. Formação e dimensão académica	5
3.2. Formação e dimensão profissional	7
3.2.1. Observação, reflexão, planificação e avaliação enquanto “pilares” da ação educativa	7
3.2.2. Potencialidades do trabalho colaborativo	13
3.2.3. Docência: exigências da escola atual	17
3.2.4. Gestão curricular e seus desafios	22
3.3. Caracterização do contexto educativo da prática de ensino supervisionada	27
3.3.1. Agrupamento de escolas do Cerco	27
3.3.2. Escola EB1/JI do Falcão: turma do 4º A	30
3.3.3. Escola Básica e secundária do Cerco: turma do 5º C	33
4. Intervenção em contexto educativo	37
4.1. Estudo do Meio (Ciências Naturais)/Ciências da Natureza	38
4.2. Estudo do Meio (Ciências Sociais e Humanas)/História e Geografia de Portugal	47

4.3. Matemática	56
4.4. Português	70
4.5. Articulação de saberes	82
4.6. Outros aspetos a evidenciar da prática pedagógica supervisionada	90
4.6.1. Preocupações e dificuldades transversais	90
4.6.2. Projetos e outros contributos	94
4.6.3. Processo supervísivo e outras dinâmicas	98
5. Dimensão investigativa da prática pedagógica: As potencialidades da Expressão Dramática no estudo do Passado Nacional	101
5.1. Enquadramento teórico e metodologia	101
5.2. Análise de dados e conclusões	109
6. Considerações finais	121
Referências Bibliográficas	127
Normativos legais e outros documentos	136
Anexos	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Orientações programáticas na base dos planos de aula de Matemática	61
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - As sessões desenvolvidas no projeto	106
Figura 2 - Categorias de análise	110

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Grelha de observação do 1º CEB	141
Anexo 2: Mensagem de Fernão de Magalhães	152
Anexo 3: Nuvem de palavras: as fases da Lua	153
Anexo 4: Palavras cruzadas: o Microscópio Ótico	154
Anexo 5: Maqueta: os movimentos da Terra	155
Anexo 6: Máscaras para a representação corporal dos movimentos da Terra	156
Anexo 7: Bolachas representativas das fases da Lua	157
Anexo 8: Planificação de Ciências da Natureza: O MOC	158
Anexo 9: Grelha de avaliação de Ciências da Natureza: O MOC	160
Anexo 10: Apresentação “A arte de navegar”	162
Anexo 11: Tarefa de compreensão do vídeo “Os primeiros povos na Península Ibérica”	165
Anexo 12: Apresentação “A Batalha de Aljubarrota”	166
Anexo 13: Sistematização relativa à sociedade portuguesa nos séculos XII a XIV, partindo de iluminuras	168
Anexo 14: Palavras cruzadas: o “Problema da Sucessão”	169

Anexo 15: Planificação de Ciências Sociais e Humanas: sociedade Portuguesa nos séculos XII a XIV	170
Anexo 16: Grelha de avaliação da regência de Ciências Sociais e Humanas, relativa à sociedade portuguesa nos séculos XII a XIV	173
Anexo 17: Planificação da regência de Matemática relativa ao Diagrama de Carroll (1º CEB)	175
Anexo 18: Planificação da regência de Matemática relativa ao Referencial Cartesiano (2º CEB)	178
Anexo 19: Grelha de avaliação da aula relativa ao Diagrama de Carroll (1º CEB)	180
Anexo 20: Apresentação da regência de Matemática relativa às noções de círculo, circunferência, raio e diâmetro	182
Anexo 21: Apresentação da regência de Matemática relativa ao Diagrama de Carroll	184
Anexo 22: Caixa d'As nossas opiniões	187
Anexo 23: Material para exploração das noções de círculo, circunferência, raio, diâmetro e corda	188
Anexo 24: O painel MatematicArte	189
Anexo 25: Apresentação para a aula relativa à simetria de reflexão	190
Anexo 26: Figura simétrica para decoração do caderno diário	195
Anexo 27: Diagrama de Carroll	196
Anexo 28: Desafio com triângulos	197
Anexo 29: Texto em verso como mote para o estudo da área do paralelogramo	198
Anexo 30: Apresentação para o estudo do mínimo múltiplo comum	199
Anexo 31: Peças para elaboração do paralelogramo e do retângulo	201
Anexo 32: Panfleto e certificado do jogo “Quem que ser Matemático”	202

Anexo 33: Imagem do pássaro para iniciar a aula relativa ao texto lírico “Cantiga do Caçador”, de António Torrado	203
Anexo 34: “Cartão do livro”	204
Anexo 35: Recursos da regência na qual se trabalharam as palavras homónimas e homógrafas	205
Anexo 36: Postais de Natal	207
Anexo 37: Planificação da regência na qual se trabalhou o anúncio	209
Anexo 38: Grelha de avaliação dos anúncios	211
Anexo 39: Grelha de avaliação da aula relativa ao anúncio	212
Anexo 40: Nuvem de palavras da regência relativa à “Cantiga do Caçador”	213
Anexo 41: Planificação da aula na qual se trabalham as fases da Lua	214
Anexo 42: Tarefa adaptada para o aluno com NEE – Palavras homógrafas e homónimas	216
Anexo 43: Cartaz com os acrósticos do Magusto	218
Anexo 44: Atividades do Magusto	219
Anexo 45: Trabalhos manuais do Natal	221
Anexo 46: Trabalhos laboratoriais realizados no âmbito do projeto “Pequenos Einsteins”	222
Anexo 47: Apoio às atividades do Carnaval	223
Anexo 48: Encontro com Eric Many	224
Anexo 49: Apoio à realização do Teatro do “Elmer e o grande dia”	225
Anexo 50: Cronograma do projeto de investigação	226
Anexo 51: Guião de entrevista à Professora Cooperante (anterior ao desenvolvimento do projeto)	227
Anexo 52: Guião de entrevista à Professora Cooperante (posterior ao desenvolvimento do projeto)	229

Anexo 53: Guião de entrevista a uma amostra de alunos (posterior ao desenvolvimento do projeto)	230
Anexo 54: Grelha de avaliação da 2ª sessão	231
Anexo 55: Nuvem de palavras para introdução à atividade de Expressão Dramática	233
Anexo 56: Cartões com os excertos para a leitura dramatizada	234
Anexo 57: Fotografia da abertura do noticiário	235
Anexo 58: Guião da dramatização por preencher	236
Anexo 59: Guião da dramatização completo	237
Anexo 60: Acetatos/cenários da dramatização	238
Anexo 61: Fotografias da dramatização “O primeiro rei”	239
Anexo 62: Análise dos dados do projeto de investigação	244

LISTA DE ABREVIATURAS

- AS – Articulação de saberes
- CEB – Ciclo(s) do ensino básico
- CN – Ciências da Natureza
- CREC - Complemento regulamentar específico do curso
- CSH – Ciências Sociais e Humanas
- CTS – Ciência-Tecnologia-Sociedade
- EBS – Escola básica e secundária
- ED – Expressão Dramática
- HGP – História e Geografia de Portugal
- Jl – Jardim de infância
- LC – Literacia Científica
- PC – Professora cooperante
- PI – Península Ibérica
- PMEB – Programa de Matemática do Ensino Básico
- PPEB – Programa de Português do Ensino Básico
- SAD – Sala de apoio disciplinar
- SASE – Serviço de ação social escolar
- TE – Trabalho Experimental
- TEIP – Território escolar de intervenção prioritária
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

“Sem ordem, ensinar torna-se difícil e sem ensino adequado,
a ordem é impossível”
(Doyle, 1986, citado por Ferreira & Santos, 2000, p.35)

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais propriamente da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, desenvolveu-se a prática pedagógica supervisionada. Desta experiência, desenvolvida de entre outubro de 2013 e junho de 2014, surge o presente relatório de estágio, no qual se pretende, tal como referido no Complemento Regulamentar Específico do Curso (CREC, 2012), evidenciar o percurso individual de formação. Neste sentido, serão fundamentadas e contextualizadas as opções tomadas e as práticas educativas desenvolvidas, “perspectivando a articulação entre os saberes teóricos e os saberes práticos construídos e aplicados no contexto concreto da formação” (CREC, 2012). Assim, tendo por base documentos teóricos e legais de relevância proceder-se-á a uma análise crítica e reflexiva do período em questão.

De forma a conferir clareza à sua organização, o presente relatório é composto por diferentes capítulos. Neste sentido, após a presente introdução, surge o segundo capítulo no qual se indicam as finalidades e objetivos relativos, quer à prática pedagógica, quer à elaboração do documento em questão. Segue-se o terceiro capítulo, que diz respeito ao enquadramento académico e profissional do qual faz parte, tanto a formação e dimensão académica, quando a formação e dimensão profissional. Aquando da formação e dimensão académica, tal como a designação sugere, procede-se à contextualização do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB. Da formação e dimensão profissional, por sua vez, faz parte a apresentação e fundamentação de alguns temas delineados de forma autónoma, por constituírem alvo de interesse e se terem revelado de extrema pertinência, tanto ao longo da formação académica quanto da prática pedagógica. Tendo por base tais critérios, são desenvolvidas questões relativas à observação, reflexão,

planificação e avaliação, enquanto pilares da ação educativa, e ainda outros temas tais como as potencialidades do trabalho colaborativo, as exigências da prática docente na atualidade e, em específico, a gestão curricular e os seus desafios. Ainda no terceiro capítulo serão caracterizados os contextos educativos nos quais a prática pedagógica se desenvolveu.

Aquando do quarto capítulo, descrevem-se as intervenções explorando de forma crítica e reflexiva as aprendizagens que delas advieram.

De modo a evidenciar a índole investigativa da prática pedagógica, no quinto capítulo será apresentado o projeto de investigação desenvolvido com a turma do 4º ano da Escola EB1/JI do Falcão com a qual se desenvolveu a prática pedagógica no âmbito do 1º CEB. Tendo por base a articulação de saberes, procuraram-se evidenciar as potencialidades da Expressão Dramática (ED) no estudo do Passado Nacional. Neste sentido, apresenta-se um breve enquadramento teórico referente à temática em questão, a metodologia adotada, a descrição do desenvolvimento do projeto, a análise dos dados e as respetivas conclusões.

O carácter indagador manter-se-á constante aquando das considerações finais, no sexto capítulo, no qual se procurarão espelhar de uma forma geral as aprendizagens desenvolvidas e constatações advindas da prática educativa, realizando um balanço relativamente ao percurso traçado e ao perfil desenvolvido para a profissionalização nos dois níveis de ensino.

2. FINALIDADES E OBJETIVOS

Delineada a estrutura do presente relatório de estágio, importa indicar os objetivos e finalidades inerentes à sua elaboração, assim como aqueles que se apontavam para a prática pedagógica, relacionando-se estes de forma direta com as competências previstas para a unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio (Pinto, Maia & Fernandes, 2013/2014). Neste sentido, segundo as competências indicadas pela ficha curricular da unidade curricular em questão, através da prática pedagógica pretende-se que a professora estagiária:

- Adquira e mobilize saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais tanto na concepção, quanto no desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, revelando consciência dos desafios decorrentes da sociedade atual;
- Problematize a realidade educativa através de uma abordagem sistêmica que, por sua vez, promova uma atuação autónoma em contexto profissional;
- Construa uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa, que potencie a tomada de decisões;
- Desenvolva práticas educacionais inclusivas, promovendo a diferenciação pedagógica;
- Dissemine, junto da comunidade educativa, os saberes profissionais desenvolvidos através da investigação.

Através da elaboração do presente relatório de estágio pretende-se, por sua vez:

- Caracterizar de forma clara e sucinta os contextos nos quais se interveio, para que se confira sentido às opções tomadas ao longo da prática educativa;

- Mobilizar conhecimentos acadêmicos e profissionais de natureza legal e teórica, de forma a fundamentar as temáticas que se pretendem ver aprofundadas;
- Descrever e refletir em torno das atividades desenvolvidas no contexto e explorar as conseqüentes aprendizagens;
- Evidenciar a promoção da diferenciação pedagógica e da articulação entre os saberes desenvolvidos;
- Apresentar o projeto de investigação desenvolvido no contexto educativo, assim como das conclusões que dele resultaram;
- Confrontar os objetivos definidos para a prática pedagógica com o desenvolvimento da mesma, questionando de forma crítica a realidade educativa e a formação profissional da mestranda nas suas várias dimensões (profissional, pessoal e social);

Assim, torna-se evidente a exigência e a pertinência da elaboração do presente documento, de modo a que se vejam registadas as experiências advindas de um período que de forma inigualável contribuiu para o desenvolvimento profissional, social e pessoal da professora estagiária – a prática pedagógica supervisionada.

3. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL

Ao longo deste capítulo pretende-se, quer a apresentação dos principais documentos legais que regem o mestrado no âmbito do qual se realiza o presente relatório de estágio (formação e dimensão académica), quer a reflexão em torno de temas cuja pertinência se foi revelando aquando da formação académica e prática educativa (formação e dimensão profissional), tais como as potencialidades do trabalho colaborativo ou as questões relacionadas com a gestão curricular e os seus desafios.

Deste capítulo fará também parte a caracterização do contexto educativo no qual se desenvolveu a prática pedagógica, ou seja, do Agrupamento de Escolas do Cerco assim como, em específico, das Escolas EB1 do Falcão e Escola Básica e Secundária do Cerco.

3.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA

O Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, tal como referido no Despacho Normativo nº 7856/2010 de 4 de maio, tem a duração de dois anos curriculares e apresenta, enquanto unidade científica predominante, a supervisão pedagógica, correspondendo esta a 58 dos 120 créditos totais. O mestrado em causa promove, também, formação ao nível das áreas científicas de Ciências da Educação, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática, Ciências da Natureza (CN), assim como Artes e Motricidade.

A diversidade de áreas científicas abrangidas pelo mestrado provém da revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência apresentada pelo texto introdutório do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Este, tendo em conta que “a qualificação dos portugueses exige um

corpo docente de qualidade”, veio apontar a habilitação profissional como fator de eleição para a docência, deixando de ser possível a lecionação com base em habilitações próprias ou suficientes (*idem*, texto introdutório). Com o processo de Bolonha, a habilitação profissional passou a implicar a obtenção do grau de mestre na respetiva área.

A diversidade de áreas científicas abrangidas pelo mestrado em causa provém do carácter generalista da docência, que visa a promoção de um processo de aprendizagem e ensino de melhor qualidade, sendo o professor capaz de reconhecer quer a continuidade entre o 1º e o 2º CEB, quer a possível articulação entre as áreas do 2º CEB nas quais recebeu formação.

Importa salientar que, à semelhança do referido tanto pelo Despacho Normativo nº 7856/2010 de 4 de maio, como pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, também o Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de setembro, que vem retificar este último refere, no seu texto introdutório, a essencialidade da valorização da componente científica e da componente de prática pedagógica nos cursos de formação inicial e a adopção de modelos de formação assentes numa lógica sequencial, com exigência do grau de mestre para todos os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

A prática educativa, parte integrante do mestrado em causa, desenvolve-se, tal como referido no CREC (2012), em escolas de agrupamentos da rede pública, compreendendo atividades como a observação participante das ações educativas, intervenção educativa, reuniões de reflexão pré e pós-ação, assim como a intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa. Como forma de evidenciar o percurso individual de formação, fundamentando e contextualizando as opções as tomadas, articulando os saberes teóricos e práticos desenvolvidos no contexto concreto da formação, é solicitada a realização de um relatório de estágio.

Referidas as principais linhas que definem o Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, resta fazer referência ao recente Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que vem alterar a futura estrutura do mesmo. Deste modo, assistindo

a um recuo no que respeita à valorização do desenvolvimento dos saberes de uma forma integrada, através de uma formação generalista, o referido decreto vem aprovar, novamente, a anterior formação de professores por “variantes”. Assim, apresentando como justificação o objetivo de “reforçar a formação na área da docência”, procede-se “ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, separando a formação de docentes do 2º ciclo de Português e História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2º ciclo em Matemática e Ciências Naturais” (texto introdutório do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio).

Tendo por base, deste modo, um cenário instável e repleto de incertezas, mantém-se no entanto a convicção de uma formação desenvolvida com base em pilares sólidos e exigentes, visando o desenvolvimento de um perfil generalista e abrangente que, por sua vez, se reflete na promoção de um ensino articulado e significativo. A pertinência de tal perfil fundamenta-se na convicção de que, tal como refere Alonso (2002, p.62), “todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada”.

3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

3.2.1.Observação, reflexão, planificação e avaliação enquanto “pilares” da ação educativa

Ao longo da formação académica foram sendo analisados e trabalhados aspetos considerados essenciais à formação docente, tais como a observação, a reflexão, a planificação e a avaliação. O período de prática pedagógica veio, por sua vez, consciencializar mais ainda para a sua importância enquanto

“pilares” da formação e ação docente, motivando, por isso, à realização da presente reflexão.

No que diz respeito, em específico, à observação, Estrela (1994, p.26) afirma que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” e que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”. Assim sendo, compreende-se que apenas através da observação seja possível a elaboração de esquemas mentais que, por sua vez, possibilitem “a descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p.23).

Por sua vez, “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1994, p.26). Assim sendo, a observação permite que se identifiquem as potencialidades e rotinas, carências e necessidades dos contextos educativos, de modo a que se melhor se conheça o contexto e se possa intervir de forma mais contextualizada (Diogo, 2010).

Deste modo, é possível inferir que através da observação e consequente reflexão (cujo contributo será analisado, posteriormente, de forma mais profunda) se adequam as estratégias, promovendo-se a equidade no contexto educativo. Neste sentido, Vasconcelos (1997) refere ser a partir das linhas condutoras resultantes da observação que se delineiam as finalidades e a intencionalidade pedagógica das estratégias a utilizar, permitindo a adequação das mesmas. Ora, este aspeto revela-se essencial, não dependesse de tal preocupação o sucesso do processo de ensino/aprendizagem (Roldão, 2003).

Ferreira & Santos (2000, p.66) vêm ainda acrescentar que “através da observação o professor pode reduzir o risco das interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos”, conduzindo ao “encontro do professor com a turma real,

por oposição a uma abstracta e fantasiada, ao mesmo tempo que facilita a construção de uma relação professor/aluno(s) mais aprofundada”.

Tendo em conta os aspetos mencionados pode afirmar-se, de uma forma geral, que “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p.11).

Posto isto, revela-se essencial que, desde logo aquando da formação inicial do docente, se aposte na tomada de consciência da inquestionável importância da observação, assim como no treino da sua prática. Estrela (1994, p.29) vem corroborar tal convicção ao referir que,

desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.

Contudo, tal tarefa exige imensa dedicação e perspicácia por parte do professor que, sendo em simultâneo ator e observador, vê a sua atenção “solicitada e repartida por grande número de tarefas e de indivíduos, tornando ainda mais difícil a observação objectiva e sistemática” (*ibidem*).

Importa referir que todos os contributos mencionados implicam, para além da observação, a reflexão, conduzindo esta, por sua vez, à tomada de consciência da ação pedagógica por parte dos docentes, das teorias pessoais, das escolhas didáticas e pedagógicas realizadas, assim como das implicações que daí advêm para o processo de ensino aprendizagem. Reis (2011, p.53) refere, neste sentido, que

a análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo*, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional.

Dewey (1959, citado por Alarcão, 1996, p.45), refere-se ao pensamento reflexivo enquanto uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Neste sentido, o professor reflexivo é, então, aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento crítico e consciente, constituindo este um processo contínuo. Isto já que o carácter reflexivo da ação docente deve iniciar-se, desde logo, aquando do delinear das estratégias, permanecendo ao longo da implementação das mesmas e também nos momentos posteriores (Schön, 1998, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Schön (1998, p.56) refere-se, em específico, ao processo de reflexão na ação como sendo “central para el “arte” mediante em cual los profesionales algunas veces reaccionan biene en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores”.

De uma forma geral, os momentos reflexivos revelam-se essenciais por espelharem melhores práticas, através da ponderação relativa aos aspetos positivos e menos positivos da intervenção no contexto educativo, da identificação de erros e das respetivas soluções de modo a que estas se possam concretizar num momento posterior (Schön, 1998, citado por Oliveira & Serrazina, 2002).

Analisados os contributos da observação e conseqüente reflexão para uma ação docente adequada, importa agora apontar outro aspeto do mesmo modo primordial: a planificação.

Na opinião da mestrandia, enquanto sinónimo de organização, a planificação permite a perceção da articulação entre as atividades, facilitando a escolha das estratégias, dos recursos a utilizar e do tempo de que se pretende dispor. Neste sentido, a planificação deve dar respostas a questões como “o que ensinar?”, “como evidenciam os alunos o que estão a aprender?”, “qual o tempo previsto?”, “que materiais utilizar?” e “que caminho seguir?”. Ao conduzir a uma reflexão em torno destas questões, o ato de planificar vai fazer com que se realizem escolhas, se pense nas opções de ação, se trace um percurso, se realizem previsões e se faça uma melhor

gestão do tempo, dos recursos e dos imprevistos. Amor (2001, p. 44) vem corroborar estes aspetos referindo que

mais do que subordinar a intervenção pedagógica a um enunciado de objectivos, o essencial da planificação passará, então, a ser o modo de a estruturar, tomando decisões – seleccionando e procurando actuar – sobre uma série de variáveis curriculares, gerais e específicas (...) que asseguram a diversidade e a riqueza das situações e dos processos de aprendizagem.

A mesma autora refere ainda que tornar mais nítida a consciência “do número infindável de percursos que diferentes combinações dos seus elementos podem oferecer, ao professor e ao aluno, é a condição prévia a qualquer tipo de plano” (*ibidem*).

Segundo Roldão (2003, p.30) a estratégia é “a conceção finalizada e organizada da ação de ensinar”. Ora, a planificação constitui uma forma eficaz de esquematizar as estratégias pensadas constituindo, por isso, um ponto fundamental no desenvolvimento do trabalho do profissional de educação. Segundo a mesma autora, o processo de aprendizagem e ensino depende da adequação das estratégias do docente. Assim, através da construção da planificação, o professor é conduzido a uma reflexão acerca das estratégias que melhor se adequam aos seus objetivos e também às potencialidades, características, necessidades e dificuldades do público-alvo. Estes aspetos são essenciais uma vez que é basilar que as escolhas didáticas e pedagógicas sejam apropriadas, de modo a promover a igualdade de oportunidades, a concretização da justiça social e melhoria das relações interpessoais (Alarcão, 1996). Neste sentido, Arends (1995, p.45) afirma que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados”, e que “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (*idem*, p.44). O mesmo autor refere, ainda, que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” e 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 sobre o ritmo, sequência e ênfase” (*ibidem*).

Importa ainda referir que, apesar de a planificação contribuir para a organização e estruturação da ação docente, esta deve, também, ser flexível, de forma a permitir a adaptação ao contexto e a superação dos imprevistos que possam surgir.

Do cruzamento das informações provenientes dos planos de aula, das observações e respetivas reflexões, dos trabalhos dos alunos, assim como das opiniões destes e dos seus encarregados de educação, realizam-se processos essenciais à análise dos resultados de modo a que se caminhe em direção à melhoria das práticas: a avaliação (Reis, 2011).

De acordo com Arends (1995), a avaliação pode ser definida como uma função desempenhada pelos professores que lhes permite tomar decisões conscientes sobre a sua instrução e os seus alunos. Segundo o mesmo autor, uma grande porção do tempo do professor é dedicada aos processos de avaliação, envolvendo tanto a formativa quanto a sumativa. A informação advinda da primeira “é recolhida antes ou durante a instrução e é utilizada para informar os professores sobre os conhecimentos anteriores dos alunos, para que estes possam fazer julgamentos sobre a eficácia das suas aulas”, enquanto a informação proveniente da segunda “é utilizada para saber o desempenho dos alunos e determinar classificações” (*idem*, p. 256). De acordo com Formosinho (1992), esta segunda vertente da avaliação constitui como que um instrumento de poder e punição que, em simultâneo, permite a ativação do interesse e motivação do aluno, assim como a gestão da disciplina. No entanto, Arends (1995, p.228) alerta para a necessidade de refletir em torno de tal uso, referindo que as classificações atribuídas pelos professores “produzem consequências importantes a longo prazo, tanto para os alunos como para a sociedade” acrescentando, ainda, que os seus julgamentos “podem determinar quem tem acesso ao ensino universitário, o tipo de ensino superior que frequentam, o tipo de carreira que se lhes abre (...) e ainda os estilos de vida que irão ter”. Neste sentido, Formosinho (1992,

p.15) apela à necessidade de equilibrar tais aspetos, encontrando “outras bases de poder do professor”, “outras bases para o seu prestígio social”, “outras bases para a construção da profissionalidade”. Assim, apesar de reconhecida a importância da avaliação nas suas vertentes de formativa e sumativa, importa reconhecer a responsabilidade que tal tarefa implica, na medida em que as suas consequências podem influenciar de forma decisiva o percurso escolar, profissional e até mesmo pessoal do aluno. Por outro lado, é necessário ter em conta que a avaliação não se pode basear apenas nos resultados dos testes e fichas, já que estes não espelham verdadeiramente as potencialidades dos estudantes. Pelo contrário, deve tomar-se em consideração todo o processo de desenvolvimento.

Em suma, a observação, a reflexão, a planificação e a avaliação constituem como que “pilares” da ação pedagógica, formando um ciclo necessário à melhoria constante, sendo no entanto evidente a simultânea necessidade de empenho e sensibilidade.

3.2.2.Potencialidades do trabalho colaborativo

Naturalmente social, o ser humano deve ter consciência de que “para realizar las próprias aspiraciones son necessários los otros” (Bonalds, 1998, p. 13). Assim, é necessário que, a todo o momento, envolvendo situações profissionais ou não, se procure compreender “a problemática da interação humana e sobretudo o estar atento a ela”, aspeto que se torna ainda mais pertinente quando aliado à docência (CICFF, s/d, p.13).

Tendo em conta o carácter social da profissão docente, compreende-se a comum reflexão em torno das potencialidades do trabalho colaborativo a este nível. Isto já que, tal como refere Perrenoud (2000, p.79), “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional”. Tal constatação adquire todo o sentido se se pensar no trabalho colaborativo enquanto

processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007, p.24).

Hargreaves (1998) vem corroborar tal pensamento explicando que os momentos de colaboração conduzem ao analisar e discutir de diferentes pontos de vista, despoletando, em específico no que respeita à ação docente, uma reflexão mais profunda, possibilitando a constante evolução e enriquecimento de saberes. Neste sentido, Santos (2007, p.5) vem acrescentar que

os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanharem os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas.

Para além dos contributos que se revelam de forma prática, através do enriquecimento do conhecimento e da melhoria da ação, outros autores defendem ainda potencialidades ao nível da motivação, do bem-estar e do envolvimento, influenciando-se estas consequências de forma mútua. Roldão (2007, p.24) refere, neste sentido, que

a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Blanchard, Randolph & Grazier (2007, prólogo) acrescentam ainda que “as práticas baseadas numa equipa, quando implementadas de forma satisfatória, conduzem a uma maior produtividade, maior satisfação”.

Apesar deste “quadro” de contributos e potencialidades evidenciadas por Roldão (2007, p.28), de uma forma global, ao referir que “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor”, verdade é que,

segundo mesma autora, a realidade parece refletir “o louvor permanente da colaboração *versus* a prática persistente do modo individual de trabalho”. Verifica-se, assim, como que uma contradição entre evidência e ação, pois, apesar da consciência de que “as necessidades e os objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários”, esta nem sempre se vê refletida na prática pois exige tempo e predisposição para aceitar diferentes perspectivas, aspetos que a desmotivação geral dos docentes não tende a favorecer (Dewey, 1899, citado por Roldão, 2007, p.28). Assim, segundo o mesmo autor, “a razão de fundo que impede a escola dos nossos dias de se organizar como uma sociedade natural é exactamente a ausência desta componente de actividade comum e produtiva” (*ibidem*).

Como forma de contrariar tal tendência, Santos (2007, p.5) alerta para a necessidade de que se propicie “um ambiente securizante, não necessariamente íntimo, mas onde os professores se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada”. A mesma autora apela, ainda, à construção de “um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender” (*ibidem*). Roldão (2007, p. 29), por sua vez, vem alertar para tomada de consciência de que “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”.

Importa no entanto esclarecer que a aproximação das convicções já enunciadas à realidade, tendo em conta as condições necessárias para que tal seja possível, não se revela tarefa fácil. Assim o defende Santos (2007, p.5), ao afirmar que “mudar uma organização estruturada em pequenas células individuais onde “manda quem lá está” – o professor isolado na sua sala – para uma organização cooperativa é uma tarefa muito difícil”. Daí a importância da tomada de consciência desta necessidade logo aquando da

formação docente, através do trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico, os professores cooperantes e os supervisores institucionais. Neste sentido, a mestranda considera que o processo supervisivo implicou, também, abertura ao trabalho colaborativo, através do qual se pretendia o seu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação e o “mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje” na sua globalidade (Fiérrez, 1993, p. 173). Mais ainda, revelam-se essenciais “as competências de relação interpessoal e de comunicação”, na medida em que estas são “decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (Reis, 2011, p.19). Importa ainda referir que, neste processo colaborativo, desempenha o supervisor “um papel de modelo” enquanto profissional de educação, devendo este apresentar, em simultâneo, “as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas”, devendo ainda “ser flexível e acessível” (*ibidem*).

Não poderia deixar de ser salientado, também, o processo colaborativo desenvolvido com o par pedagógico, através do qual constantemente se partilharam ideias e perspetivas, potenciando-as. Por outro lado, através da colaboração com o par pedagógico, identificaram-se fragilidades e procuraram-se alternativas para as mesmas, sentindo-se o conforto de um apoio constante.

O trabalho colaborativo surge, assim, enquanto potenciador da reflexão, da partilha de saberes/experiências e do espírito de entreatajuda conduzindo, deste modo, a melhores práticas.

3.2.3.Docência: exigências da escola atual

A prática pedagógica veio potencializar a reflexão em torno dos desafios que a sociedade e a escola exigem na atualidade à docência, no sentido de acompanhar a evolução e corresponder às exigências. Neste sentido, serão apontados, ao longo desta reflexão, alguns dos aspectos advindos da observação do contexto que potenciaram a consciencialização por parte da mestrandia.

Ora, com a globalização tem-se assistido, nas últimas décadas, à substituição de uma sociedade dominada pelo monoculturalismo a favor de uma sociedade multiculturalista, na qual convivem lado a lado diferentes culturas, costumes e valores (Arends, 1995). Paralelamente à sociedade, a escola reflete uma transformação semelhante, sendo evidente o progressivo aumento da diversidade social, cultural e racial. Funcionando como um espaço onde se cruzam e relacionam diferentes culturas, a escola integra diversificados conhecimentos, objetivos, valores e interesses. Este aspecto que, para além da globalização, se deve também à massificação do público escolar após do 25 de abril, conduz à necessidade de alcançar o equilíbrio entre a adaptação das culturas entre si e o respeito pela diversidade, promovendo-se a igualdade de oportunidades. Neste sentido, surge evidenciada pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo II, ponto 2e), a necessidade da adoção, por parte do professor, de uma postura de respeito perante “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”. A consciencialização para tal e a sua reflexão na prática educativa revela-se urgente sendo, por isso, “imprescindível que o professor em início de carreira se torne culturalmente consciente e pedagogicamente eficaz em relação a diferentes grupos de alunos” (Arends, 1995, p.141).

Por outro lado, cabe ao professor desenvolver nos alunos a tolerância e o respeito pela diversidade trabalhando, sempre que possível, a cidadania na

sala de aula. Segundo Nogueira & Saavedra (2001, p.589), “pensar a Educação para a Cidadania implica assumir uma educação para a participação activa e democrática em todas as esferas da vida” revelando-se, por isso, fundamental. Esta vertente da escola e da ação docente surge evidenciada no texto introdutório do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, expondo-se a intenção de que “ a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares” enfatizando-se, deste modo, a urgência de um trabalho constante e abrangente neste âmbito. Também o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo IV, ponto 2a) vem reforçar tais aspectos ao perspetivar “a escola e a comunidade enquanto espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática”.

As questões relativas à influência das expectativas do professor no empenho e resultados do aluno, e os condicionalismos que provocam no que respeita à igualdade de oportunidades despertaram, também, a atenção da professora estagiária. A reflexão em torno desta temática adveio da prática educativa, mais propriamente, da constatação de diferentes níveis de expectativas, por parte de alguns professores, de acordo com o nível social, cultural e económico dos alunos. Cardoso (2001, p.23) vem, neste sentido, afirmar que “os professores, com base nos valores da sua cultura e da sua classe social, tendem a conceber, inconscientemente, perfis de “bons alunos”” e que “quanto mais distante uma criança estiver dessas referências, menores tendem a ser as expectativas do educador em relação às suas aprendizagens e, portanto, a sua motivação, promovendo-se, assim, o insucesso”.

Neste sentido, Arends (1995, p.18) alerta para a necessidade de “ter consciência das expectativas que se têm e aprender como minimizar as interações diferenciadas” que delas, geralmente, resultam. Assim, o mesmo autor refere que esta “constitui provavelmente a atitude única mais importante que os professores iniciantes podem adoptar para criar salas de aula livres de preconceitos e eficazes em termos de ensino” (*idem*, p.18). A

consciência da árdua tarefa inerente ao conter de impulsos que nos são naturais, controlando expectativas desequilibradas, vem conferir sentido à urgência de que tal trabalho se inicie o quanto antes.

Além da regulação das expectativas, a prática pedagógica evidenciou, também, os contributos de uma atitude de respeito mútuo entre o professor e o aluno, na medida em que o respeito parece gerar respeito, constituindo o inverso, também, uma realidade. Neste sentido, Arends (1995, p.116) afirma que “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que noutros ambientes”. A promoção de tal respeito passa, entre outros, pelo equilíbrio das expectativas e pela valorização dos conhecimentos prévios e das potencialidades de cada estudante. Para além destes, também a promoção da igualdade de oportunidades através da diferenciação pedagógica constitui uma forma de respeito e um desafio à docência. Este aspeto, pela sua singularidade, será explorado de forma mais profunda no ponto seguinte, aquando da reflexão em torno da gestão curricular e dos seus desafios.

Outro dos desafios evidenciados pela prática pedagógica diz respeito ao carácter inovador e evolutivo da sociedade atual, que rodeia as crianças e os professores de inovações tecnológicas extremamente “apetecíveis”. Assim, torna-se cada vez mais desafiante a motivação dos alunos por parte do professor, revelando-se essencial o investimento numa variedade de estratégias didáticas que os surpreendam e potenciem o seu envolvimento passando, entre outros, pelo recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Isto já que, sendo a sociedade atual encarada enquanto sociedade da informação e da tecnologia, “a escola, enquanto instituição social, não podia ficar indiferente às Tecnologias da Informação e Comunicação” (Mota & Coutinho, 2011, p. 439). Pereira & Oliveira (2012, p.229), por sua vez, vêm reafirmar tal urgência referindo que, sendo a escola

um ambiente de criação de cultura, é salutar que incorpore os produtos culturais e as práticas sociais mais avançadas da sociedade em seu projeto pedagógico, oferecendo assim novos subsídios para que o

aluno tenha interesse pela aprendizagem, percebendo-a como um bem significativo e promissor para inseri-lo com competência na sociedade tecnológica.

Mais ainda, torna-se evidente a necessidade de motivar os alunos a refletir, questionar e agir de forma autónoma, preparando-os para uma plena integração nesta sociedade global, multicultural e tecnológica, de cariz prático e ativo, que se vê em constante evolução. Neste sentido, Alarcão (1996, p.55) refere que “à educação interessa fundamentalmente o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efectivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas”.

A ação docente, quando provida de motivação e empenho, implica, assim, a ativação de diversas competências em simultâneo, o seu desenvolvimento e melhorias constantes, num processo que se constrói e aperfeiçoa ao longo da vida. Este carácter contínuo da formação docente surge evidenciado pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo V, ponto 2d), no qual se refere que, do professor, se espera o desenvolvimento de “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida”. Tal vertente do perfil geral de desempenho do docente surge também evidenciada pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro (Artigo 10º), no qual se apresenta como dever do professor o de “actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”.

Os desafios que a escola atual “impõe” ao docente preocupado e atento, vêm confirmar o carácter amplo e exigente desta que mais do que uma profissão, é um “modo de vida”. O perfil, que se quer multifacetado, por parte do professor, surge evidenciado pelo Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, no qual são enfatizadas as várias dimensões inerentes ao seu desempenho. A dimensão profissional, social e ética, aponta para a necessidade de que o professor garanta a todos os seus alunos, “numa perspectiva de escola

inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa”, promovendo a autonomia e uma inclusão plena na sociedade (Anexo II do Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Por outro lado, a referida dimensão implica ainda o respeito pelas diferenças ao nível cultural e pessoal dos alunos e também da comunidade educativa, combatendo a discriminação e a exclusão. Mais ainda, do professor espera-se equilíbrio emocional, assim como capacidade comunicativa e relacional.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, por sua vez, aponta para a promoção do envolvimento ativo dos alunos, desenvolvendo aprendizagens significativas e diferenciadas, potenciando um conhecimento integrado e diversificando estratégias e materiais.

De acordo com a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor deve perspetivar “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática” (Anexo IV do Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001). Espera-se ainda que o professor colabore com os diversos intervenientes do processo educativo, potenciando o desenvolvimento de relações de respeito entre estes.

Através da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida depreende-se que o professor se assuma enquanto investigador, perspetivando “o trabalho em equipa como fator de enriquecimento da sua formação”, desenvolvendo as suas competências profissionais, pessoais e sociais de forma progressiva, ao longo da vida (Anexo V do Decreto-Lei nº 240, de 30 de agosto de 2001).

Neste sentido, e de forma a corresponder às exigências da escola atual, o professor de hoje deve ser “dotado de um conjunto de competências de carácter didático e relacional para além da necessária competência nas matérias que ensina”, devendo ainda encarar a sua formação enquanto processo contínuo (Estrela, 2002, p.110).

3.2.4. Gestão curricular e seus desafios

Segundo Pacheco (1996), o currículo constitui uma interação de práticas diversas que não se resumem unicamente à prática pedagógica, afirmando serem vários os subsistemas envolvidos (ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de avaliação, etc.). O mesmo autor relaciona, ainda, a noção de currículo com a de projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implicando uma unidade, continuidade e interdependência entre aspectos normativos e o plano real do processo aprendizagem e ensino. Assim, ao falar de currículo,

falamos daquilo que a sociedade, qualquer sociedade, considera, em cada momento e situação, como aprendizagens indispensáveis aos seus cidadãos para que se integrem na estrutura social existente e mutável, e para que a própria sociedade se mantenha e desenvolva face às exigências de cada época, e no jogo de interesses e poderes que nela se cruzam (Roldão *et al*, 2005, p.5).

Segundo Zabalza (2001), o currículo é o conjunto formado pelos pressupostos de partida, pelas metas delineadas e pelos respectivos passos a dar para as alcançar, constituindo, deste modo, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais a trabalhar na escola.

De acordo com a orientação do artigo 36º do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio,

a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de atividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação Escola-Família.

Assim sendo, Stenhouse (citado por Diogo & Vilar, 1999, p.19) refere que “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” pois “sabemos

que é preciso que cada um se alimente adequadamente, que cada pessoa ingira um certo número de calorias, certos mínimos de proteínas, gorduras, certas vitaminas, etc.” Do mesmo modo, é atualmente aceite que a escola possui a responsabilidade de criar as devidas condições para que os jovens que a ela acedem se desenvolvam ao nível cultural, social e pessoal. Tal tarefa surge evidenciada no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Anexo III, ponto 2g), que regula o perfil geral do desempenho docente, ao referir que do professor se espera o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos”. Neste sentido,

a diversidade sociocultural presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade de informação contemporânea sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados (Roldão *et al*, 2005, p.14).

A adequação do currículo à diversidade dos alunos da turma/escola constitui, deste modo, “uma tarefa intencional, convicta e reflexiva do professor visando promover a igualdade de oportunidades nas aprendizagens” (Cardoso, 2001, p.16).

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, revela-se desajustado um currículo nacional uniforme, estanque, rígido, que, ao não tomar em devida conta as desigualdades dos seus públicos e contextos conduz à exclusão, ao insucesso e ao desentusiasmo dos alunos e professores. Ora, depois de analisados, no ponto anterior, alguns dos desafios que a escola/sociedade atual propõe à docência, e tendo sido apontado como um deles o gerir da diversidade cultural e social na sala de aula, torna-se pertinente esta reflexão em torno da gestão curricular. Isto já que, “sofrendo o efeito da progressiva multiculturalidade da sociedade, a escola passou a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais” (Leite, 2003, p.12). A flexibilização curricular surge, assim,

enquanto “medida preventiva da exclusão e do desentusiasmo de alunos e professores” podendo esta “evitar a necessidade de recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular” (Leite, 1998, p. 20).

A alternativa passa não apenas pela adoção de processos de diferenciação pedagógica, mas também pela “conceção de currículo como projecto” (Leite, 1998, p.22). Um currículo que, apesar de se definir em torno das grandes linhas de força definidas pela Administração Central, seja gerido pela escola e pelos professores num processo de interação, devendo ser encarado

como uma responsabilidade central de cada escola, face ao seu contexto específico, referenciada a um quadro nacional regulador, mas em que a autonomia de decisão da escola e dos profissionais sobre o trabalho de ensinar e aprender é acrescida, com a respectiva exigência de auto e hétero prestação de contas e regulação da pretendida melhoria na aprendizagem dos alunos (Roldão *et al*, 2005, p.6)

Neste sentido, a escola é encarada como sendo reflexiva (questionando a sua organização e formação), procurando proporcionar aprendizagens significativas, enfim, uma escola com autonomia para efetuar as mudanças necessárias de forma a ir ao encontro dos desafios que a realidade e o contexto tão diversificado exige. A adaptação do currículo, adequando as estratégias e as atividades ao contexto escolar de forma a evitar práticas indiferentes à diferença que não respeitem a heterogeneidade e a diversidade, revela-se, assim, essencial (Alonso, 2000).

A flexibilização curricular constitui um passo importante em direção ao respeito pela diversidade, de forma a promover, tal como referido no Artigo 4º do Decreto-Lei nº75/2008 de 8 de abril, “a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos”. No entanto, e para tal, a Administração Central deve apostar mais nos atores educativos locais e estes, por sua vez, devem construir a mudança sem esperar prescrições para tal, tornando efetivo o paradigma do profissional crítico-reflexivo em contraposição ao paradigma tecnicista. Isto já que, tendo

em conta a complexidade dos contextos, o pluralismo cultural e a diversidade de necessidades, “não é possível prescrever o que tem de mudar”, pois “quanto mais complexa é a mudança menos poderá ser forçada; a mudança tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos contextos” (Alonso, 2000, p.33). Com base nestes pressupostos, questiona-se

a qualidade de um currículo que (...) define todos os elementos e pormenores deixando àqueles que o vão por em prática o mero papel de funcionarem como correias de transmissão do que é prescrito de forma universal e que se dirige ao aluno médio-tipo, o aluno abstrato que se pensa que existe, mas que não é o aluno real (Leite, 2003, p.151).

Roldão *et al* (2005, p.76) vem apresentar, relativamente à gestão estratégica do currículo, uma perspetiva de mudança reduzida ao referir que tal conceito

não é apropriado pelos professores nem poderia sê-lo, na medida em que toda a estrutura normativa e todas as lógicas hierárquicas se mantêm inalteradas, e em que continuam por existir quaisquer dispositivos de responsabilização pelos resultados dos projetos realmente lançados.

Mais ainda, este processo vê-se dificultado na medida em que “a apropriação da gestão curricular é amplamente conotada com um novo normativo a cumprir pelas escolas, traduzido centralmente na produção de novos documentos”(idem, p.75).

A gestão curricular constitui, assim, um processo complexo e exigente, tal como realça Pacheco (2000, p.32) ao afirmar que, “sendo o currículo fruto de uma complexa tomada de decisões, qualquer proposta de políticas participadas requer uma planificação que exige o equilíbrio de influências e a implicação de escolhas, compromissos e perdas” devendo, por isso, “ser visto como uma construção coletiva que é feita na base de uma planificação partilhada que abarca tanto as decisões da Administração Central quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes.”

Compreende-se, no entanto, que muito há ainda por fazer no sentido de promover a gestão curricular efetiva e, conseqüentemente, a igualdade de

oportunidades, passando a solução pelo trabalho colaborativo entre os diversos atores inerentes ao contexto educativo, no sentido de adequar o prescrito ao real.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.3.1. Agrupamento de escolas do Cerco

A prática pedagógica supervisionada desenvolvida entre outubro de 2013 e junho de 2014, decorreu no Agrupamento de Escolas do Cerco sendo pertinente, por isso, a sua caracterização.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017), cuja informação serviu de base à presente caracterização, o agrupamento situa-se na zona oriental da Cidade do Porto, mais propriamente na freguesia de Campanhã, correspondendo esta à maior e à segunda mais populosa freguesia da cidade do Porto.

A tendência para o envelhecimento da população da freguesia contrapõe-se à situação verificada, especificamente, nos bairros sociais, onde a tendência é a inversa. Daí que, de uma forma geral, a população residente nos bairros municipais de Campanhã seja mais jovem do que a média verificada ao nível da freguesia e do concelho (Agrupamento de Escolas do Cerco, Projeto Educativo 2013/2017).

No que respeita aos níveis de escolaridade da população residente na freguesia de Campanhã, estes são considerados baixos, aspeto que se acentua mais ainda nos Bairros de Habitação Social do território. Neste sentido, importa referir que é na freguesia de Campanhã que se encontra quase metade da habitação social da cidade do Porto, englobando os bairros sociais do Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu, provindo destes grande parte dos alunos que frequentam o agrupamento.

Constituído por sete Jardins de Infância, seis escolas EB1 e uma Escola Básica e Secundária (EBS), o Agrupamento de Escolas do Cerco é um dos maiores agrupamentos da cidade do Porto. Este insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada tanto no que respeita ao nível socioeconómico, quanto ao cultural, sendo comuns os exemplos de desequilíbrio familiar, desemprego, desinserção social e de marginalidade. Os pais e/ou encarregados de educação possuem, na maioria dos casos, habilitações literárias mínimas, reduzida qualificação profissional e baixos rendimentos económicos, conduzindo este último aspeto a uma elevada percentagem de alunos subsidiados pelo SASE (Projeto Educativo 2013/2017, Agrupamento de Escolas do Cerco). Mais ainda, grande parte dos encarregados de educação revela baixas expectativas no que respeita ao sucesso escolar dos seus educandos, evidência esta manifestada através da falta de interesse pelo processo de aprendizagem dos mesmos. Tal desinteresse verifica-se também por parte de um número acentuado de estudantes, sendo frequentes os casos de desmotivação e frustração evidentes, o que se reflete na irregularidade dos percursos de aprendizagem e na consecutiva acumulação de insucessos. Perante os aspetos mencionados, torna-se pertinente referir que ao Agrupamento de Escolas do Cerco foi atribuído o estatuto de Território Educativo de Intervenção Comunitária (TEIP). Segundo o Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017), a influência desta realidade está evidente nos eixos de intervenção definidos, sendo o primeiro relativo ao apoio à melhoria das aprendizagens. Deste eixo resulta um conjunto de ações que visam o reforço das aprendizagens e a promoção do trabalho colaborativo, no sentido de uniformizar metodologias e critérios. Em termos práticos, tais objetivos refletem-se, por exemplo, no desenvolvimento do projeto “Incluir para Emergir”, no 1º CEB, que implica a assessoria de docentes, em contexto de sala de aula, nas áreas curriculares de Português e Matemática. Relativamente ao 2º CEB, foram criadas as turmas NINHO que correspondem

a grupos homogéneos de alunos de acordo com os seus níveis de aprendizagem, apoiando-os nas duas disciplinas sujeitas a avaliação externa.

Um segundo eixo de intervenção indicado pelo Plano Plurianual de Atividades do Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017), relaciona-se com a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, objetivos estes que se espelham, por exemplo, na “Ação Tutorial” e no projeto “Cercando uma cultura Relacional e de Escola”. A primeira ação consiste na tutoria dos alunos em significativo risco de abandono, elevado absentismo e comportamento disruptivo. Através da segunda ação, por sua vez, procura-se fomentar a relação escola-famílias-comunidade, de forma a promover a consciencialização do carácter obrigatório da escola enquanto instituição educativa. Com este projeto relaciona-se, também, o terceiro eixo de intervenção, que consiste na promoção da relação escola-família-comunidade. Resta indicar aquele que é o eixo transversal a todos os outros, e que se refere à monitorização e avaliação de todo o processo, de forma a identificar as dificuldades e a procurar colmatá-las através, por exemplo, do “Plano de Melhoria”, que se vê repensado a cada ano (Agrupamento de Escolas do Cerco, Projeto Educativo 2013/2017).

Importa, ainda, referir, as parcerias de cooperação institucional de entidades públicas e privadas estabelecidas com agrupamento, as quais favorecem a sua integração na comunidade educativa e ampliam as oportunidades formativas ao dispor dos alunos. Estas parcerias envolvem as mais variadas instituições, entre elas o Centro de Saúde de Campanhã, a Junta de Freguesia de Campanhã, a Universidade de Aveiro, a Escola Superior de Educação do Porto, a SONAE, entre outras (Projeto Educativo 2013/2017, Agrupamento de Escolas do Cerco).

Em suma, trata-se de um agrupamento, tal como a freguesia na qual se insere, de grande dimensão, que procura combater o comum abandono, absentismo e o insucesso escolar através da definição de objetivos que se refletem na prática, de vários projetos e ações de intervenção. De modo a facilitar tal tarefa e a alargar o leque de oportunidades para os alunos, o

Agrupamento de Escolas do Cerco desenvolveu parcerias com diversas instituições. Este é, assim, um contexto repleto de desafios, no qual é evidente o empenho pela conquista de melhorias.

3.3.2. Escola EB1/JI do Falcão: turma do 4º A

Caracterizado o Agrupamento de Escolas do Cerco importa agora partir, em específico, para a caracterização da Escola EB1/JI do Falcão e da turma do 4º ano com a qual se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada no âmbito do 1º CEB, sendo que os dados apresentados provêm da informação contida no plano de atividades da turma e dos registos realizados na grelha de observação previamente delineada (Cf. Anexo 1).

A Escola EB1/JI do Falcão pertence ao Agrupamento de Escolas do Cerco e, como tal, à freguesia de Campanhã, distrito do Porto. Situada na rua do Falcão, encontra-se lado-a-lado com o Jardim de infância Falcão II. Apesar de constituírem edifícios distintos, ambos partilham da mesma coordenação e desenvolvem várias atividades e projetos em comum. Neste sentido, verifica-se uma forte articulação entre os dois ciclos (JI e 1º CEB), existindo também uma continuidade ao nível dos alunos uma vez que muitos dos que terminam a educação pré-escolar no Jardim de infância Falcão II, realizam o 1º CEB na EB1/JI do Falcão.

A escola dispõe de espaços amplos, sendo de evidenciar os espaços ao ar livre e o polivalente de dimensões satisfatórias que funciona como espaço de recreio nos dias em que as condições atmosféricas não são favoráveis. A escola é ainda constituída por oito salas de aula, uma sala de jardim de infância, uma unidade de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e um refeitório. Importa de salientar a existência de

acessos a pessoas com mobilidade reduzida tanto no exterior quanto no interior do edifício, através de rampas.

Do corpo docente fazem parte oito professores titulares, uma educadora de infância, duas professoras de apoio, uma terapeuta da fala, um fisioterapeuta e dois professores de Educação Especial. Enquanto pessoal não-docente, a escola conta com seis auxiliares de ação educativa, sendo que uma delas presta apoio, apenas, à unidade de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congênita, e outras duas à sala de jardim de infância.

O grupo de alunos do 4º ano de escolaridade com o qual se desenvolveu a prática pedagógica no âmbito do 1º CEB é constituído por 22 alunos, dos quais 12 são raparigas e 10 são rapazes. Da turma fazem parte dois alunos repetentes e dois alunos com NEE (Escola EB1/JI do Falcão, Plano de Atividades de turma, 2013/2014). Destes, um deles integra a unidade de apoio especializado a alunos com multideficiência e surdocegueira congênita, dependendo do adulto a todos os níveis. Outro dos alunos com NEE dispõe de apoio ao estudo e ainda de terapia da fala. Apesar de não estarem sinalizados enquanto alunos com NEE, da turma fazem parte quatro alunos com dificuldades de aprendizagem significativas que recebem apoio adicional à componente curricular de Português, duas vezes por semana, fazendo esta iniciativa parte do projeto “Incluir para emergir” (*ibidem*).

A turma possui enorme empatia com a professora titular, respeitando-a e encontrando na sua figura um apoio, uma amizade. O mesmo não se pode considerar ao nível das relações entre os alunos, isto já que os conflitos são comuns, sendo raro o dia no qual a professora não necessita de alertar para as questões da cidadania e do respeito pelo outro. O elevado número de estratégias presentes no Plano de Atividades da Turma (Escola EB1/JI do Falcão, 2013/2014) a este respeito, em comparação com as estratégias direcionadas para a melhoria do processo de aprendizagem e ensino, vem evidenciar tais necessidades. Assim, salientam-se enquanto principais estratégias definidas neste âmbito, o estabelecimento, de forma democrática,

e a valorização de normas e regras de conduta na sala, a promoção de um comportamento social “saudável” e o desenvolvimento do espírito crítico e da responsabilidade.

Na sua generalidade, trata-se de uma turma assídua, no entanto, apesar de presentes, a falta de motivação para aprender é evidente em vários alunos, aspeto que se intensifica aquando de tarefas menos práticas. As dificuldades de aprendizagem acumuladas e a carência de apoio familiar são fatores que podem estar na origem de tal desmotivação. Da consciência desta lacuna surge, como uma das estratégias prioritárias evidenciadas no Plano de Atividades da Turma (Escola EB1/JI do Falcão, 2013/2014), a tentativa de responsabilização dos encarregados de educação para uma maior proximidade e acompanhamento relativamente ao progresso escolar dos seus educandos.

O nível socioeconómico dos estudantes é, na sua generalidade, baixo, sendo que 12 dos alunos da turma dispõem do apoio do SASE.

A turma participa em variados projetos que os envolvem de forma mais ativa e profunda no quotidiano escolar, potenciando também a autonomia e o sentido de responsabilidade. São de salientar os projetos “Heróis da fruta”, “Mundo a sorrir” e “Os pequenos Einsteins”. Através do primeiro, os alunos são convidados, diariamente e de forma autónoma, a avaliar e a registar os seus hábitos no que respeita à ingestão de fruta. O segundo promove a escovagem diária, em sala de aula, dos dentes, constituindo este um hábito de higiene autónomo e organizado (*ibidem*). Com o projeto “Os pequenos Einsteins”, a turma desloca-se à escola sede (EBS do Cerco) quase quinzenalmente, realizando diversas experiências em laboratório. O fascínio pelas atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto e a motivação que delas advém é evidente.

A qualidade das condições da sala de aula da turma favorece, por sua vez, o desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino. A sala é ampla, arejada e possui grandes janelas que permitem a iluminação natural, encontrando-se ainda munida de materiais e recursos essenciais (quadro

branco; projetor; minibiblioteca; materiais didáticos diversos). Além disso, a abundância de *placards* nos quais se encontram expostos os trabalhos da turma vem facilitar a consulta de determinadas informações e conferir à sala um ambiente acolhedor e a sensação de pertença por parte dos alunos. O cuidado com a organização do espaço revela-se deste modo essencial pois, tal como refere Arends (1995, p.85), “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”. Neste sentido, importa ainda salientar que as mesas se encontravam maioritariamente em “U”, aspeto que evidenciou promover a interação entre os alunos e facilitar a comunicação visual não apenas entre estes mas também com a professora.

3.3.3. Escola Básica e secundária do Cerco: turma do 5º C

A Escola Básica e Secundária do Cerco, na qual se desenvolveu a prática pedagógica no âmbito do 2º CEB, situa-se na rua Nossa Senhora do Calvário, no Porto, próximo ao Bairro do Cerco. Segundo o Projeto educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013/2017), a Escola Básica e Secundária do Cerco foi construída nos anos de 1979/1980 devido ao crescimento populacional, tendo como objetivo escolarizar e, como tal, elevar o nível sociocultural das crianças da comunidade local e assim favorecer a sua integração.

A Escola Básica e Secundária do Cerco, sede do Agrupamento, foi alvo de uma intervenção profunda, tendo a sua requalificação concluído no ano letivo de 2010/2011. Assim, construíram-se dois edifícios onde se localizam os espaços desportivos, quatro edifícios para aulas (que incluem também laboratórios e salas de oficina), um edifício no qual funciona o bar e a reprografia/papelaria, um outro no qual se encontra a cantina e o polivalente e, ainda, uma portaria e um edifício administrativo (secretaria, sala de direção, receção, sala dos professores, etc.). Importa também salientar a

abundância de espaços ao ar livre, assim como as excelentes condições de todos os edifícios, na sua globalidade. As salas de aula e laboratórios, enquanto espaços primordiais ao desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino, estão providos de projetor, tela, quadros brancos e computador, sendo de evidenciar o ambiente favorável proporcionado pela luz natural e pelo isolamento do som proveniente do exterior.

A turma do 5º ano, com a qual se desenvolveu a prática pedagógica no âmbito do 2º CEB, é composta por 16 alunos, dos quais 10 são rapazes e seis são raparigas.

É uma turma heterogénea, da qual fazem parte alguns alunos com resultados escolares e empenho muito satisfatório, em contraste com uma parte significativa de alunos com resultados menos positivos. Da turma fazem parte, ainda, três alunas repetentes que, por sua vez, apresentam elevado grau de absentismo. São comuns os exemplos de comportamento inapropriado que conduzem a constantes interrupções das aulas, recados para os encarregados de educação e encaminhamentos para a sala de apoio disciplinar (SAD). Tendo em conta os aspetos mencionados, compreende-se que no Plano de Atividades da Turma (Escola Básica e Secundária do Cerco, 2013/2014) predominem as estratégias prioritárias ao nível do trabalho da cidadania e regulação do comportamento (entrar na sala de aula ordeiramente, manter uma postura correta na cadeira, respeitar os colegas, professores e auxiliares de ação educativa, etc.), assim como do controlo do absentismo (ser assíduo, pontual e responsável no cumprimento dos horários e tarefas).

No que respeita a alunos com NEE, da turma fazem parte dois, beneficiando estes, entre outras medidas, de apoio semanal às componentes curriculares de Matemática e Português. Integrados nas turmas NINHO estão quatro alunos (dois na disciplina de Português, um na de Matemática e uma aluna em ambas).

Importa ainda referir que o nível socioeconómico dos alunos da turma é, em geral, baixo, sendo que 11 dos 16 alunos que a compõem beneficiam do apoio do SASE.

4. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo pretende-se apresentar uma descrição e análise crítica das intervenções realizadas ao longo da prática pedagógica, articulando-se com saberes de caráter teórico e legal. Sendo que na base de todas as intervenções estiveram as orientações dos documentos legais respeitantes às várias componentes curriculares, as reflexões iniciam-se pela enunciação e breve explicitação da organização dos mesmos, partindo das suas indicações pedagógicas para a apresentação e análise crítica de algumas estratégias e atividades. Neste sentido, não se pretende realçar apenas os progressos e as conquistas, como também refletir sobre as dificuldades sentidas.

A primeira reflexão diz respeito à componente curricular de Estudo do Meio(Ciências Naturais)/Ciências da Natureza, seguindo-se a de Estudo do Meio(Ciências Sociais e Humanas)/História e Geografia de Portugal, Matemática e Português. A Articulação de Saberes, que surgiu de forma transversal a todas elas, será também alvo de análise individual.

De forma a contemplar outros aspetos que não poderiam deixar de ser evidenciados, surge o último ponto deste capítulo, designado por “Outros aspetos a evidenciar da prática pedagógica supervisionada”. Este inclui a reflexão em torno das preocupações e dificuldades transversais a toda a prática, a descrição quer de projetos/atividades desenvolvidos, quer da participação/apoio a projetos/atividades promovidos pelo contexto e, ainda, a análise do contributo do processo superviso, trabalho colaborativo e participação em reuniões para a formação da professora estagiária.

4.1. ESTUDO DO MEIO (CIÊNCIAS NATURAIS)/CIÊNCIAS DA NATUREZA

No 1º CEB, as Ciências Naturais surgem integradas na componente curricular de Estudo do Meio, tal como as Ciências Sociais e Humanas. Neste ciclo de estudos, o processo de aprendizagem e ensino desta componente conta a orientação do documento Organização Curricular e Programas do 1º CEB (Ministério da Educação, 2004), que se encontra organizado por blocos de conteúdos.

O Despacho Normativo nº 5122/2013, de 16 de abril, ao homologar tanto as Metas Curriculares de Ciências Naturais (Bonito, 2003) quanto as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (Ministério da Educação, 2013) para o 2º e 3º ciclo, veio substituir as até então Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2010). No entanto, tal atualização não se verificou ao nível do 1º CEB, deixando as mesmas de estar disponíveis quando já decorria o presente ano letivo. Ora, desenvolvida a prática pedagógica supervisionada no âmbito do 1º CEB aquando do primeiro semestre do ano letivo, nas planificações elaboradas pela professora estagiária podem ainda encontrar-se orientações segundo as Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2010).

No 2º CEB, as Ciências da Natureza surgem enquanto disciplina independente das Ciências Sociais e Humanas, contando com o documento Organização Curricular e Programas do 2º CEB (Ministério da Educação, 1991) e com as já referidas Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico (Bonito, 2003), enquanto documentos orientadores da prática educativa. O primeiro encontra-se organizado de acordo com temas e respetivos conteúdos, enquanto o segundo está estruturado de acordo com domínios, dentro dos quais se encontram subdomínios que, por sua vez, se desdobram em objetivos gerais e estes em descritores.

Analisando os vários documentos referidos, compreende-se que estes vão ao encontro daquele que é um dos grandes objetivos da aprendizagem das ciências no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: contribuir para o desenvolvimento de capacidades de pensamento e ação da criança, de forma a que esta seja capaz de se orientar na complexa sociedade atual, compreendendo-a, tomando determinada posição e intervindo (Pereira, 1992). Tal postura revela-se essencial num mundo em evolução cada vez mais rápida, aspeto que requer que os estudantes aprendam a investigar, a questionar, a construir conhecimentos, a utilizar os novos meios tecnológicos disponíveis e que, sobretudo, se tornem autónomos ao ponto de serem capazes de dar resposta às situações novas com que se deparam no futuro (Costa, 2000). Neste sentido, compreende-se a afirmação de Pereira (1992, p. 27) de que “o ensino das ciências está virado para as necessidades do indivíduo”. Esta perspetiva vem refletir-se, de forma prática, quer no investimento do trabalho da literacia científica e da relação ciência-tecnologia-sociedade, quer na preocupação com o valorizar dos conhecimentos prévios dos alunos de forma a promover a evolução concetual e a consciência de que o saber científico não é estanque (através, por exemplo, da recorrência à História da Ciência).

Focando agora a atenção no que respeita à urgência do investimento no trabalho da literacia científica, importa começar por esclarecer tal conceito. Segundo Paixão (2012) este relaciona-se com a capacidade de questionar, descobrir e responder a aspetos do dia a dia, refletindo-se também na capacidade de interpretação de artigos científicos, avaliando a validade das conclusões apresentadas e a qualidade da informação científica de forma a assumir posições centradas em princípios científicos e tecnológicos. Segundo, Chagas (2000, p.2),

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

Hodson (1998, citado por Chagas, 2000) apresenta uma perspectiva transversal de literacia científica, defendendo que o seu desenvolvimento ocorre quando o aluno aprende ciência (adquirindo conhecimento conceitual e teórico), aprende acerca de ciência (compreendendo a natureza, a história e os métodos da ciência) e faz ciência (adquirindo experiência em investigação científica e na resolução de problemas).

Intimamente relacionado com o desenvolvimento da literacia científica está o trabalho da relação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), sendo que com o investimento na segunda se desenvolve, implicitamente, a primeira. A CTS surge, assim, enquanto cenário/mote ao ensino das ciências, promovendo a literacia através de um ensino contextualizado, significativo e de cariz mais humanista, já que ligado a contextos reais. Martins (2002) refere, neste sentido, que o movimento CTS para o ensino das Ciências vem evidenciar a importância de se ensinar a resolver problemas, a confrontar pontos de vista, a analisar criticamente argumentos e a discutir os limites de validade de conclusões alcançadas. Fontes & Silva (2004) vêm ainda acrescentar que, através da abordagem CTS, o ensino das ciências é organizado em torno de assuntos e temas científicos com implicações sociais promovendo, por isso, a curiosidade e a motivação.

A consciência dos aspetos acima mencionados refletiu-se em diferentes atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica. Neste sentido, salienta-se a aula supervisionada no âmbito do 1º CEB na qual se trabalharam os movimentos de rotação e translação do planeta Terra, na medida em que nela se utilizaram imagens e vídeos capturados através de satélites, promovendo-se assim o diálogo relativo à evolução da tecnologia e ao seu contributo para o desenvolvimento da nossa sociedade. O mesmo sucedeu numa aula seguinte, na qual, tendo como objetivo a exploração das fases da Lua, se utilizaram de igual forma variados vídeos captados por satélite.

No âmbito do 2º CEB, aquando da regência supervisionada, trabalhou-se a evolução da microscopia, assim como os contributos da sua invenção e aperfeiçoamento para a nossa sociedade e qualidade de vida. Esta temática

potenciou, ainda, o diálogo relativo à importância do microscópio para a detecção dos microrganismos presentes na água (tendo em conta a poluição comum na nossa sociedade), assim como a constatação de que o aperfeiçoamento deste instrumento permitiu a evolução da medicina (tendo sido dado o exemplo, por parte dos alunos, da análise dos constituintes do sangue para o rastreio de doenças). Não poderia, ainda, deixar de se salientar outra das regências desenvolvidas neste ciclo, cujo objetivo consistia no estudo da evolução dos sistemas de classificação dos seres vivos, uma vez que a mesma se iniciou pela projeção de um excerto de uma reportagem da revista “Super Interessante” na qual se alertava para o facto de muitas espécies de seres vivos do nosso planeta permanecerem, ainda, incógnitas, principalmente no que refere a espécies marinhas. Tal constatação conduziu a um diálogo relativo à insuficiência da tecnologia atual no que respeita à exploração das profundezas dos oceanos, reconhecendo a turma que a sua evolução é uma constante necessária para que ocorram novas descobertas e se atribuam novos sentidos à nossa existência. Mais ainda, tornou-se evidente a motivação provocada pelo diálogo relativo a uma temática de interesse público.

A compreensão do carácter evolutivo da sociedade, da ciência e da tecnologia, implica, por sua vez, a consciencialização para a abertura a novas descobertas e constatações. Neste sentido, o trabalho da evolução concetual constituiu, também, uma preocupação, utilizando-se casos da História das Ciências para fomentar a predisposição à reconfiguração/ampliação de concepções. Neste sentido, salienta-se o momento inicial da regência supervisionada no âmbito do 1º CEB, na qual a delegada de turma foi convidada a ler uma mensagem que se encontrava dentro de uma garrafa. Nessa mensagem, Fernão de Magalhães dava a conhecer a realização da viagem de circum-navegação e a descoberta que desta experiência resultou – a Terra é redonda (Cf. Anexo 2). Da mensagem salientou-se a frase “se eu dei a volta à Terra, quer dizer que a Terra não é plana, como dizem, mas sim redonda”, por evidenciar que tal descoberta implicou evolução das ideias

científicas. No desenvolvimento da mesma aula decorreu outro momento semelhante, aquando do diálogo com a turma relativamente às consequências sofridas por Galileu ao defender a sua descoberta – era a Terra quem realizava o movimento de translação em torno do Sol e não o contrário. Alguns alunos demonstraram-se, até mesmo, revoltados com a carência de abertura à evolução demonstrada pelos contemporâneos de Galileu. O mesmo sucedeu numa aula do 2º CEB, na qual se abordou a evolução de concepções potenciada pela microscopia, realçando a estranheza que determinadas descobertas provocaram na sociedade da época (existência de microrganismos no nosso corpo e na água; não-espontaneidade da aparência de insetos nos alimentos em decomposição, etc.).

A apresentação de exemplos práticos que comprovam o carácter evolutivo do saber científico revela-se essencial na medida em que, tal como referido no Programa de Ciências da Natureza do 2º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1991, p.185),

o ensino deverá ser problematizado, questionando as alternativas e o valor de soluções fornecidas pela Ciência, sendo de tornar relevante que, à medida que o ambiente sócio-cultural se altera e as técnicas de investigação melhoram, hipóteses e teorias bem estabelecidas podem ser desafiadas, modificadas e até substituídas.

Por outro lado, procurou-se a identificação de concepções alternativas detetadas nos próprios estudantes de modo a potenciar a construção de um saber científico mais aprofundado. Neste sentido, salienta-se, uma regência no âmbito do 1º CEB, na qual se explorou os movimentos efetuados pela Lua (de modo a que se compreendesse o porquê das suas fases). Neste sentido, escutaram-se as ideias prévias dos estudantes que, na sua generalidade, acreditavam que a Lua realizava apenas movimento de translação. Mais ainda, tendo em consideração a noção do senso-comum de que da Terra se avista sempre a mesma fase da Lua, alguns estudantes afirmavam que, assim sendo, esta não poderia efetuar rotação. Tal convicção apenas se viu desconstruída através da exemplificação corporal dos respetivos

movimentos sendo que, estando um aluno a representar a Terra e a professora estagiária a representar a Lua, esta efetuou um movimento de translação sem rotação (através do qual o aluno afirmou a ter visto de frente, de lado e de costas). De seguida, a professora estagiária representou o movimento de translação acompanhado por um movimento de rotação, alertando para o facto de ambos se desenvolverem ao longo do mesmo período de tempo. Através desta segunda representação, o aluno que se encontrava no centro dos movimentos afirmou ter visualizado sempre o mesmo lado do corpo da mesma. Assim se favoreceu a evolução das ideias, promovendo-se um entendimento compaginável com a visão científica.

Ainda no que respeita à promoção de evolução concetual, salienta-se, no âmbito do 2º CEB, a aula na qual se trabalhou a flor, suas formas, constituintes e função. Confrontados com a questão “qual a função da flor?”, grande parte da turma demonstrou-se convicta de que a sua função é apenas decorativa, de ornamentação. A problematização de tal conceção desenvolveu-se ao longo da aula, ao serem trabalhados os diferentes constituintes da flor e as suas respetivas funções. Surpreendidos pela descoberta de que a flor possui órgãos de reprodução, e que os outros constituintes contribuem, através do suporte e da proteção, para tal desempenho, os alunos viram as suas conceções serem alteradas, compreendendo que a principal função da flor é a de reprodução.

Posto isto, evidencia-se a preocupação constante quer com a identificação e trabalho de conceções alternativas de modo a potenciar a evolução concetual, quer com o levantamento, valorização e reforço dos conhecimentos prévios dos alunos, daí que todas as planificações contemplem um momento inicial para o diálogo com a turma, tendo por base esses mesmos objetivos. Tal aspeto releva-se essencial na medida em que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p.101). Neste sentido, Barth (1993, p.190) vem afirmar que “é ao escutar e ao aceitar o saber provisório do educando,

sabendo que tem valor para ele – nem que seja porque não tem outro! – e ao tentar compreender por que a sua compreensão é assim, que podemos começar a negociar um sentido novo com ele.”

Relativamente às TIC, tendo em conta o seu importante contributo para o sucesso do processo de aprendizagem e ensino, importa começar por referir que esta é uma convicção pessoal abrangente a todas as áreas. No entanto, no que respeita ao ensino das Ciências, a mestranda considera que a sua utilização constituiu um apoio fundamental ao desenvolvimento das aulas. Podendo as TIC ser integradas no ensino das ciências tanto como ferramenta, quanto como fonte de referência, meio de comunicação e também meio para exploração, compreende-se que a sua utilização tenha ocorrido aquando de diferentes momentos da aula (Murphy, 2003). Posto isto, salienta-se a frequente recorrência a vídeos quer para motivação inicial e levantamento de conhecimentos prévios, quer para exploração de conteúdos (ex.: visualização dos movimentos de rotação e translação da Terra e da Lua; visualização do filme “La Luna” da Pixar, para levantamento dos conhecimentos prévios relativamente às fases da Lua, etc.). Abundante revelou-se, também, a utilização e construção de imagens para exploração e motivação, salientando-se a utilização quer de imagens reais, quer de nuvens de palavras construídas pela mestranda (Cf. Anexo 3). Importa, também, referir a construção de jogos para consolidação e avaliação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da aula, salientando-se o jogo “Quem quer ser Astrónomo” (com um formato semelhante ao programa televisivo) e as palavras cruzadas sobre os constituintes do microscópio (Cf. Anexo 4). A utilização das TIC na aula de Ciências contribui, assim, para a adoção de práticas mais ativas e, como tal, motivadoras para os alunos. Barth (1993, p.194) refere, neste sentido que, “sejam quais forem as finalidades que atribuímos à educação, seria importante encontrar, no presente, meios para implicar os nossos estudantes nas actividades” (Barth, 1993, p.194). Neste sentido, para além do contributo das TIC (que por si só potenciam o envolvimento), a professora estagiária procurou envolver as turmas de forma ativa nas atividades a desenvolver.

Neste sentido, salienta-se, por exemplo, no âmbito do 1º CEB, a exploração de uma maquete representativa dos movimentos de translação e rotação da Terra, assim como a representação corporal dos mesmos por parte dos estudantes, acompanhados pelas respetivas máscaras (Cf. Anexos 5 e 6).

No âmbito do 2º CEB, evidencia-se, por exemplo, a realização de trabalhos práticos que envolveram o manuseamento, a comparação e identificação dos constituintes de diferentes microscópios (binocular, monocular, com espelho, com lâmpada), a observação de preparações definitivas ao microscópio, assim como a exploração de diferentes flores de modo a identificar as suas designações, a tomar consciência das diferentes formas e cores, e também dos seus constituintes.

Importa também referir o recurso a estratégias singulares para a consolidação de conhecimentos, salientando-se a entrega de bolachas representativas das diferentes fases da Lua, no final da aula na qual se abordou tal temática (Cf. Anexo 7). Estes pequenos pormenores contribuem para aumentar o gosto pelo estudo e, também, para “marcar” a aula na memória do estudante. A simples entrega e exploração da forma das bolachas pode ter constituído como que uma mnemónica para a temática abordada, na medida em que, por exemplo, se explicou o facto de não existir uma bolacha representativa da fase de Lua nova já que nesta fase a Lua não se encontra visível a partir da Terra.

Refletindo em torno de um envolvimento mais ativo dos alunos na aula de ciências, não poderia deixar de referir o contributo do trabalho experimental (TE) enquanto promotor do pensamento crítico, do raciocínio, da capacidade de resolução de problemas relacionando dados e sugerindo hipóteses (Reis, 1996). O desenvolvimento de tais capacidades provém da necessidade de controlo e manipulação de variáveis, aspeto inerente ao trabalho experimental (Leite, 2001). Hodson (1994) vem, ainda, alertar para o contributo do TE tanto ao nível da motivação, na medida em que estimula o interesse pelo estudo das ciências, quanto no que respeita ao

desenvolvimento de competências e técnicas laboratoriais, assim como à aprendizagem de métodos e procedimentos científicos, entre outros.

Apesar de não me ter sido possível desenvolver tal trabalho aquando da prática pedagógica, tendo em conta a natureza dos conteúdos cujo trabalho me foi sugerido e o escasso tempo disponibilizado para as intervenções, não poderia, no entanto, deixar de salientar o apoio e acompanhamento prestado ao projeto “Os Pequenos Einsteins” no âmbito do qual, quinzenalmente, a professora estagiária auxiliava a deslocação da turma do 1º CEB até ao laboratório da sede do agrupamento, acompanhando-os na realização de trabalhos laboratoriais, sendo alguns deles de carácter experimental (Cf. Anexo 46).

Importa ainda realçar a elaboração de planificações de acordo com a situação formativa aquando de algumas regências do 2º CEB (após algumas dúvidas quanto à sua estrutura se terem visto esclarecidas em aulas na ESE), documentos nos quais se salienta a referência à mediação do professor (Cf. Anexo 8). Como apoio a tal tarefa surgem as ferramentas de ajuda à mediação da aula por parte do professor de Ciências, aspetos explorados na unidade curricular de Didática das Ciências da Natureza no 1º e 2º CEB. Assim, as ferramentas que foram utilizadas de forma mais assídua dizem respeito à promoção do envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem, ao potenciar da aprendizagem através do processo de avaliação e *feedback*, e à utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das Ciências (Lopes *et al*, 2009).

Nas situações formativas encontra-se também indicada a modalidade de avaliação colocada em prática. A vertente formativa da avaliação predominou ao longo das intervenções utilizando-se, enquanto instrumentos de registo das observações, grelhas de avaliação cujos parâmetros se adequavam aos objetivos de cada intervenção (Cf. Anexo 9).

Em suma, a professora estagiária considera ter evidenciado empenho no que respeita às principais linhas condutoras do trabalho das ciências trabalhadas aquando das didáticas, tais como a valorização quer do contexto

CTS, quer dos conhecimentos prévios dos alunos procurando, também, detetar conceções alternativas de modo a promover a evolução concetual. Mais ainda, procurou dinamizar as aulas através da utilização das TIC e da opção por atividades de carácter mais prático e ativo, aspetos estes que potenciaram o envolvimento dos alunos, motivando-os para a aprendizagem e gosto pelas Ciências.

4.2. ESTUDO DO MEIO (CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS)/HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

No que respeita ao 1º CEB, as Ciências Sociais e Humanas, tal como as Ciências Naturais, surgem integradas na componente curricular de Estudo do Meio. Neste ciclo de estudos, esta componente conta a orientação do documento Organização Curricular e Programas do 1º CEB (Ministério da Educação, 2004) que se encontra organizado, tal como referido no capítulo anterior, por blocos de conteúdos.

Com o Despacho Normativo nº 5122/2013, de 16 de abril, que veio homologar tanto as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (Ministério da Educação, 2013) quanto as Metas Curriculares de Ciências Naturais (Bonito, 2003) para o 2º e 3º ciclo, viram-se substituídas as até então Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2010). No entanto, tal atualização não se verificou ao nível do 1º CEB, deixando as referidas metas de estar disponíveis quando já decorria o presente ano letivo. Tendo a prática pedagógica supervisionada no âmbito do 1º CEB sido desenvolvida aquando do primeiro semestre do presente ano letivo, nas planificações elaboradas pela professora estagiária podem ainda encontrar-se orientações segundo as metas de aprendizagem, para a componente curricular de Estudo do Meio.

No 2º CEB, por sua vez, a já então designada por História e Geografia de Portugal surge enquanto disciplina independente das Ciências da Natureza, contando com o documento Organização Curricular e Programas do 2º CEB (Ministério da Educação, 1991) e com as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013) enquanto documentos orientadores da prática pedagógica. O volume I do primeiro documento encontra-se organizado em temas, subtemas e conteúdos. Já o volume II vem apresentar estratégias/atividades através das quais se concretizam as orientações metodológicas apresentadas pelo volume I. No que respeita ao segundo documento – Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2013) -, importa referir que este está estruturado de acordo com domínios que se ramificam em subdomínios, estes em objetivos gerais surgindo, por fim, os descritores. Existe, ainda, um documento de apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal que vem elencar alguns princípios orientadores a ter em conta na concretização pedagógico-didática das metas.

Os documentos orientadores supracitados procuram orientar a ação do docente do 1º CEB e/ou de História e Geografia de Portugal (HGP) do 2º CEB de modo a que esta vá ao encontro das finalidades do ensino da História. Félix (1998, p.58) vem alertar para as alterações verificadas neste sentido, ao referir que a História cujo objetivo principal consistia em conhecer o passado ou explicar o passado se viu superada “por uma História que tem como finalidade fundamental explicar o presente”. A mesma autora indica, ainda, outras finalidades apontadas ao ensino atual da História, tais como o manter da memória coletiva, o trabalho da dimensão temporal e dos conceitos de mudança e permanência, e também a aquisição e desenvolvimento de procedimentos, tais como o tratamento de fontes de informação e a investigação. Para além destas, surgem também aquelas que encaro como valências essenciais do ensino da História: o desenvolvimento do espírito crítico, a formação de uma identidade própria e de uma identidade nacional, assim como o desenvolvimento de valores tais como a tolerância e a

solidariedade (formação para a cidadania). Também Moreira (2001, p.34) vem enfatizar tais finalidades, referindo que a História “deve incidir no que é significativo do passado (para ser transmitido às jovens gerações), revelando a diversidade de sociedades e mundos (para superar as continuidades e as mudanças) e promovendo valores, como a tolerância e a solidariedade (para um mundo que se pretende mais fraterno e coeso) ”.

Félix (1998, p. 59) acrescenta, ainda, uma finalidade mais abrangente ao afirmar que “o ensino atual da História visa a compreensão internacional, a eliminação de estereótipos e pré-juízos e a abertura a uma História multicultural”. Estes espetos são, deste modo, fundamentais, na medida em que “vivemos num mundo cada vez mais diverso e multicultural onde cada fração da sociedade tem tendência para considerar os seus valores como sacrossantos e as suas necessidades específicas como primordiais” (Ministério da Educação, 1996, p. 5). Neste sentido, Moreira (2001, p.34) acrescenta que “a História pode cumprir-se como o referente do saber num tempo cada vez mais globalmente aculturado pelos *“mass media”*, como garante de entendimento/coexistência no seio das sociedades multiculturais e suporte ou fundamento da identidade comum dos povos ou da busca das raízes”.

O contributo do ensino da História para a integração do aluno enquanto ser social revela-se essencial já que o homem se “inscreve na sociedade, é um ser social que tende e se realiza na gregaridade; e a sociedade inscreve-se nele, marca-lhe o corpo e o espírito nos hábitos, nos gostos, nos gestos” (Rocha & Serén, 1988, p.6).

Os aspetos supracitados, que atribuem à História a responsabilidade de um desenvolvimento cultural, social e pessoal do aluno, vêm conferir sentido à necessidade de valorizar esta área do saber, dinamizando a sua abordagem e promovendo o “gosto” pelo seu estudo. É neste âmbito que surge a conceção piagetiana de aprendizagem, comumente designada por “construtivismo”, segundo a qual a aprendizagem se encontra centrada no aluno de uma forma ativa. Neste sentido, “o professor deixa de ser o transmissor para ser o organizador dos instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos e a

História deixa de ser algo “recebido” pelos alunos para passar a ser um conjunto de conhecimentos descobertos pelos alunos, mediante a “actividade” que realizam” (Félix, 1998, p. 42). Tendo em conta tal perspectiva, profundamente trabalhada ao longo das Unidades Curriculares de Didática da História e Geografia de Portugal, a professora estagiária procurou, ao longo de todas as intervenções pedagógicas, colocar em prática a pedagogia pela descoberta. Neste sentido, solicitou-se uma postura ativa por parte dos alunos, conferindo-se intencionalidade a todas as estratégias definidas. A professora estagiária, por sua vez, funcionou enquanto organizadora e supervisora das situações de aprendizagem, sendo que nelas os alunos constituíam os agentes primordiais (Proença, 1989a). Importa, no entanto, salientar, que a adoção de tal metodologia não implica a exclusão da necessidade de memorização/aquisição da informação por parte dos alunos. Moreira (2001, p.34) vem, neste sentido, referir que “é óbvia a constatação de uma concepção metodológica do ensino da História que enfatiza o papel do aluno na estruturação da aprendizagem e não descarta a aquisição da informação como suporte necessário à aplicação do saber e ao desenvolvimento de competências fundamentais”.

Ora, uma das metodologias utilizadas com vista à promoção de uma pedagogia pela descoberta e à iniciação ao método de pesquisa histórica consistiu na análise de textos e documentos escritos. O documento escrito, contrariamente ao texto historiográfico, por ser contemporâneo dos acontecimentos nele descritos, e constituir “um instrumento de pesquisa e descoberta para o historiador, torna-se um instrumento de explicação e auxiliar da descoberta para o aluno, desde que correctamente explorado pelo professor” (Proença, 1989b, p.289). No 2º CEB, salienta-se a utilização de variados excertos de documentos escritos, tal como sucedido na aula em que se abordou a Batalha de Aljubarrota através da análise de um excerto da “Crónica de D. João I” (escrita em 1385 por Fernão Lopes) (Cf. Anexo 12). Para o estudo da expansão marítima e dos instrumentos de navegação, na aula supervisionada no 2º CEB, analisaram-se excertos de documentos escritos

quer pelo cosmógrafo-mor Pedro Nunes, quer pelo cosmógrafo-mor Manoel Pimentel (Cf. Anexo 10). Através da análise de um excerto do documento “A arte de navegar”, escrito pelo segundo autor, fez-se referência, ainda, à evolução linguística, na medida em que se projetou uma digitalização do documento original, que se encontrava em português arcaico. Este momento causou extrema motivação nos estudantes, que se mostraram surpreendidos com tal evolução e se empenharam em identificar algumas diferenças. Importa, no entanto, referir, que caso a leitura em voz alta do mesmo constituísse uma dificuldade, a professora estagiária havia redigido o mesmo excerto na grafia corrente, de forma a que este surgisse, caso necessário, na parte superior da projeção (Cf. Anexo 10). No entanto, a motivação dos alunos para a leitura do documento original era tamanha que não foi necessária a leitura a partir do excerto na grafia atual. Ainda assim, a professora estagiária considera essencial tal preocupação, procurando antever e apresentar alternativas às dificuldades que os alunos possam demonstrar, de modo a evitar momentos de frustração por parte destes, assim como quebras no ritmo da aula.

Importa ainda referir, ainda, a valorização quer de recursos audiovisuais, já que estes despertam a motivação e o interesse do aluno, quer de documentos iconográficos, na medida em que a sua análise permite fornecer e sistematizar conhecimentos, transmitindo informações relativas a costumes, cerimónias, modos de vida, arte, etc. (Proença, 1989b). Neste sentido, apontam-se como exemplos a análise, aquando do 1º CEB, de um vídeo da Telescola relativo aos primeiros povos na Península Ibérica, devidamente orientada pelo preenchimento de um guião de exploração (Cf. Anexo 11). No 2º CEB, salienta-se a visualização de um excerto do documentário “As grandes batalhas de Portugal” relativo à Batalha de Aljubarrota, tendo a sua compreensão sido consolidada através da projeção de um esquema do campo da batalha que permitia a compreensão das estratégias indicadas no vídeo, as quais conduziram à vitória portuguesa (Cf. Anexo 12). A utilização de recursos áudio-visuais constituiu, também, uma forma de adicionar à aula alguma

curiosidade, nem sempre implicando a exploração dos conteúdos programados. Como exemplo salienta-se a visualização, aquando da aula do 2º CEB relativa aos instrumentos de navegação, de vídeos nos quais se demonstrava a forma como se utilizavam esses mesmos instrumentos. Este momento, apesar de constituir uma informação extra, veio conferir motivação, satisfazendo a curiosidade que, já previa a professora estagiária, surgiria ao apresentar simplesmente as designações e imagens dos instrumentos de navegação.

No que respeita à utilização de documentos iconográficos, importa referir que esta constituiu uma estratégia adotada com frequência em ambos os ciclos, por considerar que da sua análise pode provir informação tão importante quanto através de um documento escrito, contando ainda com um nível superior de motivação para tal tarefa. Assim, salienta-se a utilização, na aula do 1º CEB relativa à estrutura da sociedade medieval, de algumas iluminuras para identificação do grupo social representado (Cf. Anexo 13). Através desta tarefa, não apenas se viu sistematizada a informação explorada anteriormente através de um texto, como também se exploraram outros aspetos representados nos documentos iconográficos, tais como as atividades típicas, os modos de vida, o vestuário, etc. O mesmo sucedeu no 2º CEB, através da exploração de iluminuras relativas à Batalha de Aljubarrota e ao casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre, aquando do estudo da resistência às invasões castelhanas (Cf. Anexo 12).

Tendo em conta que “a escola deve procurar estabelecer relações constantes com o meio” e que tal tarefa se coaduna na perfeição com a natureza das componentes curriculares de Estudo do Meio (Ciências Sociais e Humanas) e de História e Geografia de Portugal (Duarte, 1993, p.14) a professora estagiária procurou, sempre que possível, explorar ou, pelo menos, fazer referência ao património local e nacional. A necessidade de alusão ao património local, em específico, no 1º CEB, surge evidenciada pelo documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo (Ministério da Educação, 2004), no qual se refere que “o meio local, espaço vivido, deverá

ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta”. Neste sentido, saliento a exploração do significado da palavra “anta”, na aula no 1º CEB relativa aos primeiros povos a habitar a Península Ibérica, realizando uma correspondência com a designação da zona das Antas (englobada pela freguesia de Campanhã), devido à abundância destas construções nos seus terrenos.

Tendo as regências no âmbito do 1º CEB incidido no bloco relativo ao Passado Nacional, aspeto que não facilitou a recorrência abundante ao passado local, sentiu-se a necessidade de procurar colmatar tal aspeto. Assim, em cooperação com o par pedagógico, organizou-se a semana dos jogos tradicionais, ao longo da qual se dinamizou o intervalo da manhã da turma com a qual se desenvolveu a prática pedagógica. De acordo com os conhecimentos e as pesquisas dos alunos (através, por exemplo, do questionamento aos familiares com mais idade), partilharam-se as regras dos jogos, colocando-os em prática e cantando as respetivas lengalengas, acompanhadas pelo toque da concertina.

Aquando do 2º CEB, pela natureza dos conteúdos programáticos de HGP para o 5º ano de escolaridade, revelou-se pertinente a alusão ao património nacional. Assim, salienta-se a referência, aquando do estudo da batalha de Aljubarrota, à lenda da Padeira de Aljubarrota, explorada através de uma fotografia de um painel em azulejo existente na freguesia de Aljubarrota (Cf. Anexo 12). Neste sentido, a mestranda aproveitou, ainda, para alertar para a relevância da pintura em azulejo enquanto um dos principais marcos da expressão artística em Portugal, promovendo o diálogo relativo a um dos mais famosos locais do Porto onde se podem encontrar excelentes exemplares, da autoria de Jorge Colaço – a Estação de São Bento. Importa, ainda, referir, a alusão à lenda de D. Sebastião, aquando do estudo da União Dinástica, assim como a exploração do Padrão dos Descobrimentos (das personalidades e instrumentos nele representados), na aula em que se abordou a “arte de navegar” (Cf. Anexo 10).

O recurso ao património local e nacional promoveu a motivação dos alunos e tornou significativas as aprendizagens. Do mesmo modo, também a recorrência às TIC e ao jogo aparentaram aumentar o gosto pelo estudo da História. Salienta-se novamente, no que respeita às TIC, a projeção de documentos iconográficos, ilustrações e recursos audiovisuais, em ambos os ciclos. Como exemplo de jogos, no âmbito do 1º CEB, para além dos tradicionais, anteriormente referidos, jogou-se ao “Quem quer ser historiador” aliando-se, desta forma, o jogo e as TIC. Por outro lado, realizaram-se diversos jogos que articularam a Expressão Dramática com os conteúdos a trabalhar. Estas atividades serão exploradas aquando do capítulo “Dimensão investigativa da prática pedagógica” do presente relatório, na medida em que se desenvolveram no âmbito do projeto “As potencialidade da Expressão Dramática no estudo do Passado Nacional”.

Aquando do 2º CEB, ainda a respeito do jogo, importa referir o completar de um crucigrama relativo ao “Problema da sucessão”, sendo que o facto da sua correção ter sido realizada diretamente através da sua projeção motivou mais ainda os alunos, que solicitaram de forma entusiástica a oportunidade de ir ao quadro completar uma das palavras (Cf. Anexo 14).

Através do jogo, promoveu-se também o espírito de entreajuda e salientou-se a necessidade de respeito pela opinião do outro, valores que de forma íntima se relacionam com o ensino da História.

Importa ainda referir que se fizeram espelhar na prática as aprendizagens desenvolvidas aquando das Didáticas da HGP no que respeita à estrutura preferencial da aula de HGP, que deve contar com um momento inicial de motivação, um período de desenvolvimento e, por fim, um momento de consolidação. Esta estrutura encontra-se espelhada nas planificações, tal como a preocupação com a avaliação dos estudantes de modo a que desta se colhessem indícios do impacto das estratégias utilizadas e se refletisse em torno das melhorias a promover (Cf. Anexo 15). A avaliação formativa constituiu a modalidade utilizada e, de forma a facilitar os registos advindos da observação, construíram grelhas de avaliação devidamente adaptadas à

especificidade das intervenções (Cf. Anexo 16). Assim, apesar da consciência de que a promoção da motivação deve ser uma constante ao longo da aula, valorizou-se um breve momento inicial de motivação cujo objetivo consistia em captar a atenção do aluno, motivando-o para os momentos posteriores. Neste sentido, utilizaram-se recursos simples, tais como imagens ou músicas, que funcionaram, em simultâneo, como indício da temática a abordar. Salienta-se, aquando de uma aula do 1º CEB na qual se iniciou o estudo da formação de Portugal, a projeção de uma imagem do castelo de Guimarães acompanhada pela criação de um ambiente sensitivo (cheiro a incenso pela sala; janelas cobertas com plástico negro recortado em forma de ameias; música de fundo com traços medievais). Assim, explorados os elementos estranhos que se encontravam na sala, foram os próprios alunos a prever a temática da aula.

No que respeita ao 2º CEB, importa apresentar como exemplo a projeção de algo tão simples quanto uma fotografia do horizonte em alto mar, com o Sol visível num céu azul. Desta forma, conduziu-se a turma à reflexão acerca da orientação dos navegadores em alto mar, aquando da expansão marítima (Cf. Anexo 10). A constatação de que os únicos pontos de orientação possíveis eram o Sol (durante o dia) e as estrelas (pela noite) constituiu a introdução ideal ao estudo da arte de navegar e dos instrumentos de navegação.

A valorização de um momento inicial de motivação conduziu à adoção de uma postura mais interessada ao longo dos restantes momentos, originando como que influências positivas consecutivas (Miranda & Almeida, 2011).

Aquando dos momentos de desenvolvimento, tal como exemplificado ao longo desta análise, utilizaram-se quer recursos diversificados, que variaram entre a exploração de documentos escritos e iconográficos, ilustrações e imagens, quer diferentes estratégias, tais como a leitura silenciosa e em voz alta, a selecção de informações para apresentar à turma, o trabalho em grupo, entre outros. Também nos momentos de consolidação se verificou tal diversidade, recorrendo-se, por exemplo, ao completar de esquemas, crucigramas ou tabelas, de modo a rever e sistematizar a informação. Importa

também referir que este constituiu o momento em que mais se utilizou o manual escolar, através da leitura e do sublinhar das passagens mais importantes que serviriam de apoio à resolução das tarefas propostas. A professora estagiária considera estes momentos essenciais na medida em que permitiram a organização da informação por parte dos alunos, orientando-os para o posterior estudo autónomo.

Em suma, a professora estagiária procurou valorizar as aprendizagens desenvolvidas aquando das Didáticas da HGP, diversificando materiais e estratégias, orientando os alunos de acordo com uma pedagogia pela descoberta e promovendo posturas ativas, sendo “inegável que a aplicação de uma pedagogia ativa, centrada na actividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas de História” (Moreira, 2001, p. 39). Mais ainda, procurou-se aludir, sempre que possível, ao património local e nacional, e respeitaram-se as orientações relativas às fases da aula de HGP.

A valorização de todos estes aspetos teve por base aquela que constituiu a preocupação primordial da professora estagiária, a de procurar “criar nos alunos o gosto pela História e ser capaz de o fazer adequadamente nos diferentes estádios do seu desenvolvimento” (Roldão, 1987, p.45).

4.3.MATEMÁTICA

ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O processo de aprendizagem e ensino da Matemática conta com a orientação do Programa de Matemática do Ensino Básico (Damião & Festas, 2013), do Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al*, 2007) e das Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012). Apontando para desempenhos precisos por parte dos

estudantes, este último documento encontra-se organizado através de domínios, subdomínios, objetivos gerais e descritores. Os programas, por sua vez, estabelecem os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem desenvolver. No entanto, a organização dos mesmos difere, encontrando-se o Programa de Matemática do Ensino Básico, de 2007, estruturado através de temas matemáticos indicando-se, para cada um, os principais tópicos e objetivos de aprendizagem, ao passo que o Programa de Matemática do Ensino Básico, de 2013, se encontra organizado através de domínios e respetivos conteúdos.

Contudo, um dos pontos comuns aos programas mencionados diz respeito à necessidade de promoção do gosto pela área que é considerada “património cultural da humanidade” constituindo, até mesmo, “um modo de pensar” – a Matemática (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.17).

O Programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte *et al*, 2007, p.3) aponta de forma clara, enquanto uma das finalidades fundamentais do ensino da Matemática, “desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência”. Tal aspeto surge também evidenciado pelo Programa de Matemática do Ensino Básico de 2013 (Ministério da Educação, p.2) sendo que, aquando da apresentação das finalidades do ensino da Matemática, surge a referência ao “gosto pela Matemática e pela redescoberta das relações e dos factos matemáticos”. A orientação do processo de aprendizagem e ensino da Matemática de acordo com tais objetivos revela-se essencial já que é urgente que os nossos estudantes ultrapassem o comum “medo” desenvolvido pela matemática, área que constantemente nos rodeia. Segundo Guillen (1998, p.10), “o medo da matemática é aquele pavor patológico e a humilhação confusa que a matemática provoca em centenas de milhões de pessoas, reação que tem sido constante ao longo da história”. O mesmo autor refere, ainda, que “o medo da matemática, tal como a senilidade, é, na verdade, não um, mas o conjunto de vários males, cada um dos quais proveniente de determinada ideia errada da matemática” (*idem*, p. 11). Ao longo da prática pedagógica, a

professora estagiária procurou desconstruir tais ideias, contribuindo para o ultrapassar dos medos identificados, pretendendo manter tal preocupação ao longo da sua futura ação enquanto profissional de educação.

Ora, uma das ideias “erradas” que se viram trabalhadas através da demonstração prática do oposto, foi a de que a Matemática constitui uma ciência desligada da realidade, aspeto que se revela incompreensível já que “os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real” (Caraça, 1998, p.xxiii). Neste sentido, a professora estagiária procurou, sempre que possível, relacionar o trabalho da Matemática com experiências práticas do quotidiano, evidenciando assim os seus contributos para a vida real.

O Programa de Matemática do Ensino Básico de 2013 (Ministério da Educação, p.2) vem ainda referir, neste sentido, que pela íntima relação com o quotidiano e a sociedade, o ensino da Matemática contribui para “o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável”, aspeto essencial tendo em conta a atual necessidade de desenvolvimento de valores e do sentido crítico.

Outro dos aspetos que em muito contribui para a adoção de atitudes positivas face à Matemática e para a consciencialização de que a mesma se relaciona de forma íntima com o real, diz respeito ao desenvolvimento de tarefas de carácter prático, envolvendo materiais quer estruturados, quer não estruturados. Salienta-se, no entanto, que dos materiais mais simples resultam, frequentemente, os recursos mais significativos para os estudantes, conferindo à aprendizagem um carácter mais concreto e, como tal, promovendo a motivação e o empenho por parte do estudante (Fernandes, 1994). Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999, p.25) vêm referir, ainda neste âmbito, que “o recurso aos materiais manipuláveis e aos instrumentos tecnológicos, por exemplo, é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares”. Assim sendo, para além da utilização de materiais manipuláveis, importa ainda evidenciar o contributo do recurso a instrumentos tecnológicos para a dinamização das tarefas, contribuindo assim

para a construção de uma perspectiva da Matemática enquanto ciência do real, que reflete a evolução da sociedade e, como tal, também a evolução tecnológica.

Os jogos constituem, também, uma forma de trabalho mais ativo e prático que, geralmente, potencia a motivação e o empenho por parte dos estudantes. Neste sentido, o recurso a jogos contribui para o referido gosto pela Matemática, promovendo, ainda, o trabalho de grupo, aspeto que se revela essencial dada a importância da cooperação para o progresso da aprendizagem. Isto na medida em que o trabalho colaborativo “pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos (...), promovendo assim uma mudança da natureza das atividades que tradicionalmente têm sido dominantes na aula de Matemática” (Matos & Serrazina, 1996, p.149).

Outro aspeto essencial a ter em conta, para o qual também contribui o jogo, diz respeito ao potenciar, sempre que possível, do espírito de partilha e entreajuda, apelando-se à partilha de diferentes perspectivas relativamente à resolução das tarefas propostas, visando o completar de ideias entre os estudantes.

Ao referir a importância da promoção da cooperação, do espírito de entreajuda e da partilha de ideias e perspectivas, não poderia deixar de ser salientado outros dos aspetos essenciais inerentes ao processo de aprendizagem e ensino da Matemática - a comunicação matemática.

O Programa de Matemática do Ensino Básico, de 2007, destaca a comunicação matemática como uma importante capacidade transversal a toda a aprendizagem da Matemática, juntamente com a resolução de problemas e o raciocínio matemático. Neste documento, é realçada a ideia de que “os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático” (Ponte *et al*, 2007, p. 5). Compreende-se, assim, a necessidade de preparar os estudantes no sentido de os tornar capazes de interpretar enunciados apresentados de forma oral ou escrita, de expressar ideias usando uma linguagem matemática precisa, de descrever e explicar as estratégias

utilizadas, assim como de argumentar e discutir argumentações apresentadas pelos colegas (Ponte *et al*, 2007). Também Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999, p.35) vêm corroborar tais aspetos através da afirmação de que “ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, constitui um aspeto essencial da competência matemática”. Assim sendo, o desenvolvimento desta capacidade constitui um importante objetivo curricular, sendo essencial que se criem momentos de comunicação adequados. Neste processo, o professor desempenha um papel determinante, incentivando os estudantes a explicitarem os seus raciocínios com clareza e rigor. Neste sentido, Ponte & Serrazina (2000, p. 118) referem que “a comunicação é regulada pelo professor, a quem cabe encorajar os alunos a assumir uma participação activa”. O papel essencial do professor no que respeita à promoção da comunicação matemática é, ainda, evidenciado por Matos & Serrazina (1996, p.171), através da afirmação de que “a atitude do professor é crucial para o desenvolvimento de uma atmosfera na aula onde os alunos partilhem os seus conhecimentos matemáticos, comunicando ativamente entre si e o professor”.

A alusão à história da Matemática constitui, na perspetiva da professora estagiária, outro aspeto essencial a ter em conta no desenvolvimento do processo de aprendizagem e ensino. Isto já que “a Matemática tem uma importante dimensão histórica e cultural” que não pode deixar de se ver valorizada (Ponte & Serrazina, 2000, p. 31). Caraça (1998, p.62) vem, neste sentido, referir que “não basta conhecer os fenómenos; importa *compreender* os fenómenos, determinar as *razões* da sua produção”. Struik (1992, p.17) vem ainda acrescentar que a história da Matemática “reflecte alguns dos mais nobres pensamentos de inúmeras gerações”, pelo que cabe ao professor de Matemática dar a conhecer tais feitos, promovendo o respeito e a admiração pelos seus autores e pela Matemática na sua globalidade.

JUSTIFICATIVA

Referidos os principais aspetos que definem a componentes curricular em análise, importa, anteriormente à descrição das intervenções realizadas, salientar que os temas/domínios trabalhados decorreram de sugestões das professoras cooperantes e do desenvolvimento da planificação anual das mesmas. Este facto fez com que não fosse possível a experiência do trabalho no âmbito de todos os temas/domínios. No sentido de apresentar de forma organizada - característica essencial da Matemática – as orientações programáticas que estiveram na base dos vários planos de aula, segue o Quadro 1:

PMEB de 2007			
	Tema	Tópico	Subtópicos
1º CEB (4º ano)	Geometria e Medida	Figuras no plano e sólidos geométricos	Círculo e circunferência
			Reflexão
	Organização e Tratamento de Dados	Representação e interpretação de dados	Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos
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 LAL
		Medida	Área – Fórmula para a área de paralelogramos
	Organização e Tratamento de Dados (OTD5)	Gráficos Cartesianos	Referenciais cartesianos, ortogonais e monométricos; Abcissas, ordenadas e coordenadas
	Números e Operações (NO5)	Números naturais	Determinação do mínimo múltiplo comum de dois números naturais por inspeção dos múltiplos de cada um.

Quadro 1 - Orientações programáticas na base dos planos de aula de Matemática

PLANIFICAÇÃO

As regências supracitadas tiveram por base os documentos orientadores do processo de aprendizagem e ensino da Matemática, inicialmente referidos, contando ainda com uma organização específica. Neste sentido, procuraram-se respeitar as fases da aula de matemática, daí que seja possível identificar, nos respetivos planos de aula, um momento de motivação/problematização, seguindo-se a ativação do conhecimento prévio, a apresentação das condições de realização das tarefas e acompanhamento à realização das mesmas, o momento de sistematização e, ainda, o momento de avaliação (Fernandes, 2012) (Cf. Anexo 17 e 18).

Os momentos de motivação/problematização revelaram-se essenciais na medida permitiram captar, desde logo, a atenção dos estudantes, predispondo-os para as aprendizagens que se seguiriam.

Também o momento de ativação do conhecimento prévio se revelou fundamental, na medida em que “o aluno dá significado às coisas a partir daquilo que sabe, de toda a sua experiência anterior, e não necessariamente a partir da lógica interna dos conteúdos ou do sentido que o professor atribui às mesmas coisas” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.24).

A indicação clara das condições para a realização das tarefas (tempo; materiais; resolução autónoma ou em grupo) e o acompanhamento das concretizações dos estudantes de modo a identificar as dificuldades e a contribuir para a sua superação, são aspetos essenciais.

O momento de sistematização, por sua vez, permite a organização das ideias e o seu registo de forma clara, aspeto fundamental para o posterior estudo autónomo.

Resta referir o momento de avaliação, essencial “de modo a assegurar uma aprendizagem aprofundada e de elevada qualidade para todos os alunos” (NCTM, 2000, p.24). Neste sentido, do último momento da aula deve fazer parte uma breve tarefa de modo a que não apenas se compreenda o impacto das aprendizagens, mas também para que os próprios estudantes possam

realizar uma apreciação do seu entendimento relativamente às temáticas abordadas. Importa no entanto referir que apesar da existência de um momento específico de avaliação, esta deve ser uma constante na medida em que “a avaliação e o ensino deverão ser integrados, de forma que a avaliação se torne uma rotina na actividade da sala de aula” (*ibidem*). Neste sentido, para além do momento final de avaliação, a professora estagiária procurou avaliar continuamente os estudantes. Para tal, elaborou grelhas de avaliação cujos parâmetros se adequavam à especificidade da aula e nas quais realizou os registos provenientes da observação (Cf. Anexo 19).

DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

1º Ciclo do Ensino Básico

Depois de explicitada a estrutura segundo a qual se planeou e desenvolveram as intervenções, importa agora apresentar exemplos concretos da prática pedagógica no âmbito do 1º CEB.

No que respeita aos momentos de motivação/problematização, estes foram diversificados e desenvolveram-se, por exemplo, através da leitura de breves histórias (tais como a utilizada como forma de introduzir o estudo do círculo e da circunferência, fazendo referência à pré-história) ou, até, através da conexão com a cultura/história da Matemática (Cf. Anexo 20 e 21). Neste sentido, importa salientar, aquando da regência supervisionada no âmbito do 1º CEB, a referência a Lewis Carroll e à sua dedicação tanto à Matemática quanto à Literatura, como forma de motivar para o estudo do diagrama por ele desenvolvido – o diagrama de Carroll.

A ativação do conhecimento prévio decorreu, essencialmente, do questionamento. Neste sentido, este momento permitiu, desde logo, o apelo à comunicação matemática, ao rigor da linguagem e à necessidade de ser

capaz de explicar raciocínios e pontos de vista, fomentando-se também o respeito pela opinião do outro e o espírito de entreatajuda.

A professora estagiária procurou, ainda, tornar claras as condições para a realização das tarefas e acompanhar, dentro do possível, as concretizações e identificando dificuldades. No que respeita a este último aspeto, importa referir que frequentemente se apelou à participação dos estudantes para a apresentação das suas estratégias e, neste sentido, apoiar os colegas que revelaram mais dificuldade. Assim se procurou promover, mais uma vez, a comunicação matemática. Salienta-se, no entanto, que a gestão das diferentes dificuldades e o acompanhamento das realizações dos alunos nos seus diferentes ritmos, procurando assegurar o empenho contínuo, constituiu para a professora estagiária um enorme desafio. No entanto, com o aumento da experiência, esta capacidade viu-se progressivamente trabalhada.

No que refere a esta fase da aula de Matemática, importa salientar a aula supervisionada no âmbito do 1º CEB, na medida em que a tarefa através da qual se explorou o diagrama de Carroll promoveu de forma evidente a conexão com o real. Isto já que os dados recolhidos para posterior organização num diagrama de Carroll resultaram da simulação de uma situação eleitoral. O assunto em votação dizia respeito ao gosto dos estudantes da turma pela prática de futebol, tendo em conta o género. Os votos, por sua vez, foram depositados na caixa d'As Nossas Opiniões ao longo de dois dias de aulas, sendo a sua contagem realizada na aula em questão, rentabilizando-se, assim, o tempo (Cf. Anexo 22). Ainda aquando deste momento, procurou-se promover a reflexão relativamente a contextos reais nos quais frequentemente surge o diagrama de Carroll, tendo automaticamente surgido a referência aos jornais/notícias.

Importa também salientar a regência na qual se trabalharam as noções de círculo, circunferência, corda, raio e diâmetro, na medida em que o desenvolvimento de tais noções contou com o recurso a materiais não estruturados, cuja importância se viu evidenciada no começo da presente reflexão. Neste sentido, exploraram-se diferentes formas de obter

circunferências, recuando até à exemplificação do método mais simples – o método do jardineiro – utilizando uma corda e dois lápis. O desenvolvimento das noções supracitadas decorreu através da manipulação de um material semelhante a um relógio, elaborado pela professora estagiária. Este material conferiu um carácter prático às aprendizagens e motivou os alunos que, mesmo após esta aula, se interessaram pela sua exploração, ficando este exposto de forma contínua na sala (Cf. Anexo 23). Da mesma aula fez ainda parte uma atividade prática na qual, através de materiais não estruturados tais como tampas de diferentes tamanhos e também moldes de cartolina, se apelou ao sentido estético dos estudantes. Assim, foi proposta uma atividade de Expressão Plástica que consistiu na elaboração de combinações de círculos e circunferências (Cf. Anexo 24). Os trabalhos foram depois conciliados de modo a formar como que uma só “obra de arte” que funcionou como decoração da sala – um elemento de decoração com significado para os alunos ao qual se atribuiu o título de “MatematicArte” (Cf. Anexo 24).

Ainda no que respeita ao 1º CEB, não poderia deixar de ser referida a aula na qual se trabalhou a simetria de reflexão. Nesta, recorreu-se à projeção de imagens de animais, do património local e de artigos do quotidiano (como o estampado em vestuário) para identificação de simetrias de reflexão e dos respetivos eixos (Cf. Anexo 25). Posteriormente, para além da utilização da “Mira” para que, em pequenos grupos e sob a forma de jogo, se descobrissem elementos escondidos em diversas imagens, procedeu-se ainda à dobragem de figuras geométricas de papel, de modo a identificar os seus eixos de simetria. Mais ainda, os estudantes tiveram a oportunidade de criar a sua própria figura simétrica para decorar o caderno diário, tarefa que potenciou de forma evidente a motivação (Cf. Anexo 26).

Os momentos de sistematização, por sua vez e tal como já referido, permitiram a organização das ideias e o seu registo de forma a contribuir para a orientação dos estudantes no que respeita ao estudo autónomo. A sistematização ocorreu através de diferentes estratégias, desde o diálogo à

cópia ou colagem dos principais aspetos a reter para o caderno diário, ou até ao sublinhar dos mesmos no manual.

O momento de avaliação desenvolveu-se, na sua generalidade, através da proposta de uma breve tarefa, que espelhasse de forma global as aprendizagens advindas da respetiva aula. Neste sentido, importa salientar o momento de avaliação da aula supervisionada pelo facto de ter promovido, em simultâneo, a conexão entre a Matemática e a cidadania. Isto já que aos estudantes foi proposta a organização, num diagrama de Carroll, da informação relativa ao comportamento de um grupo de crianças do pré-escolar, apresentada através de uma tabela de dupla entrada (Cf. Anexo 27). Assim se fez referência ao projeto que se encontrava em desenvolvimento no Jardim de Infância do Falcão, de acordo com o qual as crianças, desde cedo, organizam diariamente a informação relativa ao cumprimento das regras de comportamento/cidadania numa tabela de dupla entrada. Importa referir que alguns dos estudantes da turma haviam experienciado tal projeto aquando da educação pré-escolar, aspeto que promoveu extrema motivação e conduziu à partilha de testemunhos e vivências tornando-se clara, ainda, a verticalidade deste trabalho.

Tendo em conta as regências no âmbito do 1º CEB, a professora estagiária reconhece a importância da proposta de atividades mais práticas e da manipulação de materiais, compreendendo que assim adquirem mais significado as aprendizagens. Tornaram-se também evidentes as potencialidades da Matemática no que respeita ao trabalho da cidadania, contribuindo para a promoção do espírito de entreajuda e do respeito pelo outro.

A professora estagiária reconhece, no entanto, que aquando deste ciclo se encontrava ainda demasiado dependente da planificação, aspeto que se viu progressivamente trabalhado. O mesmo sucedeu no que respeita ao equilíbrio entre o acompanhamento dos estudantes, respeitando os diferentes ritmos, e a promoção da autonomia.

2º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita aos momentos de motivação/problematização das regências no âmbito do 2º CEB, importa salientar a proposta de um desafio aquando da regência na qual se explorou o critério LAL de igualdade de triângulos. Assim, através da movimentação de quatro dos fósforos de cartolina que se encontravam expostos no quadro, os estudantes deveriam procurar obter cinco triângulos (Cf. Anexo 28). Orientados nesse sentido através do questionamento, a turma concluiu que quatro dos triângulos obtidos (estando unidos de forma rigorosa) seriam geometricamente iguais, já que os seus lados se formavam através de fósforos com os mesmos comprimentos. Assim de relembrou critério LLL de igualdade de triângulos, trabalhado na aula anterior, para que se pudesse prosseguir para outro dos critérios. Através do questionamento “será este o único critério de igualdade de triângulos que existe?” e “será que os triângulos apenas são geometricamente iguais se tiverem todos os lados iguais, respetivamente?” partiu-se para a exploração do critério LAL de igualdade de triângulos. O desafio descrito, apesar de implicar materiais simples, motivou extremamente os estudantes, que se entreadujaram de forma a alcançar a solução para o mesmo.

Uma forma original de motivação, na qual se realizou uma articulação com o Português, ocorreu aquando da regência na qual se trabalhou a área do paralelogramo, na medida em que a mesma se iniciou pela leitura e exploração de um texto em verso, elaborado pela professora estagiária (Cf. Anexo 29).

Também aquando do momento de motivação/problematização da regência na qual se abordou o mínimo múltiplo comum (m.m.c.) se promoveu a articulação com o Português. Isto já que a projeção de ilustrações da autoria de Valeria Docampo, da obra “A grande fábrica de palavras”, de Agnès de Lestrade, serviu de mote para a elaboração de um problema de contextualização ao estudo do m.m.c. (Cf. Anexo 30). Esta opção gerou

extrema motivação pela aliança entre uma história de amor e o trabalho da Matemática.

Os momentos de problematização potenciaram o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, na medida em que a partir dos desafios ou leituras propostas se procedeu ao questionamento. Através dos diálogos estabelecidos promoveu-se a comunicação matemática e apelou-se ao rigor da linguagem.

No que respeita aos momentos de exploração das tarefas, nos quais a professora procurou acompanhar os estudantes nas suas realizações, apoiando-os de modo a que se ultrapassassem as dificuldades, importa realçar a aula na qual se trabalhou o critério LAL de igualdade de triângulos, devido ao recurso à manipulação de materiais. Assim, os estudantes partiram para a construção de triângulos através da utilização da régua e o transferidor, acompanhando a construção que a professora estagiária realizava no quadro.

Aquando da aula na qual se trabalhou a área do paralelogramo e a sua relação com a área do retângulo desenvolveu-se, também, uma atividade envolvendo materiais. Neste sentido, a turma foi convidada a resolver um desafio (no quadro) no qual, movimentando uma das duas peças construídas pela professora estagiária, deveriam conseguir formar tanto um retângulo quanto um paralelogramo (Cf. Anexo 31). Através da partilha de ideias entre os estudantes, promovendo-se o trabalho colaborativo, a turma compreendeu a íntima relação entre a área do paralelogramo e a área do retângulo, demonstrando entusiasmo pela descoberta alcançada.

Enquanto estratégia de sistematização, não poderia deixar de ser salientada a utilização de autocolantes, para colagem no caderno, nos quais se indicavam os principais aspetos a reter. Este método revelou-se prático e eficaz, tornando o caderno mais organizado e de fácil consulta. Para a descoberta e adoção de tal estratégia não poderia deixar de ser salientado o contributo da professora cooperante, da qual partiu a sugestão.

Tendo a professora estagiária verificado que a alusão à cultura Matemática, aos autores das descobertas e às circunstâncias que as potenciaram, provocavam nos estudantes extrema curiosidade e motivação, procurou, sempre que possível, realizar tal conexão, mesmo que em diferentes momentos da aula. Assim, aquando do terminar da fase de sistematização da regência supervisionada no âmbito do 2º CEB, na qual se abordou o referencial Cartesiano, aludiu-se a Descartes e às circunstâncias que motivaram a invenção do referencial em causa.

Relativamente ao momento de avaliação, e de forma a salientar a possibilidade de que este se concretize através do jogo, importa evidenciar o jogo “Quem quer ser Matemático”, realizado em cooperação com o par pedagógico. Deste faziam parte questões relativas aos principais aspetos a saber no que respeitava a “ângulos e triângulos”, promovendo-se a recapitulação de aspetos trabalhados ao longo de um contínuo de aulas e potenciando-se, em simultâneo, o espírito de equipa e a partilha de pontos de vista. De forma de motivar à participação dos estudantes no jogo e ao estudo da temática (evitando também o absentismo) foram distribuídos, alguns dias antes, panfletos a anunciar o jogo e a apelar à necessidade de se prepararem para tal (Cf. Anexo 32). Em jeito de recompensa e motivação para o estudo, entregaram-se ainda certificados de participação (Cf. Anexo 32).

Tendo em conta as regências no âmbito do 2º CEB, a mestranda reconhece que neste nível foi necessário um trabalho mais intenso na motivação, revelando-se mais difícil surpreender os estudantes. Neste sentido, o recurso às TIC e ao jogo foi fundamental, tendo contribuído para o acréscimo do gosto pela Matemática.

A gestão do tempo neste ciclo de estudos constituiu, no entanto, uma dificuldade superior, tendo em conta que não era possível a manipulação do horário para que as tarefas se vissem terminadas logo de seguida. A professora estagiária acredita, no entanto, que este aspeto se viu e verá progressivamente trabalhado, através da prática.

APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS DE MATEMÁTICA

De uma forma geral, apontam-se como principais preocupações, espelhadas ao longo das intervenções, a promoção da comunicação matemática, do raciocínio e da capacidade de resolução de problemas.

A valorização da cooperação e da partilha de pontos de vista procurou-se constante, tendo-se em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo-se uma postura ativa por parte dos mesmos relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens.

A professora estagiária teve ainda em consideração, ao longo de toda a prática, a necessidade de estimular os estudantes para o desenvolvimento de conhecimento, de acompanhar os seus progressos e fracassos, e valorizar as suas conquistas, nunca deixando de exigir empenho e trabalho. Contudo, não poderiam deixar de ser salientadas as convicções que, talvez pela natureza do contexto, se rechearam de sentido: a necessidade de estimular constantemente os estudantes para o desenvolvimento de conhecimento, de acreditar nas suas capacidades, transmitindo-lhes tal perspetiva e, ainda, de procurar criar uma relação de equilíbrio entre o respeito e a sensibilidade, estando disponível para “dar colinho” quando necessário (Duque, Fernandes, & Mariz, 2010).

4.4. PORTUGUÊS

O processo de aprendizagem e ensino do Português conta com a orientação do Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) e com as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). O primeiro documento vem orientar a prática pedagógica e encontra-se organizado de acordo com as seguintes competências específicas:

a compreensão do oral, a expressão do oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. Assim, para cada uma destas, são indicados os respetivos conteúdos e descritores de desempenho, sendo que os primeiros correspondem aos “termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências” e os segundos apontam aquilo que o estudante deve ser capaz de fazer (Reis *et al*, 2009).

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), por sua vez, pretendem clarificar as prioridades nos conteúdos fundamentais do Programa de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) e encontram-se organizadas de acordo com o ano de escolaridade e os quatro domínios de referência (para o 1º e 2º CEB): Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Para cada um destes, são indicados tanto os objetivos a alcançar quanto os descritores do desempenho dos alunos.

Os documentos supracitados visam a orientação do professor no que respeita ao processo de aprendizagem e ensino daquela que se define enquanto “componente fundamental da formação escolar” - o Português (Reis *et al*, 2009). Tal essencialidade é justificada por Sim-Sim (2001, p.12) quando refere que “através da língua comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania” constituindo, por isso, “o passaporte que permite a acção e a interacção entre a nossa interioridade e as estruturas do mundo exterior, permitindo dar um sentido ao real interior e exterior”. Daí que o objetivo fundamental da educação linguística e literária seja, tal como refere Lomas (2003, p.14), a “melhoria das competências comunicativas (expressivas e de compreensão) dos alunos e das alunas”.

Posto isto, revela-se compreensível que a importância conferida ao conhecimento da língua materna assim como o papel atribuído à escola no que refere à aquisição desse mesmo conhecimento se encontrem inerentes aos objetivos curriculares de qualquer sistema de ensino. Isto já que a sua consecução se espelha “nos níveis de expressão oral e escrita dos alunos ao

terminarem a escolaridade e nos consequentes níveis de literacia da população escolar e adulta de um país” (*ibidem*).

Tal como a organização das temáticas trabalhadas nas das unidades curriculares de Didática da Língua Portuguesa, também a análise das intervenções no âmbito do Português se desenvolverá de acordo com os domínios anteriormente referidos. Neste sentido, iniciar-se-á pelo domínio da leitura, por ser do senso comum que a condição de “saber ler”, mais do que determinante no que respeita ao sucesso escolar e profissional do indivíduo, é imprescindível à vida quotidiana. Daí que o trabalho da competência textual, que implica os “conhecimentos e habilidades necessárias para se poder compreender e produzir diversos tipos de texto com coesão e coerência”, constitua um dos objetivos do processo de aprendizagem e ensino do Português (Lomas, 2003, p.19).

A capacidade de leitura é frequentemente relacionada com o simples reconhecer de uma sequência de palavras quando, pelo contrário, a essência da leitura implica a construção de significado, sendo este o seu objetivo primordial. Neste sentido, “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Ministério da Educação, 2007, p. 5).

Sim-Sim (2001, p. 51) vem corroborar os aspetos mencionados, ao referir que o processo de aprender a ler não termina aquando do domínio da tradução dos sons em letras, envolvendo, mais do que isso, a capacidade “de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento”.

Se pensarmos nos momentos de leitura em voz alta da aula de Português, facilmente concluímos que, geralmente, os aspetos mais valorizados, constituindo aqueles que são alvo de correção por parte do professor, são a adequada soletração, pronúncia e velocidade. Neste sentido, o ensino da

leitura parece não evidenciar a ideia, quase intuitiva e comumente aceita, de que a leitura implica a capacidade de entender um texto escrito. Isto na medida em que as práticas educativas parecem distanciar-se da busca de significados, resultado de uma concepção que permaneceu ativa durante séculos e que apenas nas últimas décadas começou a ser colocada em causa (Colomer & Camps, 2002).

Relacionadas com os aspetos supracitados estão algumas das pertinentes aprendizagens desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, através das reflexões com o supervisor institucional e com as professoras cooperantes (do 1º e 2º CEB). Assim, a professora estagiária destaca a consciencialização de que a leitura, por parte dos alunos, deve ser uma constante, convidando-os a ler e a reler sistematicamente, textos literários e não literários, integrais ou partes destes.

Ainda no que respeita à leitura, importa, também, ter em conta que tal processo não implica, obrigatoriamente, a oralização e que esta pode constituir, até, um constrangimento para alguns estudantes. Mais ainda, a oralização restringe determinadas vantagens da leitura tais como a possibilidade de recuar e avançar para que se encontrem ou retifiquem informações. Ora, com a concentração em demasia no processo de oralização do estudante, o professor descarta, frequentemente, a interpretação e a atribuição de sentido ao texto por parte deste, aspeto que deveria ser primordial. Assim, apesar de consciente de que a leitura em voz alta deve estar presente na educação leitora, não poderia deixar de referir outra das aprendizagens desenvolvidas: a de que o momento de leitura silenciosa é indispensável à compreensão do sentido do texto. Mais ainda, tal momento revela-se essencial na medida em que potencia uma posterior leitura em voz alta mais fluente. Por outro lado, a professora estagiária procurou evitar correções ao longo da leitura, na medida em que estas provocam o constrangimento do estudante e interrompem o ritmo da leitura, sendo preferível a solicitação de nova leitura integral.

Importa ainda referir a preocupação com o respeitar das fases segundo as quais, de acordo com Amor (2001), se processa a leitura de obras literárias: a fase de evocação do conhecimento (pré-leitura), a fase de leitura propriamente dita e a fase terminal (visão global da obra). Neste sentido, procurou-se, primeiramente, a construção de uma visão global e abrangente da obra, recorrendo-se, por exemplo, à exploração do aspeto exterior do livro (capa, contracapa, título, etc.), à estrutura externa (divisão por partes ou capítulos, número de páginas, etc.) e/ou à análise de informações tais como o autor ou o género literário. Assim, salienta-se, no âmbito do 1º CEB o trabalho com o texto lírico “A cantiga do caçador”, de António Torrado, sendo que no momento de pré-leitura se procurou relacionar a imagem de um pássaro (que se encontrava fixa no quadro) com o título da obra, tendo em consideração as comuns conexões às diferentes espécies de pássaros (Cf. Anexo 33). Neste sentido, procurou-se a “ativação dos conhecimentos já existentes e necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura”, incentivando o interesse e as expectativas quanto à leitura e explorando quer os aspetos que possivelmente teriam mais interesse, quer aqueles que acarretariam mais dificuldades (*idem*, p.101). Na fase de leitura propriamente dita, tal como referido, a professora estagiária valorizou os momentos de leitura silenciosa, procurando depois orientar a leitura em voz alta de modo a que, por exemplo, se promovesse a expressividade e entoação adequadas.

Posto isto, procurou-se a promoção de uma “perspetiva integradora da obra e uma reflexão crítica”, aspeto que se manteve fiel aquando das diversas leituras realizadas ao longo das intervenções (*ibidem*). Assim, nos momentos de pós-leitura, alcançaram-se conclusões, realizaram-se sínteses, resumos, críticas e comentários, de modo a consolidar a compreensão das obras em análise.

Importa ainda referir a promoção do gosto pela leitura, enquanto preocupação constante da professora estagiária. Neste sentido, optou-se pela leitura e interpretação de textos adequados à faixa etária, com potencialidades para serem encarados enquanto interessantes e, até,

necessários, por parte dos estudantes. Mais ainda, procurou-se dar a conhecer textos diversos/leituras variadas, sendo de salientar a exploração tanto do modo narrativo, quanto do lírico e do dramático. Assim, no 1º CEB, salienta-se o estudo da obra “A grande fábrica de palavras” (modo narrativo), de Agnès de Lestrade, e o texto lírico “A cantiga do caçador”, de António Torrado. Relativamente ao 2º CEB, importa referir a exploração dos textos dramáticos “Procuram-se detetives”, de José Vaz, e “O príncipe Nabo”, de Ilse Losa. Não poderia, ainda, deixar de ser realçado o trabalho, no 2º CEB, do texto não literário, em específico, do texto descritivo e do texto publicitário/o anúncio. Este trabalho constituiu, para a professora estagiária, um enorme desafio, na medida em que a sua abordagem não havia sido tão comum ao longo da sua formação quanto no que respeita ao texto literário. Daí que esta experiência tenha exigido maior pesquisa e empenho, revelando-se, por isso, extremamente enriquecedora. A professora estagiária considera a abordagem do texto não literário essencial já que, deste modo, se promove a consciência do uso funcional da língua escrita, na medida em que esta tipologia de texto é comum nos jornais, na internet, na televisão e nos *outdoors*. Neste sentido, torna-se clara a proximidade do texto no quotidiano dos estudantes, mesmo quando fora da escola, potenciando-se o olhar crítico relativamente a este tipo de texto e a sua compreensão. Deste modo, dando a conhecer as diferentes circunstâncias nas quais surge o escrito, assim como as funções e os traços distintivos que pode apresentar, promove-se o sentimento de confiança por parte dos estudantes.

A leitura e interpretação de textos diversos, a promoção da expressão de ideias, sentimentos e pontos de vista relativamente aos mesmos, assim como a preocupação demonstrada no que refere à apresentação dos seus autores (e ilustradores, quando existiam), são aspetos que vão ao encontro do trabalho no âmbito do domínio da Educação Literária. No que refere ao conhecimento de obras diversas e dos seus autores, assim como dos seus traços principais, salienta-se a sugestão de elaboração do “cartão de identificação do livro”. Assim, na aula do 2º CEB em que se iniciou a

abordagem da obra “O príncipe Nabo”, foi proposto à turma o preenchimento de como que um “cartão de cidadão” do livro, no qual se identificavam as principais informações relativas ao mesmo, para que este registo fizesse parte do caderno diário (Cf. Anexo 34).

Ainda no que respeita ao domínio da Educação Literária, realça-se a alusão ao património literário oral, salientando, aquando do estudo das palavras homónimas (no 1º CEB), o cantar de uma cantiga da tradição popular composta por uma sequência de adivinhas, acompanhada pelo toque da concertina, seguindo-se a interpretação da sua letra (Cf. Anexo 35). Realça-se, ainda, a projeção e interpretação de uma adivinha elaborada pela professora estagiária, como forma de introduzir o estudo das palavras homógrafas (Cf. Anexo 35). No que refere ao 2º CEB, salienta-se a projeção e exploração do provérbio “Quem tudo quer, tudo perde”, no começo da aula na qual se trabalhou “O Príncipe Nabo”.

Resta referir, ainda no âmbito da Educação Literária, o musicar, aquando da aula supervisionada no âmbito do 1º CEB, de alguns versos do texto lírico “Cantiga do caçador” através de uma melodia popular e do acompanhamento com a concertina promovendo-se, assim, a articulação com a Expressão Musical. Apesar do descritor “recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)” surgir indicado para o 1º ano do 1º CEB, esta é uma atividade que a professora estagiária considera extremamente motivadora em qualquer ano de escolaridade do 1º ou 2º CEB (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.11).

Relativamente ao domínio da escrita, que nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico surge aliado à leitura, a professora estagiária procurou alertar para a necessidade de que se tenha em conta as três etapas essenciais do processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão. Quanto à primeira etapa, Luís Barbeiro (1999, p. 60) refere que “a planificação constitui a componente do processo que torna disponíveis, organiza e selecciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto”. A textualização, por sua vez, consiste no concretizar, sob a forma de linguagem

escrita, do material selecionado e organizado na etapa anterior. Já a etapa da revisão implica a releitura do texto com vista ao aperfeiçoamento e à realização de correções.

Neste sentido, salienta-se o momento de escrita da aula do 1º CEB relativa à obra “A grande fábrica de palavras”, no qual aos estudantes foi proposta a escrita de postais, elaborados pela professora estagiária, para oferecer no Natal (Cf. Anexo 36). Nestes, deveria ser indicada uma palavra especial para dedicar ao destinatário, tal como sucedeu com as personagens principais da obra em questão. Os alunos possuíam já um esquema relativo à estrutura do postal/carta, pelo que se procedeu a uma revisão do mesmo e à planificação individual da escrita, antes da sua concretização no postal. Relativamente ao 2º CEB, importa realçar a elaboração, trabalhando em pares, quer de um *slogan* para determinado anúncio (na aula supervisionada em se trabalhou o texto publicitário), quer de uma descrição para determinada imagem (aquando da aula na qual se trabalhou o texto descritivo). Nos vários momentos de escrita referidos foi solicitada aos estudantes a elaboração de um plano, em jeito de esquema, da estrutura e conteúdo do texto a elaborar, assim como a atenção à revisão dos mesmos, antes da sua apresentação aos colegas. Importa ainda referir que, em todos estes casos, se construiu, primeiramente, um exemplo em grande grupo, aspeto que a professora estagiária considera essencial na medida em que “a interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10).

No que respeita ao domínio da oralidade, nas suas vertentes de expressão e compreensão do oral, o seu trabalho foi desenvolvido, essencialmente, de forma transversal a todos os outros domínios.

A professora estagiária procurou espelhar na prática a consciência de que a escola constitui um espaço no qual se devem proporcionar variadas situações de interação oral, de modo a que se promova uma melhoria progressiva neste sentido. Assim, a professora estagiária procurou valorizar o ato comunicativo,

evitando a comum transformação da aula de Português num monólogo por parte do professor, o qual “utiliza o seu discurso para realizar o ensino”, falando incessantemente e fazendo com o aluno quase não sinta a necessidade de falar (pelo menos no que respeita a um falar legítimo), ou então, “quando fala, poucas vezes o faz por sua iniciativa” (Amor, 2001, p.67).

A professora estagiária considera, ainda, que o desenvolvimento da expressão oral, da capacidade de argumentação e de desinibição na comunicação em público por parte dos alunos se revela essencial, não fosse o propiciar da autoconfiança, autonomia e realização pessoal uma das finalidades do ensino do português (Reis & Adragão, 1992). Para além disso, é inquestionável a importância de desenvolver, também, a capacidade de adequação do discurso oral ao contexto, que no caso específico da prática pedagógica corresponde, geralmente, à sala de aula. Segundo Castro & Sousa (1998, p.190), “a especificidade do discurso da aula, enquanto prática de interação verbal, funda-se na especificidade do contexto pedagógico de comunicação”, e é imprescindível que os alunos compreendam a necessidade de se adaptarem a este carácter particular que, inevitavelmente, deve refletir-se na comunicação.

Assim, para além da promoção da comunicação descontextualizada ao longo das aulas, através, por exemplo, do apelo à descrição de objetos ou relatos de experiências, utilizando um discurso apropriado ao contexto de sala de aula e respeitando a vez dos colegas, desenvolveram-se algumas atividades cujo objetivo específico consistia no trabalho da oralidade. Neste sentido, relativamente à promoção da expressão oral salienta-se, aquando da aula do 1º CEB na qual se explorou a obra “A grande fábrica de palavras”, a apresentação do conteúdo dos postais de Natal escritos pelos estudantes, acompanhada pela justificação da escolha quer do destinatário, quer da palavra especial a “oferecer”. Aquando do 2º CEB, importa referir o momento da apresentação dos *slogans* elaborados pelos pares de trabalho, apresentando-se argumentos que justificassem a relação entre o texto e a imagem (Cf. Anexo 37). Ainda neste ciclo de estudos, não poderia deixar de se

referir a apresentação das descrições elaboradas por cada par para determinada imagem. Através desta atividade, os colegas procuraram relacionar a descrição apresentada com a imagem a que pensavam pertencer, justificando as suas escolhas entre a diversidade de imagens projetadas.

No que respeita ao desenvolvimento de atividades cujo objetivo específico consistisse no trabalho da compreensão do oral importa salientar, novamente, a aula no âmbito do 1º CEB na qual se abordou a obra “A grande fábrica de palavras”, sendo que se utilizou como estratégia a audição da leitura efetuada pela professora estagiária, acompanhada pela projeção das respetivas ilustrações. Como forma de orientar a audição, enunciaram-se algumas questões tais como “porque seria necessária uma fábrica de palavras?”, “qual é a personagem principal?” e “qual o problema com esta se depara?”. Após a audição, promoveu-se o diálogo relativo a estas mesmas questões. Tal estratégia surge como forma de ultrapassar a frequente dificuldade apresentada pelos estudantes relativamente à atenção e concentração nos momentos de audição (Lomas, 2003). Assim, o mesmo autor afirma ser “possível facilitar a atenção e a concentração se se orientar o ouvir e se o relacionarmos com atividades concretas que é preciso desenvolver ou finalidades que é preciso alcançar” referindo, ainda, que se pode “orientar o ouvir, por exemplo, dando indicações, antes de iniciar o discurso, sobre o tema ou o objetivo para a tarefa do ouvir” (*ibidem*). Neste sentido, relativamente ao 2º CEB salienta-se, aquando da apresentação dos *slogans* elaborados pelos pares, a apreciação (por parte dos restantes colegas) quer da adequação dos mesmos ao público-alvo definido, quer do nível de criatividade e capacidade de atrair a atenção do consumidor. Para tal, foi distribuída uma grelha de registo constituída pelos parâmetros “adequado ao público-alvo”, “atrativo” e “criativo” (Cf. Anexo 38). Assim se procurou promover uma audição mais atenta das apresentações dos trabalhos dos pares, atribuindo-se um objetivo para tal tarefa – o de apreciar esses mesmos trabalhos.

No que respeita à comunicação oral nas intervenções de Português, não poderia deixar de ser evidenciada a dificuldade que a sua gestão constituiu, devido ao facto de em ambos os contextos educativos haver alunos extremamente interessados e participativos que, apesar de em número reduzido, quase monopolizavam a comunicação. A reflexão com o professor supervisor e professoras cooperantes permitiu à professora estagiária gerir este desequilíbrio de forma a que o maior número de estudantes possível participasse nas trocas comunicativas. Para tal, para além do apelo para que respeitassem a vez dos colegas, permitindo que estes também participassem, recorreu-se com maior frequência às questões diretas, indicando-se o seu destinatário (Proença, 1990, p.96). No entanto, esta indicação era comunicada apenas no final das questões, de forma a evitar que os restantes colegas desviassem a sua atenção.

Sendo que o processo de aprendizagem do Português implica, também, a promoção da capacidade de “saber falar da língua, sobre a língua”, salientam-se de seguida as contribuições para o trabalho da Gramática (Fonseca, 1994, p. 135). Assim, relativamente a este domínio, importa realçar a abordagem das palavras homógrafas e homónimas, no 1º CEB, através de um processo de descoberta, no qual se detetaram regularidades e formularam generalizações (Delgado-Martins & Duarte, 1993, citado por Sim-Sim, 2006). A exploração das primeiras desenvolveu-se através da interpretação de uma adivinha e da análise de uma notícia na qual se encontravam sublinhadas as palavras homógrafas (Cf. Anexo 35). Relativamente às palavras homónimas, estas viram-se trabalhadas, por sua vez, através da análise da letra da música popular “Fadinho”, após esta ter sido cantada pelos estudantes, com o acompanhamento da concertina (Cf. Anexos 35). Em ambas as tarefas, os alunos compararam os diferentes significados inerentes às palavras sublinhadas compreendendo que, no entanto, estas poderiam apresentar a mesma grafia mas pronúncia diferente (palavras homógrafas), ou a mesma grafia e pronúncia (palavras homónimas). A relação entre as suas características e a respetiva designação desenvolveu-se através da análise e

desconstrução das próprias designações (Ex: homógrafas = “homo”/mesma + “grafa”/grafia) promovendo-se, assim, o processo de descoberta. Ainda neste âmbito, foram analisadas as palavras homónimas presentes no texto lírico “Peguei na Serra da Estrela”, de Luísa Ducla Soares, interpretando-se os seus diferentes sentidos.

Salienta-se ainda a revisão dos graus dos adjetivos, aquando de uma regência no âmbito do 1º CEB. Para tal, a professora estagiária partiu da atribuição de determinadas qualidades às personagens da obra explorada – “A cantiga do caçador”, de António Torrado – de modo a que, de seguida, se identificassem os graus nos quais os respetivos adjetivos se encontravam flexionados.

No que refere ao 2º CEB, importa salientar que, apesar deste domínio não ter sido trabalhado aquando das regências da professora estagiária, duas das cooperações realizadas com o par pedagógico tiveram como objetivo a revisão de diversos conteúdos gramaticais, através da resolução de várias tarefas do manual escolar.

Ao longo do estágio, a professora estagiária procurou abranger, em cada aula, diferentes domínios, apesar de um ou dois deles constituírem o objetivo central do trabalho sendo, por isso, desenvolvido(s) de forma mais profunda. Tendo em conta a diversidade de domínios e tarefas inerentes a cada aula, procurou-se manter um “fio condutor” constante, de forma a que os diferentes momentos da aula se articulassem com sentido. Estes aspetos espelharam-se nas planificações, que se pretenderam flexíveis e de consulta fácil, e nas quais se encontrava ainda indicada a modalidade de avaliação. Enquanto instrumentos de recolha de dados relativamente à avaliação formativa, construíram-se grelhas cujos parâmetros se adaptavam à especificidade de cada intervenção (Cf. Anexo 39).

Para a diversidade e caráter ativo das tarefas revelou-se fundamental o contributo das TIC, que tornam mais motivadoras e apelativas as tarefas. Neste sentido, salienta-se a elaboração, no 1º CEB, de uma nuvem de palavras repleta de qualidades e defeitos das personagens do texto lírico “A cantiga do

caçador”, de António Torrado, como forma de motivação para a tarefa que se seguiria, na qual teriam que relacionar os atributos com as respetivas personagens (Cf. Anexo 40). No que respeita ao 2º CEB, salienta-se a aula na qual se trabalhou o anúncio, na medida em que se procedeu à escrita direta dos *slogans* elaborados pelos estudantes nos cartazes em projeção. Aquando da aula na qual se trabalhou o texto descritivo, importa referir a motivação potenciada pela escrita simultânea, por parte de um dos estudantes, da descrição que estava a ser construída em grande grupo, sendo que todos acompanhavam a sua escrita através da projeção. Ainda nesta aula, a projeção das imagens a descrever e o acompanhamento com músicas alusivas às mesmas, ao longo das apresentações, contribuiu de tal forma para a criação de um ambiente propício à atenção e à motivação que, no final, a turma demonstrou a sua satisfação pelos trabalhos desenvolvidos através com um enorme aplauso.

De uma forma global, importa realçar a preocupação constante relativamente à apresentação de tarefas diversificadas e apelativas, procurando ainda articular os domínios de modo a que as tarefas constituíssem um contínuo.

A professora estagiária considera ainda ter proporcionado aprendizagens significativas e ter procurado colocar em prática as aprendizagens advindas das unidades curriculares de Didática da Língua Portuguesa, tomando sempre em consideração as sugestões de melhoria apresentadas ao longo da prática pedagógica, tanto pelo professor supervisor quanto pelas professoras cooperantes e par pedagógico.

4.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES

A articulação entre os diversos saberes constituiu uma preocupação constante para a professora estagiária, tendo-se desenvolvido ao longo das

várias intervenções realizadas no âmbito das áreas curriculares exploradas nos pontos anteriores. No entanto, para se perceber melhor as contribuições a este nível e sendo que, no 1º CEB, se concretizou uma regência supervisionada no âmbito da articulação de saberes, revelou-se pertinente a apresentação desta análise de forma destacada, tal como sucedeu para as diferentes componentes curriculares.

Sendo que na vida nada se desenvolve de forma isolada, apenas se torna efetiva a compreensão de determinado fenómeno quando se percebe a sua relação com outros, de uma forma global, enquadrando-o relativamente ao contexto a que pertence. Do mesmo modo se desenvolve o conhecimento, através da constante realização de conexões entre as aprendizagens. No entanto, a Escola nem sempre tem proporcionado um processo de ensino e aprendizagem baseado em tais evidências, insistindo-se na “pulverização dos saberes em disciplinas estanques”, aspeto que conduz à “incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade” (Alonso, 2002, p.66).

Ao professor, enquanto gestor das aprendizagens, cabe o fundamental papel de articular os saberes de forma a entregar-lhes significado. Tal responsabilidade encontra-se evidente no Decreto-lei nº 240 de 30 de agosto de 2001 (Anexo III, ponto 2b) no qual, aquando da apresentação da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do perfil geral de desempenho do professor, se afirma que este deve utilizar “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino”. Alonso (2002, p.67) vem corroborar tal perspetiva, afirmando que a ação docente deve “avançar na construção de um conhecimento escolar integrado”, que realce as conexões entre os diversos saberes em desenvolvimento.

Neste sentido, foram vários os momentos aquando das suas intervenções, nos quais a professora estagiária procurou evidenciar a “trama de relações e ligações orgânicas entre as várias disciplinas”, atualmente designadas por componentes ou áreas curriculares (Reis & Adragão, 1992, p. 92). Assim, procurou-se promover a articulação curricular através da “integração de

conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88).

Para além dos referidos momentos nos quais se promoveu um saber articulado, importa realçar o projeto desenvolvido no âmbito da articulação entre a HGP e a Expressão Dramática (“As potencialidade da Expressão Dramática no estudo do Passado Nacional”), desenvolvido no 1º CEB, que se verá devidamente explorado no capítulo seguinte.

Apesar de constituir algo quase utópico na atualidade do sistema educativo português, não poderia deixar de ser referida aquela que corresponde a uma forma de articulação mais profunda, sendo o seu desenvolvimento pleno alcançado através, por exemplo, da definição de um tema/projeto enquanto base do processo de aprendizagem e ensino, decorrendo deste ponto comum a exploração dos saberes específicos de cada área. Neste sentido, existe como que um centro organizador, sob a forma de um problema significativo, que serviria de “contexto para unificar o conhecimento” (Beane, 2003, p.94). A este nível de articulação, no qual “deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos”, atribui-se a designação de “transdisciplinaridade” (*ibidem*).

Para além do projeto já referido e dos momentos de articulação promovidos pela professora estagiária, importa salientar o desafio que a já referida regência supervisionada no âmbito da articulação de saberes constituiu. Isto já que a articulação pretendida não se resumia apenas a momentos da sua própria aula, mas à articulação com regência do seu par pedagógico, de modo a constituir um contínuo natural e fluido. Assim, na aula da responsabilidade do par pedagógico, que teve por base a área curricular de Português, procedeu-se à leitura e interpretação do texto lírico “Lua adversa” de Cecília Meireles, enquanto na aula da professora estagiária, que ocorreu imediatamente depois, se exploraram as fases da Lua, no âmbito das Ciências Naturais (Cf. Anexo 41). Deste modo, o poema que havia sido interpretado no sentido figurado pelo par pedagógico, serviu de mote ao estudo efetivo das fases da Lua, por parte da professora estagiária. Depois da visualização de

diversos vídeos para exploração das fases da Lua e da representação dos seus movimentos relativamente ao Sol e à Terra, por parte de três estudantes, retomou-se a interpretação do poema, dirigindo-se a atenção para 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...”

Assim, enquanto na aula do par pedagógico estes quatro versos foram interpretados com base numa história de amor entre a Lua, a Terra e o Sol, na aula da professora estagiária analisaram-se os mesmos tendo em conta que, quando a Lua está perto do Sol e, portanto, este lhe “pertence”, a mesma não se encontra visível a partir da Terra pois está na fase de Lua nova e, quando volta a estar visível, afasta-se já do Sol devido ao movimento de translação.

Através da projeção simultânea dos versos em questão e de um esquema representativo dos movimentos da Lua, os alunos foram orientados no sentido da interpretação supracitada. Este momento revelou-se essencial no que respeita a uma compreensão efetiva do poema, tendo sido evidente a satisfação dos estudantes neste sentido.

Importa esclarecer que a regência e o projeto desenvolvidos no âmbito da articulação de saberes se concretizaram apenas no 1º CEB. Isto já que, neste, o professor, através do regime de monodocência, “tem nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo” podendo, com maior facilidade, articular e contextualizar o trabalho das diferentes áreas (Alonso, 2002, p. 63). O documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (Ministério da Educação, 2004) evidencia a necessidade de que o professor rentabilize tal possibilidade, argumentando-se que a convergência das diferentes áreas do saber através de aprendizagens integradas conduz a “uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Assim, não poderiam deixar de ser evidenciados alguns dos momentos nos quais, ao longo das intervenções no âmbito das diferentes componentes curriculares, se promoveu a articulação de saberes. Neste sentido, salienta-se a promoção da Expressão Dramática, não apenas aquando da já referida regência de Ciências Naturais na qual se trabalharam as fases da Lua, mas também aquando da aula na qual se abordaram os movimentos de rotação e translação da Terra, através da representação dos movimentos da Terra e da Lua por parte de alguns estudantes, com o auxílio de máscaras.

Ao longo das regências na área das Ciências, em ambos os ciclos, recorreu-se com frequência à contextualização das épocas nas quais viveram algumas das personalidades às quais se fez referência (Ex. Fernão de Magalhães, Galileu, Antoine van Leeuwenhoek, Lineu, etc.) estabelecendo-se, assim, uma relação com a HGP. Através do cálculo da idade que teriam atualmente, ou da idade com que faleceram, promoveu-se a articulação com a Matemática.

No que respeita às Ciências Sociais e Humanas (Estudo do Meio), importa voltar a frisar o contributo do projeto “as potencialidades da Expressão Dramática no estudo do Passado Nacional” para a articulação com a Expressão Dramática, aquando do 1º CEB.

No 2º CEB, foi frequente a articulação entre a HGP e o Português na medida em que se interpretaram diversos excertos de documentos históricos, tais como as Crónicas de D. João I, por Fernão Lopes, ou “A arte de navegar”, pelo cosmógrafo-mor Manoel Pimentel. Importa ainda referir o excerto do documento escrito “A arte de navegar” se encontrava em português arcaico, pela que se gerou o diálogo sobre a origem e evolução da língua portuguesa (Cf. Anexo 10). A perceção de tal evolução motivou de forma evidente os alunos que, entusiasmados, procuraram identificar as semelhanças e diferenças presentes no excerto relativamente à grafia atual.

Realizaram-se ainda momentos de articulação com as Ciências da Natureza, aquando do estudo do império português no séc. XVI. Isto já que a aula em questão se iniciou pela projeção de uma imagem de um Açor (*Accipiter gentilis*) e do questionamento relativamente à noção de espécie e à

diferença entre o nome comum e o nome científico. Neste sentido, explorou-se o nome científico da ave em questão, fazendo-se referência ao facto do primeiro elemento do nome científico indicar o género e o conjunto dos dois indicar a espécie. Partindo-se, assim, da referida exploração, realizou-se uma conexão entre o nome comum “Açor” e a designação do Arquipélago dos Açores, sendo promovido o diálogo sobre a origem do mesmo. Assim se iniciou a abordagem do sistema de colonização dos Açores, da sua localização e constituição, do relevo, clima e vegetação, dos produtos explorados, entre outros. Por outro lado, este momento proporcionou ainda a articulação com o Português na medida em que se dialogou relativamente ao motivo do nome científico ser em latim, fazendo-se referência à origem da língua portuguesa e ao facto do latim ser uma “morta” e global. Estes momentos de articulação revelaram-se pertinentes sendo que em Ciências da Natureza de iniciava o estudo dos sistemas de classificação dos seres vivos.

Relativamente à articulação com outras componentes curriculares aquando das regências de Matemática, salienta-se, no 1º CEB, a alusão ao património local e nacional através do estudo das simetrias de reflexão. Isto já que se identificaram as simetrias e os respetivos eixos presentes no edifício da Câmara Municipal do Porto, assim como em painéis de azulejos e padrões nos passeios ladrilhados – formas de arte tipicamente portuguesas (Cf. Anexo 25). Mais ainda, foram identificadas simetrias tanto em seres vivos (animais e vegetais) quanto em cristais de gelo, fazendo-se assim referência à existência de simetrias na própria natureza, articulando-se a matemática com as Ciências Naturais (Cf. Anexo 25).

Importa ainda salientar a alusão à Pré-história aquando da aula de Matemática na qual se trabalhou o círculo, a circunferência, o raio e o diâmetro. Isto já que se iniciou a aula pela alusão ao fascínio do homem pré-histórico pela forma circular, observando-a na Lua, nas ondas circulares que se formavam na água quando lhe atirava uma pedra, na pupila e íris dos olhos dos outros humanos, entre outros. Através da referência de que tais observações conduziram à invenção da roda, iniciou-se o diálogo relativo aos

contributos de tal descoberta, partindo-se depois para a exploração das noções de círculo, circunferência, raio e diâmetro (Cf. Anexo 20).

Em algumas das regências de Matemática tornou-se possível, também, o trabalho da Expressão Plástica. Assim, evidencia-se, no 1º CEB, a construção individual quer de uma figura simétrica para decoração do caderno diário, aquando do estudo das simetrias, quer de composições de círculos e circunferências que deram origem ao painel “MatematicArte”, na aula na qual se abordou o círculo, a circunferência, o raio, o diâmetro e a corda (Cf. Anexo 24 e 26). No 2º CEB, a exploração do critério LAL de igualdade de triângulos potenciou a construção de triângulos por parte dos alunos, utilizando a régua e o transferidor.

Ainda no âmbito da Matemática se realizaram momentos de articulação com o Português, salientando-se a referência ao romance “Alice no País das Maravilhas” pelo facto do seu autor, Lewis Carroll, ter criado o Diagrama de Carroll – conteúdo que se viu abordado aquando da aula supervisionada de Matemática no 1º CEB (Cf. Anexo 21).

No que respeita ao 2º CEB, importa realçar a utilização de algumas das ilustrações de Valeria Docampo, da obra “A grande fábrica de palavras” (de Agnès de Lestrade), como mote para um desafio que tinha por base o trabalho do m.m.c. (Cf. Anexo 30). A curiosidade pela obra foi tamanha que conduziu à solicitação da leitura integral da obra, tendo este momento ocorrido aquando do final da aula Matemática seguinte.

Direcionando, agora, a atenção para uma das regências de Português, no 1º CEB, importa evidenciar aquela em que se trabalharam as palavras homógrafas através da articulação com as Ciências naturais (Estudo do Meio). Isto já que, partindo da exploração de uma notícia (texto não literário) sobre a necessidade de evitar o desperdício de água, na qual surgia a palavra “sede” com dois sentidos distintos, a turma chegou à definição de palavras homógrafas (Cf. Anexo 35). Na segunda parte da mesma aula, trabalharam-se as palavras homónimas através do musicar de uma cantiga da tradição popular (“Fadinho”) e da análise da sua letra sendo que, ao longo desta,

surgia várias vezes sublinhada a palavra “meia”, com diferentes sentidos (vestuário/metade). O momento de Expressão Musical contou, ainda, com o acompanhamento da concertina, aspeto que promoveu mais ainda o empenho da turma (Cf. Anexo 35).

No que refere a momentos de articulação nas aulas de Português do 2º CEB, salienta-se o frequente cálculo da idade dos autores apresentados, ou a idade que teriam na atualidade.

Aquando da exploração dos textos dramáticos “O Príncipe Nabo” (de Ilse Losa) e “Procuram-se detectives” (de José Vaz), promoveu-se a articulação com a Expressão Dramática, sendo solicitada a leitura dramatizada dos mesmos. Releve-se, ainda, que aquando da análise do primeiro e sendo que uma das suas personagens correspondia ao “Marechal da Corte”, se explorou a diferença entre “corte” e “cortes”, em articulação com a HGP. Este momento revelou-se extremamente pertinente sendo que em HGP se trabalhava o “problema da sucessão”, fazendo-se referência às “Cortes de Coimbra”.

Evidenciados os principais momentos nos quais se procurou promover a articulação entre os saberes provenientes das diferentes áreas curriculares, importa referir que estes potenciaram de forma evidente a motivação dos estudantes. Por vezes, os alunos revelaram-se até mesmo surpreendidos com a alternância entre os saberes, aspeto evidenciado por comentários do género: “Então estamos numa aula de HGP e está uma imagem de uma ave no quadro?”. Quando compreendido o sentido das conexões realizadas nos momentos descritos, os estudantes evidenciavam satisfação e o empenho via-se acrescido. Tal fato revela-se compreensível na medida em que, deste modo, se potenciaram aprendizagens significativas, pois “comprender e interpretar la realidad comporta ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus interrelaciones” (Zabala, 1987, s/p).

4.6. OUTROS ASPETOS A EVIDENCIAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

4.6.1. Preocupações e dificuldades transversais

Através das reflexões relativas às diferentes componentes curriculares, a professora estagiária procurou evidenciar algumas das suas principais preocupações e dificuldades. Sendo muitas delas comuns às várias intervenções importa, agora, sistematizá-las.

Enquanto principais preocupações, salienta-se a promoção da pedagogia pela descoberta e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Neste sentido, a professora estagiária procurou, sempre que possível, recorrer a estratégias que promovessem a descoberta por parte dos alunos de forma a conferir significado às suas aprendizagens. Mais ainda, potenciaram-se os conhecimentos prévios, partindo-se destes para o desenvolvimento de um conhecimento mais profundo, aproveitando-se também estes momentos para a problematização das ideias tácitas. A opção por recursos diversificados e a utilização das TIC constituiu uma preocupação constante, de modo a potenciar a motivação e a valorizar os momentos de aprendizagem. Mais ainda, as TIC “induzem a novas possibilidades de diálogo, à troca, ao ouvir o outro, à diversidade e à inclusão, democratizam o conhecimento, contribuindo para a autonomia e a liberdade de expressão, ampliando seus horizontes de ação e de reflexão” (Carrão, Silva & Pereira, 2007, p.594).

Tal como evidenciado no ponto anterior, a promoção, sempre que possível, de um saber articulado constituiu outra das preocupações da professora estagiária que procurou, assim, contribuir para a construção de uma perspetiva global do conhecimento.

A procura da adequação das planificações às especificidades das componentes curriculares e dos temas a desenvolver em cada regência constituiu uma preocupação fundamental. No entanto, o equilíbrio entre a flexibilidade e facilidade de consulta constituiu uma dificuldade, insistindo a tendência para recheiar a planificação de informações. Para a proximidade deste equilíbrio revelaram-se essenciais as orientações dos supervisores institucionais e das professoras cooperantes. O mesmo se verificou relativamente à adequação dos parâmetros dos instrumentos de avaliação dos alunos que, em simultâneo, permitiram apreciar o impacto das estratégias definidas pela professora estagiária. A avaliação formativa foi dominante, sendo os registos efetuados através das grelhas de avaliação supracitadas. No entanto, importa salientar que, sendo difícil a apreciação de todos os alunos aquando da mesma regência, a professora estagiária optou pela seleção, para cada uma, de determinados estudantes.

A promoção da diferenciação pedagógica constituiu também uma preocupação, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e a existência de alunos com NEE nas suas turmas com as quais se desenvolveu a prática pedagógica. Esta tarefa revelou-se extremamente exigente, pelo que se tornaram imprescindíveis as orientações e sugestões dos professores cooperantes. Com a consciência de que imenso ficou por desenvolver neste sentido, importa salientar o trabalho com o aluno com NEE da turma do 4º ano cujo nível de desenvolvimento implicava a preparação de tarefas diferentes das da turma, apesar de se procurar sempre manter uma base comum (Ex: partir de excertos do texto que os colegas exploravam de forma integral) (Cf. Anexo 42). No que respeita aos alunos identificados com NEE na turma do 2º CEB, por indicação das professoras cooperantes, procedia-se apenas à adaptação dos enunciados das tarefas, de forma a apresentar mais indicações. Em ambos os ciclos, no que respeita aos estudantes referidos, a professora estagiária procurou, ainda, reforçar o seu acompanhamento relativamente aos restantes colegas. Esta gestão constituiu uma dificuldade e conduziu à perceção da exigência de tal tarefa.

Outra das estratégias utilizadas relacionou-se com a promoção da leitura por parte dos estudantes que revelavam mais dificuldades neste sentido. Assim, a professora estagiária solicitou a leitura de forma mais frequente por parte destes, mas de enunciados reduzidos, de forma a não provocar constrangimentos ou aversão a tal tarefa, promovendo assim a autoconfiança.

Por outro lado, importa realçar a promoção da participação dos alunos que, talvez por vergonha, se recusavam a fazê-lo. Alguns deles não correspondiam positivamente à solicitação de determinada resposta oral, nem aceitavam vir ao quadro de forma a dar o seu contributo para o desenvolvimento das atividades. Assim, nestes casos, a professora estagiária começou por solicitar o apoio a tarefas tão simples quanto o levantar-se e distribuir materiais pelos colegas, apagar ou escrever o sumário no quadro. Mais tarde, esses mesmos alunos começaram já a aceitar responder às questões, mesmo que de forma breve, iniciando depois a vinda ao quadro para a realização de tarefas simples como indicar (apontando) a localização de determinado aspeto. Através desta insistência progressiva, estes alunos começaram a participar de forma mais ativa, aceitando partilhar perspetivas e vindo ao quadro para completar esquemas ou realizar breves registos. Esta evolução, apesar de simbólica, constituiu para a professora estagiária motivo de enorme contentamento, motivando-a mais ainda para a sua prática pedagógica.

Importa no entanto realçar que a preocupação com o respeitar dos diferentes ritmos de trabalho envolveu também os estudantes que com extrema facilidade e rapidez desenvolviam as tarefas propostas, de forma a que estes não desmotivassem. Neste sentido, a professora estagiária procurou precaver-se através da pesquisa de atividades adicionais (por exemplo, do manual), para que estes alunos se mantivessem ativos enquanto os restantes colegas terminavam as tarefas solicitadas à turma.

Outra das preocupações transversais às várias intervenções, que se revelou uma dificuldade, relacionou-se com a gestão do tempo de modo a que se respeitassem os momentos essenciais das aulas. Os momentos de

sistematização dos conhecimentos desenvolvidos foram, frequentemente, acelerados ou até adiados para aulas seguintes. Esta capacidade de gestão foi melhorada através das reflexões com as professoras cooperantes e com os supervisores institucionais, compreendendo-se quais os momentos a que se poderia dedicar menos tempo, a favor do cumprimento da planificação.

Tendo em conta que muitas regências decorreram logo de seguida às do par pedagógico, ou o inverso, as professoras estagiárias procuraram planificar tarefas diversificadas entre as suas aulas. Por outro lado, revelou-se constante a preocupação com a ligação entre estas, de forma a formar um contínuo (sempre que possível) e a atenuar a comum quebra do ritmo da aula, revelando-se assim essencial o trabalho colaborativo entre o par pedagógico.

A presente reflexão não poderia terminar sem que se evidenciasse aquela que constituía uma enorme preocupação, anterior à prática, e que se converteu em aprendizagens extremamente significativas, potenciando mais ainda o fascínio da professora estagiária pela docência: a gestão do comportamento e da indisciplina. Tendo em conta as constantes informações transmitidas através dos meios de comunicação, que nos apresentam um panorama extremamente negativo no que respeita ao comportamento dos estudantes, o receio era inevitável. No entanto, a prática desenvolveu a consciencialização de que o empenho e a produtividade dos alunos dependem do interesse suscitado pelas estratégias utilizadas e atividades propostas, pelo que a inadequação das mesmas conduz à falta de motivação dos alunos, originando “situações de frustração e de descontentamento que se expressam através da agressividade, da fuga ao trabalho ou da apatia”, sendo que “esse mal-estar pode voltar-se contra os colegas ou contra o professor” (Estrela, 2002, p.56). Este receio foi assim superado pela convicção de que através de um ensino adequado (que valorize muitos dos aspetos supracitados) se promove o empenho e, como tal, posturas positivas. Deste modo, recheou-se de sentido a afirmação com a qual se iniciou o presente relatório, de que “sem ordem, ensinar torna-se difícil e sem ensino adequado, a ordem é impossível” (Doyle, 1986, citado por Ferreira & Santos, 2000, p.35).

A professora estagiária compreendeu, ainda, que o respeito tende a gerar respeito e a atenção, demonstrações de afeto. Neste sentido, sempre procurou valorizar as concepções dos alunos (mesmo quando alternativas), as suas experiências e opiniões, os seus gostos e traços de personalidade. Dialogando com os estudantes, acreditando nas suas capacidades e transmitindo-lhes tal convicção, conquistou a oportunidade de dar a conhecer novos interesses, num ambiente saudável e organizado.

Tornou-se clara ainda a noção de que, para além de potenciar o desenvolvimento de conhecimentos, de posturas críticas e ativas, a docência implica construir valores, dar carinho e atenção, e preocupar-se constantemente com o bem-estar dos estudantes. Estes aspetos, por sua vez, conduzem a recompensas também elas sob a forma de respeito e demonstrações de carinho formando-se, assim, como que um ciclo de influências.

4.6.2. Projetos e outros contributos

Não se restringindo às regências, a prática pedagógica supunha o desenvolvimento de projetos e atividades que contribuíssem para o enriquecimento cultural e/ou fortalecimento dos conhecimentos académicos. Mais ainda, pretendia-se a participação e apoio aos eventos promovidos pelo contexto.

Dos projetos e atividades desenvolvidos ao longo da prática pedagógica, apenas aquele em que se procuraram evidenciar “As potencialidades da Expressão Dramática no estudo do Passado nacional” (que se verá explorado no capítulo seguinte) teve um carácter individual, sendo todos os outros desenvolvidos em parceria com o par pedagógico. Alguns destes resultaram,

ainda, do trabalho com outros pares pedagógicos cuja prática teve lugar, também, no Agrupamento de Escolas do Cerco.

Enquanto iniciativas promovidas pelo par pedagógico, importa salientar a semana dos jogos tradicionais, as atividades da manhã do Magusto e a elaboração das lembranças de Natal. A semana dos jogos tradicionais, no âmbito do 1º CEB, decorreu da vontade de promover o património local e nacional, já que com esta temática se iniciava o bloco de Estudo do Meio (Ciências Sociais e Humanas) relativo ao estudo do Passado Nacional. Sendo que a turma com a qual se desenvolveu a prática pedagógica no 1º CEB demonstrava carência de espírito de equipa e respeito pelo outro, sendo comuns os conflitos, o par pedagógico viu nos jogos tradicionais uma forma de promover tais aspetos. Neste sentido, ao longo de uma semana, o intervalo da manhã, logo depois do lanche, foi dinamizado com jogos tradicionais que os próprios alunos sugeriram também, e cujas regras procuraram investigar junto dos familiares de mais idade. Estas atividades decorreram no polivalente da escola e contaram, quando tal se justificava, com o acompanhamento do toque da concertina, pela professora estagiária. As lengalengas associadas aos jogos viram-se, deste modo, embelezadas e o ambiente tornou-se mais próximo do tradicional. Este projeto causou um impacto positivo nos alunos, tendo propiciado momentos de alegria e diversão. Não poderia deixar de ser referido que alguns dos jogos em equipas resultaram primeiramente em conflitos, motivados pela vontade de vencer. No entanto, daí resultaram importantes reflexões e partilhas em grande grupo, potenciando-se posturas mais humildes e promovendo-se a união entre os elementos da turma. Terminada a semana dos jogos tradicionais, os estudantes solicitavam a continuidade das atividades, afirmando preferir abdicar da ida para o recreio a favor destas.

Aquando do Magusto, o par pedagógico ficou responsável pelo desenvolvimento de atividades na sala de aula em parte da manhã. Assim, depois de revisitada, oralmente, a lenda de S. Martinho, os estudantes foram convidados a construir um acróstico com a palavra “castanha”. A cada um foi

entregue a figura de uma castanha para que nela escrevessem os seus acrósticos. Da combinação destes resultou um cartaz que embelezou a sala de aula (Cf. Anexo 43). Terminada esta atividade, não poderia deixar de ser evidenciado o apoio ao treino da canção do Magusto dos estudantes, assim como a participação, juntamente com todos os outros professores, na apresentação de uma canção para os estudantes. A professora estagiária contribuiu para ambas as iniciativas através do acompanhamento com a guitarra (Cf. Anexo 44).

No Natal, no 1º CEB, à professora estagiária e ao seu par pedagógico coube a realização, com os estudantes, das lembranças de Natal. Neste sentido, procurando alertar para as potencialidades da reutilização de materiais, os estudantes construíram enfeites para as suas árvores de Natal, a partir de rolos de papel higiénico. De forma a embelezar um pouco mais os trabalhos e a enquadrá-los mais ainda na época em questão, as professoras estagiárias atribuíram-lhes um tom dourado (Cf. Anexo 45).

O par pedagógico teve, ainda, a oportunidade de apoiar alguns dos projetos das escolas nas quais se desenvolveu a prática pedagógica. Neste sentido, salienta-se o apoio ao projeto “Heróis da fruta”, no 1º CEB, que tinha por objetivo a promoção de hábitos de alimentação saudáveis, através do aumento do consumo de frutas. Assim, o par pedagógico apoiava o controlo dos hábitos, contribuindo para a contabilização do número de alunos que, por dia, consumia fruta na escola. No final do ano, às professoras estagiárias coube colocar algumas questões aos estudantes, relativas a hábitos alimentares, assim como pesá-los e medi-los, para que os responsáveis pelo projeto pudessem, posteriormente, analisar o seu impacto.

Ainda no âmbito do 1º CEB, o par pedagógico pôde auxiliar a participação da turma no projeto “Pequenos Einsteins” acompanhando-os, quinzenalmente, na deslocação à Sede do Agrupamento de Escolas do Cerco e apoiando-os na realização de atividades laboratoriais (algumas com perfil experimental) (Cf. Anexo 46).

Aquando do Carnaval, o par pedagógico auxiliou a construção dos disfarces das duas turmas do 4º ano, através da utilização de materiais simples tais como papel e sacos de plástico. O par pedagógico acompanhou, ainda, a turma aquando do seu desfile, sentido o orgulho geral pelo facto da Escola EB1/JI do Falcão ser a única que mantém a tradição de elaborar os disfarces dos seus alunos, partindo de um tema geral (que neste ano correspondia aos “Portugueses na boca do mundo”) para os temas específicos das turmas (4º ano - cruzados e damas portuguesas; 3º ano - povos de África, 2º ano - índios do Brasil; 1º ano - povos do oriente) (Cf. Anexo 47).

No 2º CEB, o par pedagógico contribuiu para a dinamização da semana dos “Jogos Matemáticos” que decorreu no polivalente da Escola Básica e Secundária do Cerco, através do apoio à monitorização das atividades e acompanhamento dos estudantes que se encontravam a usufruir dos jogos.

Enquanto projetos/atividades que envolveram a cooperação com outros pares pedagógicos, importa salientar, no âmbito do 1º CEB, a organização do “Encontro com Eric Many”, por parte da professora estagiária, do seu par e de outro par pedagógico que também se encontrava a desenvolver a prática pedagógica na Escola Básica do Falcão. A preparação deste evento envolveu a exploração, com a turma, da obra “O caso do saco”, do autor em questão, assim como a preparação de trabalhos para apresentar aquando do encontro. Assim, a turma do 4º ano da professora estagiária preparou, com a orientação desta e do seu par, um caligrama e uma poesia visual (Cf. Anexo 48). Mais ainda, alguns estudantes elaboraram ilustrações para diferentes partes da história. Todos estes trabalhos, juntamente com os realizados pela turma do 2º ano com a qual desenvolveu a prática pedagógica o outro par, foram compilados numa capa decorada pelos estudantes, tendo esta sido oferecida ao escritor. A organização deste evento envolveu, ainda, a construção de um guião para as moderadoras (professoras estagiárias), assim como a preparação, com os estudantes, das apresentações dos seus trabalhos. Alguns dos elementos do *Coffee Break*, tais como os copos e a toalha, foram decorados pela turma do 2º ano. Este encontro, que ocorreu no dia 19 de

fevereiro de 2014, assim como a sua preparação, motivaram extremamente os estudantes, que se revelaram empenhados e ansiosos por conhecer o autor da obra que haviam explorado.

No que respeita ao 2º CEB (2º semestre), a professora estagiária e o seu par pedagógico, em cooperação com o trio pedagógico que havia desenvolvido a sua prática pedagógica com a mesma turma do 5º ano (no 1º semestre), contribuíram para a apresentação da segunda edição do teatro “Elmer e o grande dia”, dedicada aos pais (Cf. Anexo 49). Este contributo envolveu o auxílio aos ensaios, assim como a organização do lanche para os atores (estudantes) e pais, que decorreu no final do teatro.

Tanto os projetos e atividades desenvolvidos, quanto aqueles cuja realização e/ou preparação contaram com a contribuição da professora estagiária, potenciaram de forma inigualável quer para a sua integração nos contextos, quer o seu desenvolvimento enquanto profissional de educação de perfil dinâmico. Não poderia, ainda, deixar de ser salientada a promoção do trabalho em equipa, tanto com o par pedagógico quanto com outros pares e trios que se encontravam a desenvolver a prática pedagógica no Agrupamento de Escolas do Cerco. Este espírito de equipa rentabilizou e potenciou o sucesso das tarefas, atribuindo-lhes maior significado.

4.6.3. Processo supervisivo e outras dinâmicas

A prática pedagógica contou com variados momentos de reflexão que potenciaram intervenções de maior qualidade, permitindo o reconhecimento dos aspetos a melhorar. Neste sentido, salienta-se a importância da supervisão no sentido de, tal como refere Nóvoa (2004, citado por Correia, Fernandes & Alves, 2010, p.128), “ajudar o professor a saber analisar e a saber analisar-se”, tendo este processo envolvido momentos de reflexão anteriores e posteriores à ação, tanto com os supervisores institucionais

quanto com as orientadoras cooperantes. A partilha de ideias e sugestões foi constante e contribuiu de forma inigualável para a adequação das estratégias e atividades delineadas, promovendo aprendizagens essenciais à formação professora estagiária enquanto futura profissional de educação. Não poderiam deixar de ser salientados, ainda, os momentos de reflexão apenas com as professoras cooperantes, cujo objetivo não se relacionava unicamente com a identificação de potencialidades e fragilidades da ação da professora estagiária e do seu par pedagógico mas também no que respeitava à prática das próprias professoras cooperantes. Este duplo sentido reflexivo que, primeiramente, causou alguma estranheza para a professora estagiária, resultou em momentos únicos de partilha e aprendizagem que vieram atribuir significado à noção de que a formação é uma constante ao longo da vida.

Estes momentos de reflexão não se desenvolveram unicamente através do diálogo, mas também através da forma escrita. Neste sentido, após as regências supervisionadas, elaboravam-se reflexões escritas em torno das aprendizagens desenvolvidas e dificuldades sentidas, tendo por base referenciais teóricos e legais. Estas reflexões eram enviadas para os supervisores institucionais promovendo-se assim, gradualmente, a preparação para este momento de reflexão final a que corresponde o presente relatório de estágio.

Aquando da pausa entre a prática pedagógica no âmbito do 1º CEB e o começo da prática no 2º CEB realizou-se ainda uma reunião entre as professoras estagiárias do Agrupamento de Escolas do Cerco, os orientadores cooperantes do mesmo e os supervisores institucionais. Assim se partilharam perspectivas de evolução e se refletiu em torno dos percursos até então traçados, apontando-se os principais aspetos positivos, mas também as dificuldades e sugestões de melhoria relativamente às intervenções e postura das professoras estagiárias. Este momento reflexivo revelou-se essencial para que, com o começo da prática pedagógica no âmbito do 2º CEB, estivessem conscientes os aspetos a melhorar e aqueles que, por serem positivos, deveriam ver-se mais enfatizados ainda.

Importa também evidenciar o espírito de equipa verificado entre as professoras estagiárias que desenvolveram, também, a sua prática pedagógica supervisionada no Agrupamento de Escolas do Cerco. No entanto, não poderia deixar de ser realçada a troca constante ideias, sugestões e opiniões, em particular com o par pedagógico, conferindo-lhe um papel fundamental ao longo desta experiência única de formação. Para além desta vertente formativa do trabalho colaborativo, salienta-se a perspetiva pessoal, ou seja, o apoio incondicional inerente à relação do par pedagógico. Desta relação adveio motivação nos momentos de fragilidade e maior satisfação aquando das conquistas.

A participação nas reuniões quer de avaliação dos estudantes quer com os encarregados de educação, assim como o apoio à organização da cotação e correção de testes constituíram, também, aprendizagens extremamente significativas, permitindo a consciencialização relativamente às rotinas da docência e reforçando a integração da professora estagiária no contexto.

5. DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS POTENCIALIDADES DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO ESTUDO DO PASSADO NACIONAL

5.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA

Ao longo da prática pedagógica concretizou-se um projeto de investigação no âmbito de uma área comum ao grupo da professora estagiária, tendo o consenso sido facilmente alcançado sendo que todos os seus elementos partilham do fascínio pela Articulação de Saberes. Assim, o projeto deveria envolver a articulação de duas áreas, sendo uma delas comum ao grupo. Neste sentido, optou-se pela Expressão Dramática (ED) como ponto comum, dedicando-se cada elemento do grupo ao desenvolvimento de um projeto que a relacionasse/articulasse com uma outra área à escolha, tendo este processo implicado diversas fases e a elaboração de diferentes materiais (Cf. Anexo 50).

Desta proposta surgiu o projeto denominado por “As potencialidades da Expressão Dramática no estudo do Passado Nacional” com o qual se pretendia identificar e evidenciar as vantagens da aliança entre a ED e o bloco de CSH relativo ao Passado Nacional, tanto ao nível da motivação, como do desenvolvimento de conhecimentos e atitudes. O mesmo surge agora espelhado no presente capítulo do relatório de estágio para que, de uma forma mais sucinta (pelo que se remeterão para anexo informações adicionais), se espelhe o carácter investigativo e indagador da prática pedagógica.

A escolha pela ED como ponto comum aos diferentes elementos do grupo deveu-se ao facto desta ser frequentemente encarada como um simples

elemento de diversão, ignorando-se as suas potencialidades enquanto área essencial ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do aluno. Além disso, apesar da ED constituir uma das possibilidades para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), esta não é a opção mais comum nas escolas. Por outro lado, mesmo enquanto AEC, parece não existir a devida preocupação no que respeita à sua articulação com as restantes áreas curriculares, de forma a contribuir para uma “pedagogia que valorize a educação sócio-afectiva, e privilegie o desenvolvimento pessoal” (Aguilar, 2001, p.19).

A prática pedagógica realizada no âmbito do 1º CEB veio também incentivar esta escolha, por se ter verificado que a turma do contexto não desfrutava da AEC de ED. Por outro lado, a professora titular afirmou não trabalhar esta área desde o 2º ano da turma, apesar de existir no horário um bloco de duas horas semanais destinadas ao trabalho das expressões.

Sendo que a parte comum do projeto correspondia a articular a ED com uma outra área do saber, a professora estagiária optou pelo Estudo do Meio, mais propriamente pelas Ciências Sociais e Humanas (CSH), no âmbito do 1º CEB. A escolha por este ciclo de estudos deveu-se à flexibilidade de gestão e à monodocência, que faz com que o professor titular tenha “nas suas mãos a possibilidade de uma gestão integrada do currículo” (Alonso, 2002, p. 63).

A escolha pela articulação entre a ED e as CSH teve por base as observações realizadas aquando do começo da prática pedagógica no âmbito do 1º ciclo. No que respeita aos conteúdos das CSH abordados no 4º ano (no qual incidiu a prática pedagógica), torna-se evidente a exagerada extensão e complexidade dos mesmos, principalmente no que respeita à temática do Passado Nacional. É de salientar, ainda, que a professora titular da turma afirmou não gostar de trabalhar tais conteúdos, exatamente devido à sua extensão. Pelo contrário, a professora afirmou gostar da ED apesar de revelar, tal como já mencionado, não a trabalhar desde o 2º ano da turma. No seu discurso, ao aliar expressões como “quando podíamos fazíamos coisas muito giras” ao trabalho da ED, pairou a sensação de que a ED, tal como se previa,

era encarada como um momento esporádico de diversão. Para além disso, compreende-se que estas atividades se realizavam “apenas quando possível”, talvez pelas convicções já mencionadas (tempo e controle da turma). De forma a valorizar ambas as áreas, surgiu a vontade de aliar a ED ao trabalho das CSH, em específico ao estudo do Passado Nacional.

Não poderia, ainda, deixar de ser salientado o gosto pessoal pela componente em questão (CSH), pelo facto do seu trabalho promover a “orientação na complexidade do mundo actual, levando a apreciar a diversidade e a adoptar atitudes de respeito e solidariedade para com os outros” (Félix, 1998, p.60).

Apresentadas as motivações que conduziram à escolha das CSH em articulação com a ED importa, agora, indicar as questões-problema a que se pretendeu dar resposta:

1. Poderá a E.D. funcionar como elemento motivador e potenciador do conhecimento do Passado Nacional?
2. Será possível desenvolver atividades de ED na aula de CSH de forma prática e simples, e em diferentes momentos da mesma?
3. Poderá a ED, aliada ao estudo do Passado Nacional, potenciar o desenvolvimento de atitudes?

As questões-problema supracitadas relacionam-se de forma direta com os objetivos traçados, sendo eles:

- Reconhecer a ED como elemento motivador para o estudo do Passado Nacional e potenciador do conhecimento do mesmo;
- Evidenciar a possibilidade e a facilidade de integração da ED em diferentes momentos da aula de CSH;
- Evidenciar as potencialidades da ED no desenvolvimento de atitudes (interação, desinibição, respeito, etc.);

Os objetivos que serviram de base à planificação das atividades desenvolvidas, estão diretamente relacionados com a necessidade de que se

evidenciem as potencialidades da ED enquanto elemento motivador e potenciador, tanto do desenvolvimento do conhecimento do Passado Nacional como das atitudes. Em simultâneo, pretende-se, através de exemplos concretos, constatar a possibilidade e a facilidade de articulação entre as duas áreas curriculares, em qualquer momento da aula de CSH.

De forma a recolher os dados resultantes do desenvolvimento deste projeto, foram utilizadas diferentes técnicas, constituindo o inquérito por entrevista uma delas. O guião de entrevista e a gravação da mesma, por sua vez, constituíram os respetivos instrumentos (Cf. Anexos 51, 52 e 53). A opção por esta técnica deveu-se a uma das suas principais vantagens – a adaptabilidade. Isto já que, tal como refere Bell (1993, p.137), através da entrevista “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos”. Outra das técnicas utilizadas corresponde àquela que possui laços evidentes com a técnica do inquérito por entrevista – a observação (Lessard-Hébert et.al,1994). Através da observação “o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados”, ora, a observação destes aspectos constitui um dos objetivos essenciais deste projeto (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.196). Como instrumentos de recolha de dados foram realizadas também “notas do trabalho de campo que descrevem o que foi visto, ouvido, vivido, e pensado pelo investigador” na sequência da observação participante (Lessard-Hébert *et al*,1994, p. 154), assim como uma grelha de observação (Cf. Anexo 54).

Importa ainda mencionar a recolha documental, cujos instrumentos consistem nos comentários escritos realizados pelos alunos, nos quais exprimiram as suas opiniões relativamente às atividades realizadas. Esta técnica “tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa” pois permite “triangular os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” podendo constituir, por isso, uma enorme vantagem (Lessard-Hébert *et al*, 1994, p. 144).

Interessa, neste momento e em primeiro lugar, definir e caracterizar o grupo de participantes, para passar, depois, à descrição das atividades desenvolvidas.

Os alunos da turma do quarto ano da Escola EB1/JI do Falcão – Agrupamento do Cerco, com a qual a professora estagiária desenvolveu a prática pedagógica no âmbito do 1º CEB, constituíram os participantes. Apesar da turma ser constituída por 22 alunos, apenas 20 dos mesmos fizeram parte das sessões (nove rapazes e onze raparigas), isto já que um dos alunos possuía multideficiência, passando grande parte do tempo na “Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita”. Além disso, uma das alunas apenas foi transferida para a turma quando as atividades já se haviam desenvolvido.

Apesar do perfil da turma se ter visto traçado aquando do capítulo “caracterização do contexto educativo da prática educativa supervisionada”, importa salientar que, de forma global, se tratava de uma turma muito interessante cujos elementos apresentavam perfis, quer a nível pessoal quer académico, diversificados. Também as suas realidades eram diferentes sendo, no entanto comum o nível de vida baixo da maioria dos alunos, assim como os exemplos de instabilidade familiar. Por todos estes motivos, esta era uma turma que exigia imenso da professora que, para muitos, era o principal “educador” e fonte de equilíbrio emocional.

No que respeita às atividades de ED, estas decorreram em diferentes momentos das aulas de CSH nas quais se abordou o Passado nacional e, também, em diferentes momentos do horário da turma. De forma a ir ao encontro dos objetivos enunciados anteriormente, estas propostas de índole prática e ativa surgiram sempre de forma integrada e natural, procurando não apenas desenvolver-se conhecimentos mas também motivar, promover a desinibição e a imaginação, o respeito, a partilha e o espírito de entreajuda. Segue-se a figura 1, na qual se encontram representadas as sessões desenvolvidas:



Figura 1 - As sessões desenvolvidas no projeto

A primeira sessão teve como objetivo a preparação para uma visita de estudo ao Castelo de Guimarães. Assim, a temática da Reconquista Cristã e da vida de D. Afonso Henriques foi antecipada obrigando, na sessão seguinte, ao recuo até à temática dos primeiros povos na Península Ibérica (PI).

A atividade de ED decorreu aquando do desenvolvimento de uma aula de 90 minutos e foi anunciada, como forma de aumentar as expectativas dos alunos, através da projeção de uma “nuvem de palavras” em forma de coroa composta por variados “estados de espírito” (Cf. Anexo 55). Depois de diversas tentativas de antecipação da atividade que se seguiria, passou-se à leitura dramatizada da história. Neste sentido, a cada aluno foi entregue um pequeno excerto da mesma, assim como a indicação do estado de espírito a interpretar, restando aos colegas adivinhar o mesmo (Cf. Anexo 56).

No que refere aos instrumentos de recolha de dados, foram recolhidos comentários escritos por parte dos alunos, nos quais apresentaram a sua opinião relativamente à atividade de ED realizada. Para tornar esta tarefa mais motivadora e para que os alunos pudessem “entregar” os seus comentários mesmo sem a presença da professora estagiária, foi afixada na parede da sala de aula a caixa d’As Nossas Opiniões, para que lá os

depositassem (Cf. Anexo 22). Importa também referir que as notas de campo relativas ao desempenho dos alunos, aquando do momento de consolidação que se seguiu à atividade de ED, constituíram valiosos instrumentos de recolha.

Na segunda sessão realizou-se um exercício de ED aquando do momento de consolidação de uma aula de 90 minutos, que teve como temática o estudo dos primeiros povos a habitar a PI. O exercício consistiu na representação de um noticiário no qual ocorriam entrevistas em direto aos povos em questão. Para tal, foram necessários três “jornalistas” e três grupos de “povos”: uma comunidade agropastoril, um grupo recoletor e um grupo representante dos Celtiberos. Os papéis foram distribuídos tendo em conta a organização dos lugares, para que apenas os “jornalistas” tivessem que se deslocar. Foi pedido aos jornalistas que procurassem dirigir pelo menos uma questão a cada elemento do grupo/povo. Aos elementos dos diferentes povos, foi-lhes solicitado que se entreajudassem sempre que algum elemento revelasse dificuldade em responder ou o fizesse de forma incompleta. Todos os alunos usufruíram de alguns minutos para se prepararem: os jornalistas para elaborarem questões pertinentes e os restantes para saberem identificar de forma clara as principais características do povo a representar. Enquanto apoio dispunham quer dos materiais da aula, quer do manual.

Como elemento motivador para a realização da tarefa, um dos jornalistas fez a abertura do noticiário em “estúdio”, contando com a projeção do respetivo “jingle”. Neste momento, o “jornalista de estúdio” fez um resumo do que se passaria no noticiário, dando a voz ao jornalista que estava no “terreno” (Cf. Anexo 57).

Como instrumento de recolha dos dados relativos a esta sessão foi utilizada uma grelha de observação da qual faziam parte os seguintes critérios: motivação, empenho, pertinência e adequação das questões/respostas, respeito pelos colegas, espírito de entreaajuda (Cf. Anexo 54).

A terceira e última sessão na aula semanal de 120 minutos “reservada”, segundo o horário da turma, ao trabalho das expressões. Ora, estando já a

primeira sessão distante, na qual se iniciou a abordagem da vida de D. Afonso Henriques, recuando-se depois até aos primeiros povos para posteriormente se voltar a aprofundar as questões relativas ao primeiro Rei, tornou-se evidente a necessidade de promover a “organização das ideias”. Neste sentido, a turma visualizou um vídeo de animação relativo aos principais acontecimentos da vida de D. Afonso Henriques, sendo-lhes depois entregue um “guião” para uma dramatização, no qual estava indicado o título “O primeiro rei”. Este guião era composto apenas pelas colunas relativas às “cenas”, “falas do narrador”, “personagens” e comentários” (Cf. Anexo 58). Sem que lhes fosse indicado o que fazer, todos procuraram antecipar a atividade que se seguiria, concluindo rapidamente que, estando em branco as colunas “falas do narrador” e “cenas”, o mais certo é que estas tivessem que ser por eles preenchidas. Para além disso, compreenderam que se trataria de uma dramatização mimada, já que não existia qualquer coluna para as falas das personagens nem quaisquer indicações cénicas. Posto isto, cada aluno recebeu um conjunto de pequenas folhas, sendo que em cada uma encontravam a designação da cena e as respetiva descrição do narrador. O objetivo consistia em organizar as partes por ordem cronológica, de modo a completar o “guião” (Cf. Anexo 59). Importa referir que as “descrições do narrador” consistiam na transcrição do vídeo por eles visualizado pelo que, como forma de confirmar a organização da tabela antes de passar à colagem das partes, procedeu-se à audição do vídeo.

Depois de completo o guião, foram atribuídos os papéis de forma estratégica, para que alunos mais introvertidos se confrontassem com uma personagem mais ativa e, pelo contrário, aos que sempre se destacavam fossem atribuídos papéis menos significativos. Por isto, os alunos tiveram alguns momentos para pensar nas cenas de que faziam parte, no seu conteúdo, nos gestos e movimentos que melhor se enquadrariam, partilhando ideias. Realizou-se, então, uma primeira tentativa de dramatização, na qual se refletiu em grande grupo relativamente às cenas, aos movimentos e gestos, às estratégias de entrada e saída de atores de

forma a evitar a desordem, entre outros. Por fim, realizou-se a dramatização com o acompanhamento de sons alusivos às diferentes cenas (som de batalha, música eclesiástica, etc.) e com a projeção de imagens numa tela (improvisada) (Cf. Anexo 60). Importa referir que a projeção das imagens se realizou através de um retroprojetor nas traseiras da tela funcionando assim como cenário e permitindo que os alunos se movimentassem livremente na sua frente (sem que a imagem fosse projetada nos seus corpos) (Cf. Anexo 61).

Como instrumento de recolha de dados foram realizadas notas de campo relativas às prestações dos alunos e a alguns comentários por eles tecidos. Além disso, foi utilizada, posteriormente, a técnica do inquérito por entrevista, tendo a amostra sido composta pelos alunos que revelaram atitudes curiosas (tanto positivas quanto negativas). Como instrumento de recolha foi elaborado um guião de entrevista (Cf. Anexo 53).

5.2. ANÁLISE DE DADOS E CONCLUSÕES

Tal como refere Bell (1993, p.183), os dados devem de ser “registados, analisados e interpretados”, acrescentando ainda que “uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas por categorias”. Neste sentido, segue-se a figura 2, na qual se apresentam as categorias de análise deste projeto, que diretamente se relacionam com os objetivos inicialmente expostos:

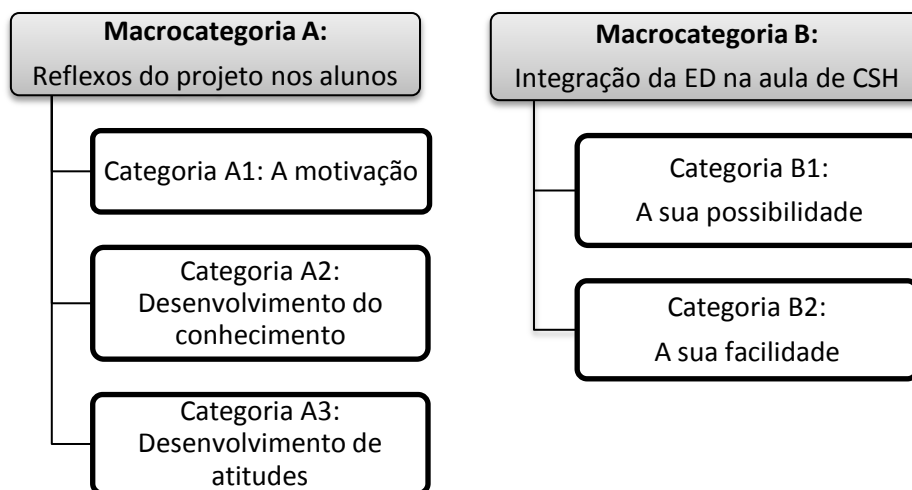


Figura 2 - Categorias de análise

As análises basearam-se, essencialmente, na análise de conteúdo que, tal como refere (Bardin, 1977, p.9) “absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem”. Além disso, procedeu-se ao cruzamento de dados, comumente designado por “triangulação”, “como forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo” (Kelle, 2001, citado por Duarte, 2009, p. 14).

Deste modo, segue-se a análise dos dados de forma sucinta, podendo esta ser consultada na íntegra em anexo (Cf. Anexo 62).

No que respeita à primeira macrocategoria – efeitos do projeto nos alunos –, relativamente à motivação potenciada pela ED, importa começar por citar a PC que, aquando da questão “considera a ED uma área curricular motivadora e promotora de conhecimento?”, realizada na entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto, respondeu: *Considero! Sem dúvida! Motivadora e promotora*. A PC revelou-se assim convicta no que respeita à motivação potenciada pela ED, referindo que *os alunos reagem muito bem e gostam muito das atividades de ED*. Estas convicções iniciais vieram a confirmar-se, desde logo, aquando da primeira sessão, na qual se verificou extremo empenho e motivação por parte dos alunos. A adoção de uma postura ativa e interessada prolongou-se além da atividade de ED, como que predispondo a turma ao estudo da temática em questão, nos restantes momentos da aula, sendo esta perceção evidente na generalidade dos comentários escritos dos alunos e na postura ativa e interessada dos mesmos (Cf. Anexo 61).

De acordo com a PC, a motivação refletiu-se num crescente gosto pelo estudo do Passado Nacional: *gostam muito de Estudo do Meio e eu acho que estão a gostar muito de História de Portugal (HP).*

Relativamente ao contributo das atividades de ED para o desenvolvimento do conhecimento, categoria A2, importa começar por expor a opinião da PC (recolhida através da entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto) relativamente ao bloco de CSH em questão: *Este bloco não é muito acessível, é preciso saber dar a volta e descer ao nível deles. É um bocadinho massudo.* Por outro lado, quando questionada relativamente às potencialidades da sua integração com a ED no sentido de amenizar esses aspetos, a PC afirmou: *Sim, acho que a ED pode facilitar, através da representação eles interiorizam melhor o que aprenderam, acho que eles fixam melhor. A ED atenua esta dureza até porque há o lado da diversão.*

Ora, estas convicções viram-se confirmadas, desde logo, aquando da primeira sessão – leitura dramatizada da *História de um Castelo* – sendo que foram vários os alunos que, nos exercícios posteriores, avaliaram a veracidade das respostas dos colegas baseando-se na certeza de que tal informação estava presente no excerto que o aluno X havia lido com determinado estado de espírito, sendo de salientar que também este último era especificado. Assim se tornou evidente que a leitura expressiva dos excertos funcionou como “mnemónica”, facilitando a assimilação das informações neles contidas, de uma forma divertida.

Aquando da segunda sessão – simulação de uma entrevista aos diferentes povos - verificaram-se, também, evidências do contributo da ED para o desenvolvimento do conhecimento. Isto já que a grande maioria dos alunos concluiu, desde logo, que para participar de forma ativa, demonstrando as suas capacidades ao nível da ED, era imprescindível o domínio da temática trabalhada ao longo da aula, caso contrário, não seria possível o questionamento por parte dos jornalistas, nem o *feedback* por parte dos elementos dos povos. Esta consciência conduziu a um empenho extremo no

que respeita à mobilização da temática abordada ao longo da aula, refletindo-se em questões/respostas na sua maioria adequadas e pertinentes.

Também aquando da terceira sessão – dramatização “O primeiro rei”- se registaram evidências ao nível do desenvolvimento de conhecimentos. Isto já que os alunos demonstraram extrema atenção aos pormenores da temática em questão (a vida de D. Afonso Henriques) que haviam sido trabalhados ao longo de várias aulas. Importa apresentar um exemplo prático que diz respeito à cena da batalha de Aljubarrota, quando a aluna que representava D. Teresa finge morrer, derrotada, junto com os seus guerreiros, e um aluno trava o ensaio, referindo: *D. Teresa não morreu na batalha, ela fugiu para a Galiza!*

Por outro lado, a representação fez com que se sentisse a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, indo “mais além” das informações trabalhadas em aula. Como exemplo importa referir a cena relativa à Batalha de Badajoz, que conduziu um aluno ao seguinte questionamento: *D. Afonso Henriques senta-se porque se magoou, mas então e os guerreiros? Param? Alguém deve ter ganho e alguém deve ter perdido!* Ora, tal constatação conduziu a um aprofundamento da temática, no sentido de dar resposta à “sede” de conhecimento e ao interesse revelado pelos alunos.

Relativamente ao contributo da ED no desenvolvimento de atitudes, categoria A3, importa começar por referir que dos comentários da PC se depreendeu a convicção de que a ED contribui para a socialização e integração das crianças mais tímidas, devendo este ser um trabalho contínuo. Mais ainda, a PC atribuiu à ED a capacidade de desenvolver nos alunos aptidões tais como o “saber estar” e o respeito pelos colegas, promovendo também a partilha e a convivência.

Como dificuldades inerentes ao trabalho da ED na sala de aula, no que respeita às atitudes, a PC apontou o facto de, por vezes, surgirem disputas pelos papéis (no caso da dramatização) - *Às vezes há um por outro que não quer aquele papel* – esclarecendo a sua opinião a este respeito - *É muito importante que também passem por papéis secundários para também*

aprenderem que não mandam sempre, e aos que se sentem mais inferiorizados também convém que sejam líderes de vez em quando para verem que há outro tipo de atitudes que podem ter, que não a submissão”.

No que respeita ao efeito do desenvolvimento das sessões, nos alunos, importa referir que destas resultaram momentos riquíssimos de desinibição e partilha, de trabalho da responsabilidade e respeito pelos outros, enfim, das atitudes. Aspetos evidentes na postura e nos diversos comentários dos alunos, entre os quais o seguinte, proferido aquando do terminar da última atividade de dramatização: *Adorei porque estivemos a conviver!*

Não poderia, neste sentido, deixar de ser enfatizado o espírito de partilha proporcionado pelas atividades, sendo que os alunos mais ativos, apesar de inicialmente demonstrarem algum desagrado, compreenderam que os colegas mais tímidos também têm direito a usufruir do “papel principal” e a trabalhar a sua capacidade de desinibição. Neste sentido, salienta-se o comentário de um dos “líderes” da turma, aquando da entrevista realizada após o desenvolvimento do projeto, sendo de evidenciar que o mesmo se mostrou inicialmente descontente pela atribuição do papel principal a outro colega: *Quando muitos querem a mesma personagem temos que aprender que não pode ser, tem que ser à vez e sermos amigos uns dos outros.*

Analisados os dados relativos aos efeitos deste projeto nos alunos, importa agora ir ao encontro do objetivo “evidenciar a possibilidade e a facilidade de integração da ED em diferentes momentos da aula de CSH” – Macrocategoria B.

Dentro desta macrocategoria, dirige-se agora, em específico, a atenção para a possibilidade de tal integração nas diferentes fases da aula – categoria B1.

A este respeito, a PC revelou convicção relativamente à possibilidade de integração da ED com as CSH, ao afirmar ter trabalhado com frequência a ED até ao segundo ano da turma.

De forma a procurar respostas para objetivo em análise, as sessões foram desenvolvidas em diferentes momentos: a primeira sessão aquando do

desenvolvimento da aula, a segunda sessão aquando do momento de consolidação e a terceira no momento de consolidação de uma unidade desenvolvida ao longo de várias aulas. Importa referir que, do ponto de vista da professora estagiária, em todos os momentos da aula ocorre desenvolvimento de conhecimento e não apenas do momento em que, geralmente, o aluno é confrontado com informações que constituem para ele uma novidade (desenvolvimento da aula). Pelo contrário, a professora estagiária considera ser nos momentos de consolidação/sistematização que o desenvolvimento do conhecimento é efetivo, quando se organizam, clarificam e solidificam as ideias, quando a lógica se estabelece.

Importa referir que, para que tal fosse possível, foi necessário que se adaptassem as atividades ao respetivo momento. Assim, torna-se evidente a necessidade de reconhecer que a ED não se trabalha apenas sob a forma de teatro/dramatização, mas também através de breves exercícios que envolvem expressividade ou mímica, tais como o realizado aquando da primeira sessão. Para além disso, é fundamental ter em conta a possibilidade de realização de breves representações que não impliquem cenários ou acessórios, pelo que facilmente se integram num momento circunscrito da aula (tal como verificado aquando da segunda sessão).

A terceira sessão, por constituir um momento de consolidação de uma unidade, veio evidenciar a possibilidade de integração deste género de atividades não apenas no comum momento de consolidação de uma só aula, mas de um conjunto de aulas relacionadas. Assim se tornou evidente a possibilidade de integração da ED nas diferentes fases da aula de CSH, desde que de acordo com elas se adapte a natureza do exercício.

Evidenciada a possibilidade de integração da ED em diferentes momentos da aula de CSH, importa agora refletir quanto à sua facilidade – categoria B2.

Quando questionada relativamente à comum sensação de que a ED é trabalhada com reduzida frequência quer enquanto AEC, quer pelos professores titulares, a PC comentou: *É verdade. Eu, pessoalmente, uso muito a ED. Este ano, como eles estão muito crescidos e também é ano de exame, eu*

tenho um bocadinho de lado, mas até ao terceiro ano eu trabalho muito a dramatização. Daqui se depreende que, apesar da valorização da ED demonstrada em comentários como *Eu só vejo vantagens na ED*, este género de atividades é, para a PC, sinónimo de despesa de tempo superior ao previsto para o trabalho dos conteúdos. Neste sentido, salienta-se a sua evidente surpresa, em especial aquando da terceira sessão – dramatização “o primeiro rei” – ao verificar que, apesar do exercício inicial que consistiu na organização do guião, dos momentos de partilha de ideias, e ainda da realização de um “ensaio” antes da dramatização “final”, o tempo da aula não se havia esgotado. Assim, cada aluno teve ainda a oportunidade de desenhar a cena de que mais gostou, trabalhando, também, a Expressão Plástica. Deste modo se verificou a facilidade com que, num espaço de tempo inferior ao de uma aula e num espaço físico que se resumia à sala, se pôde realizar uma dramatização que contou com o seguinte comentário por parte da PC: *Foi uma boa consolidação!*

Resta apontar, no entanto, como um dos aspetos essenciais para que tais evidências se concretizassem, o facto de não se ter incluído o uso de acessórios (a não ser aquando da segunda sessão quando, a pedido da “jornalista do estúdio”, se utilizou um microfone por eles anteriormente elaborado), permitindo assim uma melhor organização, evitando-se distrações e promovendo da melhor forma a expressividade. Por outro lado, procurou-se evitar, sempre que a natureza da sessão assim o permitisse, a movimentação dos alunos pela sala. Daí que, aquando da primeira sessão, cada aluno tenha realizado a sua leitura dramatizada a partir do lugar (pois a disposição dos lugares maioritariamente em “U” permitia que todos se visualizassem) e, na segunda sessão, apenas os três “jornalistas” do terreno se movimentavam juntos do povo a entrevistar (sendo que os elementos de cada povo estavam sentados em lugares consecutivos). Aquando da terceira sessão, apesar desta exigir bastante movimentação, reduziu-se à projeção de imagens através de um retroprojektor o fator que, geralmente, implica imensa dedicação e tempo – os cenários. Este dispositivo revela-se ideal por ser móvel (já que,

geralmente, o videoprojetor se encontra fixo ao teto) e, portanto, permitir a sua colocação na parte de trás da tela, evitando a projeção do cenário no corpo dos alunos que se movimentam na sua frente. Por outro lado, enriqueceram-se as cenas através da utilização de sons alusivos às mesmas (ex: música eclesiástica; musica matrimonial; som de batalha), permitindo maior rentabilização do tempo e maior fluidez na representação, pois reduziu a necessidade de indicações (da minha parte) na sequência de lapsos por parte dos alunos: *Os sons ajudaram-me a lembrar do que tinha que fazer!*

Assim se desenvolveram as sessões previamente desenhadas, concretizando-se estas de forma simples e eficaz.

A análise dos dados, que se desenvolveu de acordo com as categorias de análise já referidas, permitiu alcançar respostas para as questões-problema inicialmente delineadas. Assim, no que respeita à questão *podará a ED funcionar como elemento motivador e potenciador do conhecimento do Passado Nacional?*, tornaram-se claras as potencialidades da ED em aliança com o bloco de CSH relativo ao Passado Nacional, promovendo-se a motivação e, como tal, facilitando o seu estudo e o respetivo conhecimento. Através da ED suavizou-se o carácter massudo e extensivo das temáticas abordadas, facilitando a compreensão e a apreensão das informações. Os alunos viram o seu conhecimento desenvolvido de forma natural e atrativa, fazendo uso de aptidões inerentes ao ser humano – a capacidade de imaginar, representar e expressar – que funcionaram como “moleta” ou mnemónica de apoio ao estudo. No entanto, esta capacidade inata revelou-se também frágil na medida em que se verificou a necessidade de treino e revisitação. Tal convicção proveio da constatação de que, com o desenvolver das sessões, a postura dos alunos se foi tornando mais ativa e desinibida. Mais ainda, foi possível presenciar um caso de extrema revelação relativo um aluno que, aquando da primeira sessão, se recusou a participar chorando de vergonha e desconforto, e que, na última das sessões, interpretou com fervor a personagem principal. Para além disso, os alunos que demonstraram mais resistência a este trabalho, persistindo o constrangimento ao longo do todo o

processo, corresponderam aos alunos repetentes cuja integração na turma era ainda recente, sendo também mais velhos que os restantes colegas. Apresentam-se como possíveis justificativas para tal evidência quer o facto destes contarem já com mais um ano, segundo os mesmos, sem o trabalho da ED, quer por uma maior influência da seriedade e conservadorismo natural dos adultos. Isto já que, infelizmente, “pais e educadores, em função de aquisições de habilidades, quantas vezes prematuras, tudo fazem para quebrar precocemente o desenvolvimento da espontaneidade da criança e, com ela, o seu modo privilegiado de expressão” compactuando, assim, com “a tendência atual da sociedade e da educação (...) em depreciar a experiência da aventura, do processo, para louvar o produto” (Aguilar, 2001,p.40).

Refletindo, agora, em torno da questão *poderá a ED, aliada ao estudo do Passado Nacional, potenciar o desenvolvimento de atitudes?*, tornou-se evidente a promoção de situações interessantíssimas no que respeita à gestão de conflitos e ao desenvolver das atitudes, fomentando o espírito de entreatajuda, o respeito pelos demais e a tolerância. Tornou-se ainda evidente a potencialidade da ED no que respeita à formação pessoal do aluno, promovendo o desenvolvimento da sua própria personalidade ao tornar-se mais ativo, mais confiante de si e dos seus atos.

No que respeita à questão *será possível desenvolver atividades de ED na aula de CSH de forma prática e simples, e em diferentes momentos da mesma?*, importa referir que as atividades delineadas assim se desenvolveram, com simplicidade e facilidade, em diferentes momentos das aulas, esvaindo-se o comum estereótipo de que o trabalho da ED implica desordem e dispêndio excessivo de tempo. No entanto, e para que tal fosse possível, tornou-se necessário rentabilizar o tempo, planeando as atividades tendo em vista a diminuição das possibilidades de desorganização ou distração. Para tal, escolheram-se atividades de ED que da melhor forma se adaptassem às temáticas a desenvolver (teatralização, breve dramatização, leitura expressiva, mímica, entre outros), de acordo com a natureza da respetiva informação (se implicava várias personagens, espaços, épocas ou

acontecimentos). Revelou-se também essencial a atenção a pormenores tais como a organização dos participantes de acordo com os seus lugares, a redução (dependendo do género de atividade) da movimentação, o improviso ou inexistência de acessórios e cenários (exigindo mais da imaginação e expressividade do aluno), o aliar de sons ou de imagens que apoiassem e facilitassem a representação, entre outros.

Referidos todos os fatores inerentes aos objetivos deste projeto, não poderia deixar de ser retomado o fator “motivação” de forma a salientar a sua influência ao longo de todo o processo – no desenvolvimento do conhecimento, das atitudes, na possibilidade e na facilidade da integração da ED com o estudo do Passado Nacional. Isto já que se depreendeu que a motivação evidenciada ao longo das sessões veio potenciar, de forma decisiva, não apenas o desenvolvimento do conhecimento mas também a regulação do comportamento e a adoção de atitudes positivas que, por sua vez, contribuíram para a facilidade desta articulação, quer ao nível do tempo, quer da organização, originando como que influências positivas consecutivas (Miranda & Almeida, 2011).

Com consciência da natureza efémera deste projeto devido às restritas condições ao nível do tempo disponível para o seu desenvolvimento, ficaram por experienciar atividades como o teatro de sombras, o teatro de marionetas ou fantoches, a representação de visitas guiadas por locais ou sociedades do passado, a interpretação de importantes aspetos da vida quotidiana (atividades laborais, costumes e estrutura familiar) ou personalidades (como por exemplo dos representantes da Dinastia Afonsina). Ainda assim, das três sessões desenvolvidas se extraíram relevantes dados, recolhidos com o apoio de instrumentos elaborados de forma crítica e reflexiva. Esta postura indagadora revelou-se uma constante ao longo de todo o processo, desde a conceção, passando pelo seu desenvolvimento e espelhando-se, também, aquando da avaliação do mesmo. O questionamento permanente potenciou a reflexão, surgindo esta como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho (Alarcão & Roldão, 2008).

Importa, ainda, refletir relativamente às limitações, dificuldades e potencialidades do presente projeto. Ora, no que respeita às suas limitações não poderia deixar de salientar, uma vez mais, o reduzido período de tempo ao qual se circunscreveu o seu desenvolvimento. Daí que este seja constituído por apenas três sessões, tendo várias ideias remanescido no pensamento, sem que se vissem concretizadas.

No que respeita às principais dificuldades, aponta-se a difícil gestão das regências de modo a que nelas se integrassem as sessões. Este aspeto conduziu, também, à planificação acelerada das mesmas, de acordo com as sugestões de marcação por parte da PC, que iam surgindo de forma natural. Assim, era com reduzida antecipação que a mestranda tomava conhecimento do conteúdo a trabalhar, sendo, por isso, escasso, o período de planificação e preparação. Neste sentido, a escolha quase imediata de atividades de ED adequadas, inovadoras e pertinentes, que de forma simples contribuíssem para a motivação e desenvolvimento do conhecimento do Passado Nacional, assim como para o trabalhar de atitudes, exigiu extremo empenho, organização e dedicação.

As limitações evidenciadas conferiram ao presente projeto uma reduzida amplitude que, por sua vez, impediu a generalização dos dados, assim como a comprovação de mudança efetiva no contexto. No entanto, permanece a convicção de que, através das atividades desenvolvidas, se potenciou o conhecimento relativo ao Passado Nacional e se motivou a turma para o seu estudo. Além disso, trabalharam-se questões essenciais ao nível da formação pessoal e social dos alunos, tais como o respeito pelo outro, o desenvolvimento da autoestima e do à-vontade. Mais ainda, perdura a sensação de que se reconfiguraram algumas ideias tácitas por parte da PC, assim como a convicção de que as conclusões que dele advieram decerto influenciarão a futura prática da professora estagiária. Isto já que se viu ampliado o seu fascínio pelo trabalho da ED e reconhecidas as suas potencialidades quando aliada a uma área curricular (Estudo do Meio/CSH) da qual faz parte uma temática que considero essencial mas que, no entanto,

necessita de um enorme impulso, de uma motivação que promova e facilite o seu estudo – o Passado Nacional. Importa, ainda, salientar aquele que constituiu um dos maiores ensinamentos, o de que, mais do que fator motivador e promotor, tanto de conhecimentos como de atitudes, a ED contribui para a formação pessoal do aluno. Neste sentido, importa citar Way (1967, citado por Aguilar, 2001, p.29), quando refere que “a finalidade do Drama é mais a de desenvolver as pessoas do que a de desenvolver o drama”. Não poderia, no entanto, terminar-se esta reflexão sem referir o comentário de uma das alunas da turma, recolhido aquando da entrevista posterior ao desenvolvimento do projeto, que veio conferir sentido a todo o trabalho desenvolvido ao revelar consciência da seriedade e pertinência do mesmo: *muitas pessoas acham que a dramatização é só um divertimento e uma distração...mas não é! É trabalho!*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração do presente relatório de estágio, finda não apenas a prática educativa realizada no âmbito da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa Supervisionada, mas também este segundo ciclo de estudos a que corresponde o mestrado. Neste sentido realçam-se de uma forma breve, neste capítulo, os inestimáveis contributos deste período no que respeita à formação profissional, pessoal e social da professora estagiária.

Assim sendo, importa iniciar pela referência à essencialidade da observação e dos diferentes momentos de reflexão (anteriores à ação, durante e após a mesma) para que se melhorem e adequem as práticas às necessidades específicas do contexto. Tais práticas revelam-se essenciais na medida em que não existem “receitas aplicáveis a qualquer situação ou a qualquer turma”, advindo dos processos de observação e reflexão experiências promotoras de igualdade de oportunidades e aprendizagens mais significativas (Estrela, 2002, p.98).

Também o contributo da planificação para a organização dos conteúdos a trabalhar, das estratégias a desenvolver, dos recursos a utilizar e do tempo de que se pretende dispor, se tornou evidente. Neste sentido, o ato de planificar, ao permitir que se traçassem percursos, conduziu à realização de previsões e escolhas, à reflexão em torno das opções de ação, a uma melhor gestão do tempo, dos recursos e dos imprevistos. No entanto, a procura de um equilíbrio na organização deste documento, mais propriamente entre a facilidade de consulta e a integração da informação necessária à compreensão da atividade a realizar, não constituiu tarefa fácil. Para a evolução neste sentido revelaram-se fundamentais as sugestões dos professores supervisores e dos orientadores cooperantes.

Através do cruzamento das informações provenientes dos planos de aula, das observações e respetivas reflexões, assim como dos trabalhos dos alunos,

promove-se a avaliação dos resultados de modo a que se caminhe em direção à melhoria das práticas. Neste sentido, tornou-se clara a importância dos processos de avaliação quer para a consciencialização, por parte do professor, relativamente ao impacto da sua ação, quer para a orientação dos estudantes no que respeita ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Por outro lado, sobressaiu a responsabilidade inerente a este processo, sendo que as suas consequências podem influenciar o futuro dos estudantes de forma decisiva.

Outro dos aspetos cujas repercussões se tornaram claras para a professora estagiária corresponde às expectativas relativamente ao progresso dos estudantes, sendo que a desproporção tende a promover interações diferenciadas conduzindo, conseqüentemente, à desmotivação por parte de determinados estudantes. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de procurar o equilíbrio das expectativas, demonstrando acreditar-se nas potencialidades de todos os alunos e incentivando-os através, por exemplo, do feedback positivo. Experimentando os efeitos de tal postura, a professora estagiária pôde verificar o aumento do empenho e a abertura ao desenvolvimento de novas aprendizagens.

Constituindo de igual forma um importante contributo para o acréscimo da motivação, surge a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste sentido, procurou-se partir destes para o seu aprofundamento ou, quando assim se justificava, para o seu esclarecimento. Do mesmo modo, também a opção por estratégias e materiais diversificados que promovessem a descoberta, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem e ensino, demonstrou potenciar de forma evidente o empenho dos alunos. Segundo esta perspectiva, tal como refere Estrela (2002, p.21), “o professor deixa de ser o transmissor directo do saber para se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem”. Neste sentido, a professora estagiária procurou adotar o papel de orientadora, conduzindo os estudantes na direção do desenvolvimento das aprendizagens e da autonomia.

Outro dos aspetos conducentes a aprendizagens mais significativas e que se revela essencial tendo em conta a diversidade de ritmos, interesses e

culturas que espelham na escola a realidade da sociedade atual, diz respeito à diferenciação pedagógica. A responsabilidade do professor a este respeito surge evidenciada pelo Anexo III do Decreto-Lei nº 240 de 2001, fazendo parte da “Dimensão profissional, social e ética” do perfil geral de desempenho. A promoção da diferenciação pedagógica revelou-se, no entanto, uma tarefa extremamente exigente, implicando perspicácia e capacidade de uma gestão eficaz do processo de ensino e aprendizagem, pelo que a professora estagiária sente necessitar de maior prática para o seu desenvolvimento neste sentido.

Ao referir a importância do respeito pela diferença, não poderia deixar de ser salientada a consciencialização, por parte da professora estagiária, no que respeita à indispensabilidade de uma gestão flexível do currículo, de modo a que este se adapte às especificidades do contexto. Isto já que, tal como refere Serrazina (2002, p.2) “o professor deve ser um profissional que, perante uma proposta de currículo oficial, tem a capacidade de o interpretar, adaptar e planificar para os alunos concretos que tem num determinado contexto e meio social”.

Posto isto, importa salientar a preocupação da professora estagiária relativamente à promoção de uma gestão articulada dos saberes no sentido de potenciar um conhecimento global, compactuante com a natureza do pensamento humano. Neste sentido, potenciando as vantagens da formação generalista desenvolvida no âmbito do Mestrado em ensino do 1º e 2º CEB, a professora estagiária procurou, sempre que possível, proporcionar momentos/atividades de articulação entre os conteúdos das diferentes áreas curriculares.

A promoção do espírito colaborativo entre os vários intervenientes no contexto faz parte do perfil geral de desempenho do professor, definido pelo Decreto-Lei nº 240 de 2001, tendo-se tornado evidente a sua importância, para a professora estagiária. Neste sentido, através do olhar retrospectivo potenciado pela elaboração do presente relatório de estágio, recordaram-se expectativas, receios e incertezas, perante um percurso repleto de importantes experiências e exigências, reconhecendo-se, inevitavelmente, o contributo do

trabalho colaborativo com o par pedagógico, professores supervisores e orientadores cooperantes, para o proveito dos aspetos mencionados. Assim se solidificou a convicção de que “o trabalho em equipa e a colaboração são a forma como o trabalho se realiza de forma efectiva.” (Blanchard, Randolph & Grazier, 2007, prólogo). Em simultâneo, a professora estagiária compreendeu que a melhor fórmula para a superação das dificuldades é a adição de esperança, força de vontade e abertura à partilha.

Valorizando as potencialidades da relação com o outro, não poderia deixar de ser salientado, ainda, o papel essencial dos estudantes com os quais se desenvolveu a prática pedagógica, que tantas aprendizagens e sorrisos proporcionaram.

Através do “revisitar” dos contextos, das intervenções e das aprendizagens que delas advieram, articularam-se os saberes práticos com os de natureza teórica e legal, e tornou-se evidente o carácter reflexivo e investigativo inerente à prática desenvolvida. No presente relatório de estágio procurou-se reafirmar a necessidade de aprender com os outros, de problematizar a prática procurando respostas e aperfeiçoamentos de forma autónoma, de tomar a iniciativa e partir para a exploração mesmo que sem indicações/prescrições nesse sentido. Assim sendo, importa realçar a convicção de que o professor deve adotar uma atitude investigativa, “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p.26).

Tornou-se clara, ainda, a noção de que a formação se prolongará ao longo da vida e de que são imensos os desafios no ensino, advindos do reflexo de uma sociedade em constante evolução. Tais aspetos incutem à docência um carácter dinâmico, sendo essencial a adoção de posturas ativas e a procura constante por melhorias e adequações. Assim sendo, como um eterno estudante, o professor nunca se sente, ou não deveria sentir-se, completo, insistindo na busca de novos conhecimentos, novas estratégias pedagógicas e metodologias, enfim, novas descobertas. Posto isto, tal como refere Arends

(1995, p.19), “é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas”. Tal perspetiva surge evidenciada também pelo Anexo V do Decreto-Lei nº 240 de 2001, ao salientar-se a necessidade quer do recurso à investigação, quer do desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, “numa perspetiva de formação ao longo da vida”. A consciencialização desta perspetiva, que sugere o desenvolvimento de aprendizagens sucessivas, vem conferir à docência, na perspetiva da professora estagiária, um carácter ainda mais apelativo.

Ora, apesar das aprendizagens que ainda virão, importa salientar o carácter inigualável e inesquecível deste período de formação, cujos contributos não se restringiram ao desenvolvimento da professora estagiária enquanto futura profissional de educação, mas também enquanto pessoa. Através deste processo no qual se procurou aprender a ensinar, aprendeu-se a ser mais e melhor. A professora estagiária sente-se agora mais capaz, motivada e convicta de que a opção pela concretização de um sonho constitui sempre a melhor das decisões, contra qualquer adversidade.

Através da prática educativa supervisionada, solidificaram-se saberes teóricos e rechearam-se de sentido os saberes didáticos, aspeto que conferiu a este período um carácter indispensável. Neste sentido, a professora estagiária, consciente de que um longo percurso formativo a espera, viu a sua preparação acrescida, tal como o fascínio por este “modo de vida” que caracteriza a docência.

Cada momento, na sua singularidade, promoveu aprendizagens e conferiu sentido a esta viagem, recheando-a de significado. Assim, e sendo que a música, tal como a docência, constitui para a professora estagiária uma paixão, termina este momento reflexivo com a transcrição da letra correspondente ao refrão da canção que marcou este percurso, pela frequência com que se viu trauteado e pela inspiração que promoveu:

“Este mundo não tem porta
nem uma chave escondida,
por trás de tudo o que importa
vem um sentido para a vida.”

“À porta do mundo” de Filipa Pais,
com letra e música de João Afonso Lima e José Moz Carrapa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática. Guia pedagógico para o 1º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. Território Educativo*. Porto: Direção regional de Educação do norte.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – O contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 5, 62-88. Consultado em maio, 3, 2014, em: file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Amor, E. (2001). *Didática do Português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Barbeiro, L. & Pereira L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC;
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Barth, B. (1993). *O saber em construção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Revista Currículo sem fronteiras*, 3 (2), 91-101.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blanchard, K., Randolph, A. & Grazier, P. (2007). *Trabalho em equipa. Go team! Três passos para conseguir grandes resultados*. Lisboa: Planeta DeAgostini.
- Bonalds, J. (1998). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión Dramática – Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Caraça, B. J. (1998). *Conceitos fundamentais da Matemática (7ª Ed.)*. Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- Cardoso, C. (2001). *Gestão intercultural do currículo. 2º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Carrão, E., Silva, B. & Pereira, R. (2007). Repensar as TIC na escola e na educação. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte, B. & Almeida, L. *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, 594-601. Corunha: Universidade da Corunha. Consultado em junho, 20, 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18291/1/Repensar%20as%20TIC%20na%20escola%20e%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Castro, R. & Sousa, M. (1998). *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

- Chagas, I. (2000). *Literacia Científica. O grande desafio para a Escola*. Dissertação não publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Consultado em maio, 22, 2014, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/LiteraciaCientifica.pdf>
- CICFF - Gabinete de estudos e planeamento Dinâmica de grupo – Ministério da Educação (s/d). *Dinâmica de grupo - curso para professores. Manual do animador*. Vila Nova de Gaia: Rocha Artes Gráficas.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, E., Fernandes, A. & Alves, M. (2010). Supervisão e desenvolvimento profissional de professores: percepções de orientadores de estágio de matemática. *Avaliação e currículo : actas do Colóquio Internacional da ADMEE-Europe*, 22, 114-128. Braga: Universidade do Minho. Consultado em junho, 17, 2014, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11292/1/2010a%20ADMEE.pdf>
- Costa, J. (2000). Educação em Ciências: Novas Orientações. *Revista Millenium Online*, 19. Consultado em maio, 22, 2014, em: http://www.ipv.pt/millenium/19_spec6.htm
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora
- Diogo, F. & Vilar, A. (1999). *Gestão Flexível do Currículo - Coleção Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial. Guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES e-Working Papers.

Consultado abril, 20, 2014, em
[http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-
WP60_Duarte_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf)

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

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto editora.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

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

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

Fernandes, D. (2012). *Fases de apoio à prática educativa: aula de Matemática*. Porto: ESE do IPP, Texto policopiado.

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

Fiérrez, E. (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: Grafur.

Fonseca, F. (1944). *Gramática e Pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Fontes, A. & Silva, I. (2004). *Uma Nova Forma de Aprender Ciências – A Educação em Ciência / Tecnologia / Sociedade (CTS)*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (1992). *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA.

Guillen, M. (1998). *Pontes para o Infinito*. Lisboa: Gradiva

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3), 299-313. Consultado em maio, 17, 2014, em:
<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21370/93326>
- Leite, C. (1998). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. Território Educativo*. Porto: Direção regional de Educação do norte.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA – 1ª Edição.
- Leite, C. (2012). A articulação como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos – Revista da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto*, 16 (1), 87-92.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências*, 1 (pp. 77-96). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M. et al (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA
- Lopes, J. et al. (2009). *Apresentação de ferramentas de ajuda à mediação dos professores de ciências físicas*. Vila Real: UTAD.
- Martins, I (2002). Problemas e Perspectivas Sobre a Integração CTS no Sistema Educativo Português. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 28-39. Consultado em maio, 24, 2014, em:
http://www.reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_2.pdf

- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1996). *Educação para a tolerância. Actas da Conferência*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2011). Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. *Revista Psicologia educação e cultura*, XV (2), 272-286. Consultado em maio, 21, 2014, em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16417/1/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20e%20rendimento%20acad%C3%A9mico.pdf>
- Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA*, 2, 3ª Série, 33-39.
- Mota, P., Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1.º ciclo do Ensino Básico : um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, 439-449. Braga: Universidade do Minho. Consultado em junho, 17, 2014, em:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19265/1/139Pedro_Mota.pdf
- Murphy, C. (2003). Literature Review in Primary Science and ICT. *Revista Futurelab Series*, 5, 1-36. Consultado em maio, 24, 2014, em:
http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Primary_Science_Review.pdf
- NCTM - The National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Gabinete de edição da APM.

- Nogueira, C., & Saavedra, L. (2001). *Educar para uma cidadania activa: (re)pensar o papel dos professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, L., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *GTI – Grupo de Trabalho de Investigação*, (Org.), “Reflectir e investigar sobre a prática profissional” (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000). *A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular*. *Território Educativo*. Porto: Direção Regional de Educação do norte.
- Paixão, F. (2012). Educação CTS para a literacia científica num livro que eu li. *Revista Indagatio Didáctica*, 4, 36-44. Consultado em maio, 24, 2014, em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1402>
- Pereira, M. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, E. & Oliveira, L. (2012). TIC na Educação : desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0. *Livro de Actas da Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, 228-248. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Consultado em junho, 17, 2014, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19923/1/ietic_Braganca_2012.pdf
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1989a). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Proença, M. (1989b). *Didáctica da História – textos complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/ Aprender História - questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. R. (1996). O trabalho de laboratório na aprendizagem e avaliação em ciências. *Revista Noesis*, 38, 48-50. Consultado em maio, 17, 2014, em: <file:///C:/Users/Isabel/Downloads/O-trabalho-de-laboratorio-na-aprendizagem-e-avaliacao-em-ciencias.pdf>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em abril, 2, 2014, em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Rocha, J. & Serén, M. (1988). *A cultura e as culturas. Introdução à antropologia cultural*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. (1987). *Gostar de História. Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença. Colecção: Ensinar e Aprender.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no

- trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Consultado em maio, 6, 2014, em:
file:///C:/Users/Isabel/Downloads/dossier_questoeserazoes71.pdf
- Roldão, M. *et al* (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições ASA.
- Santos, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Consultado em maio, 6, 2014, em:
file:///C:/Users/Isabel/Downloads/dossier_questoeserazoes71.pdf
- Schön, D. (1998). De la racionalidade técnica a la reflexión desde la acción. In *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: A&M Gràfic.
- Serrazina, L. (2002). A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Struik, D. (1992). *História concisa das matemáticas*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabala, A. (1987). *Historia personal*. Madrid: MEC.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017). *Plano Plurianual de Atividades*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Consultado em maio, 2, 2014, em: http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/plano%20plurianual%20atividades%20aec.pdf

Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco*. Consultado em maio, 2, 2014, em: http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/pea.pdf

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

Bonito, J. (coord.) (2003). *Metas Curriculares de Ciências Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

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.

Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de setembro. Diário da República, 1ª série, nº 1741 - Condições de atribuição de habilitação para a docência.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, série A, nº 201 - Perfis gerais de competência.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República, 1ª série, nº 14 -
Alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1ª série, nº38
– Formação de professores.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1ª série, nº79 -
Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos
públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, 1ª série, nº 92 -
Formação de professores.

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Diário da República, série A, nº 102 -
Regime de autonomia das escolas.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª Série, nº129 -
Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos
ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº 7856/2010 de 4 de maio. Diário da República, 2ª
série, nº86 – Estrutura do Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do
ensino básico.

Despacho Normativo nº 5122/2013 de 16 de abril. Diário da República, 2ª
série, nº 74 – Homologação das metas Curriculares.

EB1/JI do Falcão (2013/2013). *Plano de Atividades de turma*. Porto:
Agrupamento de Escolas do Cerco

Escola Básica e Secundária do Cerco (2013/2014). *Plano de Atividades da
Turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco

Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas – 2º ciclo
do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino
Básico – 1º Ciclo*. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio*.

Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação

Pinto, A., Maia, C., Fernandes, D. (2013/2014). *Ficha Curricular da unidade curricular de Integração Curricular: Prática educativa e relatório de estágio*. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação (2012). *Complemento Regulamentar Específico de Curso*. Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico.

Ponte, J. et al (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação do 1º CEB

Mestrandas: _____

Data da observação: ____ / ____ / ____

Escola: EB1/JI do Falcão Professora: _____ Sala: _____

Objetivo Geral da Observação: _____

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
1. Caracterizar o grupo de alunos	a) Quantos alunos constituem o grupo? b) Qual é o n.º de alunos do género feminino e do género masculino? c) Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia das NEE que apresentam? d) Todos os alunos residem na área circundante da instituição? e) Existem alunos cuja língua materna não seja o Português?
<p>Observações:</p> <p>a) 21 alunos +1 com multideficiência que apenas integra a turma duas vezes por semana. b) 9 rapazes + 1 rapaz com multideficiência + 11 raparigas. c) 2 alunos: 1 com multideficiência e outro com nível cognitivo ao nível do 2º ano. d) Sim e) Não</p>	

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, recreios, polivalente, refeitório, casas de banho, biblioteca (acompanhados), unidade de multideficiência			
		Sim	Não	+/-
	b) A escola possui espaços de estudo apropriados e suficientes?	X		
	c) Os espaços estão em bom estado de conservação?	X		
	d) Existem ecopontos no interior da escola?		X	
	e) A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos?	X		
	Refeitório			
	f) Existe uma boa iluminação?	X		
	g) Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto aos alunos?	X		
	Espaço Exterior			
	h) O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelos alunos?	X		
	i) Existe espaço exterior contíguo à instituição?	X		
j) Existem ecopontos no exterior da escola?		X		
Observações: b) Apesar de possuírem uma boa biblioteca, os alunos apenas a frequentam esporadicamente, em grande grupo e acompanhados pela professora.				

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO			
3) Caracterizar a sala de aula (espaço, materiais, organização, etc.)		Sim	Não	+/-
	a) Existe iluminação natural?	X		
	b) Existe boa circulação de ar?	X		
	c) Existe acesso directo ao espaço exterior?	X		
	d) As cadeiras são confortáveis?			X
	e) Existe um ponto de água na sala?	X		
	f) O espaço é adequado ao número de alunos?	X		
	g) Existe muito barulho na sala?		X	
	h) Existem interrupções causadas por fatores exteriores?		X	
	i) Os espaços revelam qualidade estética?	X		
	j) O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos?	X		
	k) Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?			X
	l) Os materiais expostos foram realizados pelos alunos?	X		
	m) Os materiais são ecológicos?		X	
	n) Existe relógio?		X	
o) Existe ecoponto		X		
Observações:				

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
<p>4) Caracterizar a sala de aula (continuação)</p>	<p>a) Como está organizada a sala? b) Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? c) A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma? d) Qual o papel dos alunos na organização do espaço? Eles podem escolher o seu lugar? e) Que recursos estão disponíveis na sala? f) Que materiais didáticos existem na sala de aula? Há diversidade? g) O que está afixado nas paredes?</p>
<p>Observações:</p> <p>a) A sala está organizada de forma mista (algumas em “U”, outras não); b) 2 Móveis para arrumação; uma mesa com plantas e um terrário de tartarugas; c) A distância entre os alunos é variada (dependendo da capacidade de concentração): A professora está sempre a movimentar-se pela sala. d) Os alunos não escolhem o seu lugar; e) Globo, quadro branco, computador, armários, alguns livros, caixa métrica; f) Ábaco, sólidos geométricos; g) Trabalhos manuais, tela alusiva ao outono, painel com escovas de dentes (projeto “Mundo a Sorrir”); folhas de presença para projeto contra a obesidade (os alunos apontam quem trouxe fruta para o lanche).</p> <div data-bbox="891 1070 1285 1353" style="text-align: center;"> </div>	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO				
5) Conhecer a gestão do tempo		Sim	Não	+/-	
	a) Existem hábitos de higiene?	X			
	b) As crianças são autônomas?	X			
	c) Existem atividades extracurriculares?	X			
	d) Como funciona a rotina de entrada? (quanto tempo demora, quando é que a professora começa a falar?); e) Quanto tempo demora a rotina do lanche? Como é gerida? f) Como funciona a rotina de saída? g) Quais as atividades extracurriculares de que dispõem? h) Em que tempo acontecem as atividades curriculares?				
	Observações: g) Apenas Inglês e desporto; d) Rotina inicial: vão ter à sala; Rotina da tarde: formam fila no polivalente e a professora vai buscá-los; e) Demora 30 min.; f) Geralmente saem livremente. Por vezes, antes da saída da tarde, fazem um jogo de relaxamento para saírem com calma; h) Das 16h30 às 17h30				

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) Como estão sentados? Foram eles que escolheram? e) Quem constrói as regras de sala de aula?					
Observações: a) Em grande grupo. Apenas se forma um pequeno grupo quando está presente a professora de apoio. b) Os alunos não participam nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo; c) Sim; d) Estão sentados maioritariamente em “U”, mas esta não constituiu uma iniciativa dos alunos; e) A Professora em diálogo com os alunos.						
7) Caracterizar as interações	Professor-aluno			Sim	Não	+/-
	a) O professor faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	X				
	b) O professor é carinhoso e afetuoso?	X				
	c) O professor respeita e valoriza o aluno?	X				
	d) O professor mostra empatia com as necessidades e preocupações do aluno?	X				
	e) O professor ouve o aluno e responde-lhe?	X				
	f) O professor encoraja o aluno a ter confiança?	X				
	g) O professor tem energia e vida?	X				
	h) O professor coaduna-se com a situação?	X				
	i) O professor promove a livre expressão por parte do aluno?	X				
	j) O professor aceita as opiniões dos alunos?	X				
k) O professor demonstra segurança relativamente aos conteúdos?	X					

	<p style="text-align: center;">Aluno-aluno</p> <p>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? d) Como é que os alunos reagem ao feedback do professor?</p> <p>Observações:</p> <p>a) Respeitam-se e partilham ideias; b) Colocando o dedo no ar; c) Existe espírito de interajuda; d) Reagem positivamente, demonstrando entusiasmo;</p>
<p>8) Caracterizar o Discurso</p>	<p>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?</p> <p>Observações:</p> <p>a) É a professora quem regula. O padrão varia; b) Através da enunciação do nome do aluno ou apenas pelo olhar; c) Um pouco de tudo, oportunamente; d) Sempre que necessário. Os alunos respeitam o silêncio; e) Todos respeitam as opiniões dos outros;</p>

		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?			
	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
			Discurso do Aluno	
9) Caracterizar o Discurso	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 sobre as temáticas ou não. Os alunos questionam com muita frequência;			
	b) Varia de aluno para aluno;			
	c) Frequentemente. Relacionam o conteúdo que está a ser abordado com experiências pessoais;			
	d) Não, todos têm a mesma oportunidade de falar;			
	e) Com bastantes incorreções mas procuram adaptar o discurso à situação.			

		Sim	Não	+/-
10) Estratégias/Atitudes do professor	a) O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?	x		
	b) O professor refere-se aos alunos na primeira pessoa?	x		
	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) Utiliza as experiências, ideias e os conhecimentos prévios dos alunos?			x
	j) Estimula a discussão?	x		
	k) Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	x		
	l) Partilha as atividades do aluno e dá-lhes relevo?	x		
	m) Promove a criatividade e a imaginação?			x
	n) Ajusta o tempo de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos?			x
	o) Há flexibilidade de atuação?	x		
	p) Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos?			x
	q) Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos?			x
	r) Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem/mobilizem os conhecimentos?	x		
	s) Estabelece relações entre tópicos abordados anteriormente ou outros que se abordarão no futuro?			x
	t) Motiva o aluno?			x
u) Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva?	x			

	v) Os comportamentos inapropriados são geridos de forma eficaz?	x		
	w) Assegura-se de que os alunos estão envolvidos e concentrados nas tarefas o maior tempo possível?			x
		Sim	Não	+/-
11) Estratégias/Atitudes do professor (continuação)	x) Define e explica termos difíceis ou pouco familiares?	x		
	y) Adota uma atitude flexível e aberta, demonstrando que também se trata de um aprendiz?			x
	z) Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem?	x		
	aa) Partilha os objetivos de aprendizagem com os alunos?	x		
	bb) O desempenho dos alunos é avaliado de forma regular?			x
	cc) Explicita os critérios de avaliação de forma clara?			x
	dd) Permite que os alunos participem na sua própria avaliação?			x
	ee) Os resultados da avaliação são partilhados com os alunos?	x		
	ff) São dadas aos alunos oportunidades de assumirem responsabilidades?	x		
	gg) Adequa as questões ao aluno e ao momento da aula?	x		
	hh) Explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira?	x		
	ii) Dá feedback positivo aos alunos, estimulando a auto-estima dos mesmos?	x		
	jj) Utiliza exemplos e demonstrações ao longo da aula?			x
	kk) A aula é iniciada e concluída de forma adequada?			x
	ll) É respeitado o tempo previsto para a aula?			x
	mm) Dá tempo para os alunos pensarem após colocar a pergunta?	x		
	nn) Utiliza atividades variadas ao longo da aula?			x
	oo) A estrutura da aula permite uma boa utilização do tempo disponível?			x
	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		
12) 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

*Amigos, venho contar-vos uma descoberta
incrível!*

*Aventurei-me numa viagem pelos mares e
oceanos navegando sempre no mesmo sentido,
para ocidente e ... Não imaginam o que me
aconteceu! Vim parar ao ponto de partida!
Então, se eu dei a volta à Terra, quer dizer
que a Terra não é plana, como dizem, mas sim
redonda!*

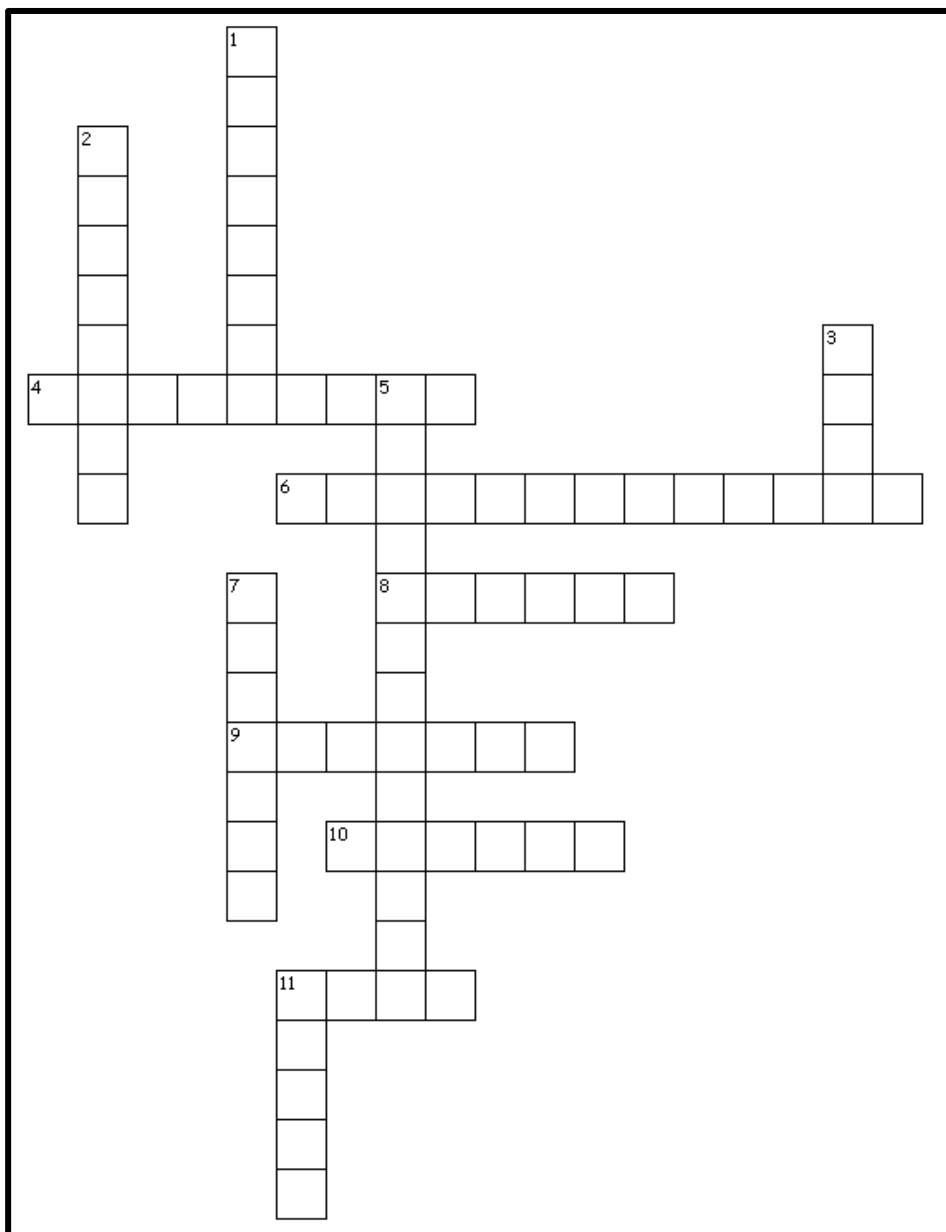
Assinado: Fernão de Magalhães

1519

Anexo 3 – Nuvem de palavras: as fases da Lua



Anexo 4 – Palavras cruzadas: O Microscópio Ótico



Horizontais

4. Peça que regula a intensidade da luz que atinge o objeto a observar
6. Parafusos que permitem mover a platina com grandes deslocamentos
8. Lente que serve para ampliar a imagem dada pela objetiva
9. Local onde se coloca a preparação a observar
10. Peças que ajudam a fixar a preparação
11. Peça que permite assentar o microscópio sobre a mesa

Verticais

1. Peça giratória que suporta as objetivas, permitindo que elas rodem
2. Lente que fica junto ao objeto e amplia a imagem
3. Onde se encaixa a ocular
5. Parafusos que permitem mover a platina com pequenos deslocamentos
7. Estrutura que tem a função de iluminar a preparação
11. Peça por onde se pega no microscópio

Anexo 5 – Maqueta: os movimentos da Terra

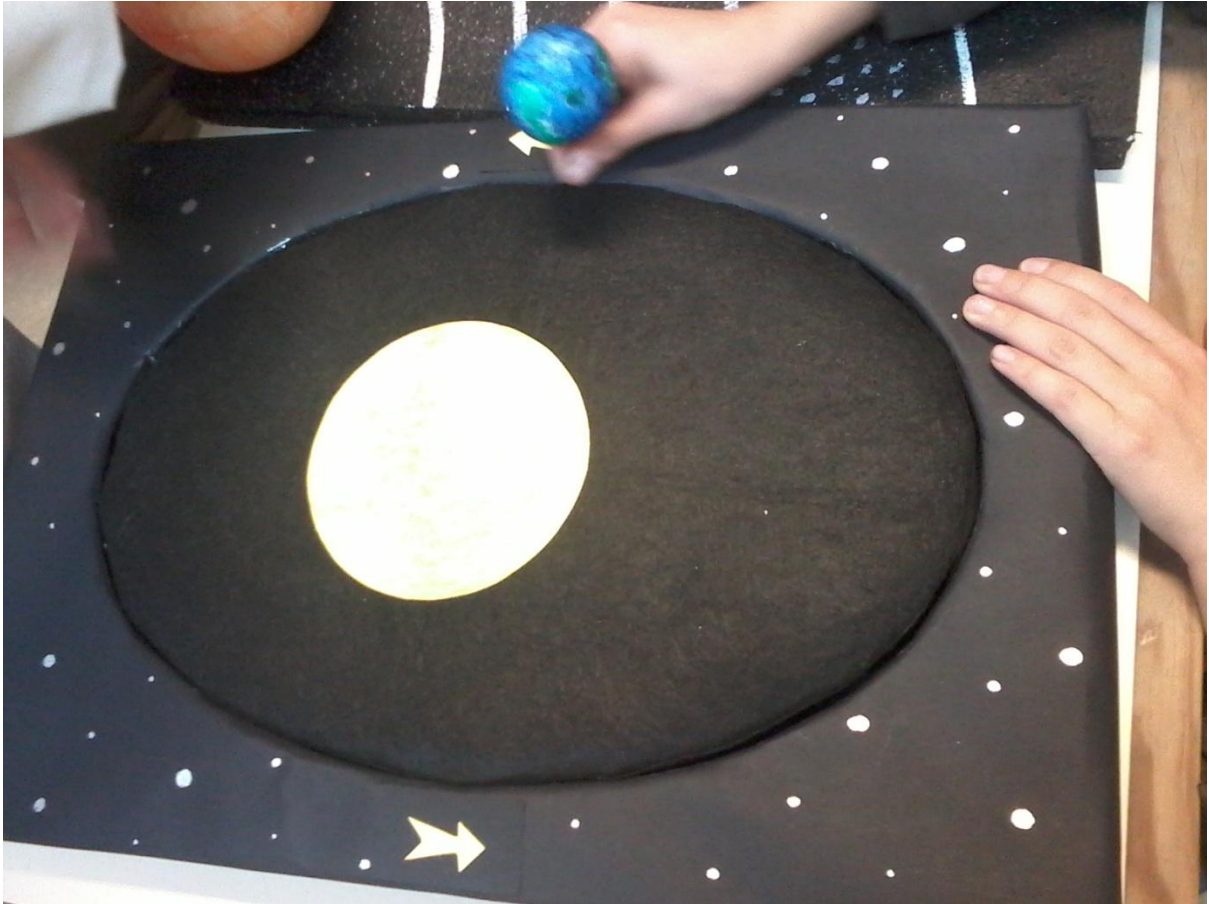


Figura 1- Exploração da maqueta: os movimentos da Terra

Anexo 6 – Máscaras para a representação corporal dos movimentos da Terra



Figura 1 - Máscaras para a representação corporal dos movimentos da Terra

Anexo 7 – Bolachas representativas das fases da Lua



Figura 1 - Bolachas representativas das fases da Lua



Figura 1 - Pormenor das bolachas representativas das fases da Lua

Anexo 8 – Planificação de Ciências da Natureza: O MOC

Escola Básica e Secundária do Cerco

Turma: 5º C

Tempo previsto: 45 minutos

Domínio: II – Unidade na diversidade dos seres vivos

Conteúdo: A célula – unidade na constituição dos seres vivos

Metas curriculares:

Domínio: Unidade na diversidade de seres vivos. Subdomínio: A célula – Unidade básica de vida Objetivo geral: 14. Aplicar a microscopia na descoberta do mundo “invisível”. Descritor: 14.1. Descrever o contributo de dois cientistas para a evolução do microscópio ótico, destacando a importância da tecnologia no avanço do conhecimento científico. 14.2. Identificar os constituintes do microscópio ótico composto.

Sumário: O microscópio ótico: sua história e seus constituintes

Data: 7/5/2014

Contexto CT	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação
O Microscópio	<p>Problema 1: A invenção do Microscópio ótico foi importante?</p> <p>Problema 2: Quais os constituintes do Microscópio ótico?</p>	<p>A1: Detecção de concepções prévias dos alunos através da projeção dos primeiros slides da apresentação ppt, relativamente à invenção do microscópio e aos seus contributos (R1, M1, M2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta imagem terá sido recolhida através de que instrumento? - A que material corresponderá esta imagem? - O que vos lembra a palavra <i>cellas</i>? - Consideram importante a invenção do Microscópio ótico? Porquê? <p>A2: Completar da tarefa de desenvolvimento (os constituintes do MOC) através do acompanhamento da projecção do slide 5 da apresentação ppt. A diferentes alunos é pedido que, depois de indicada a designação de cada constituinte. (R1, R2, M3)</p>	<p>R1: Apresentação ppt</p> <p>R2: Tarefa de desenvolvimento – os constituintes do MOC.</p>	<p>M1: Identificar as ideias prévias dos alunos, através do questionamento.</p> <p>M2: Promover a discussão das concepções dos alunos.</p> <p>M3: Orientar os alunos no completar da tarefa.</p>

Contexto CT	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação
<p>O Microscópio</p>	<p>Problema 2: Será que só existe um tipo de microscópio? Que diferenças terão? Como devem ser manuseados?</p> <p>Problema 3: Como se deve proceder para observar uma preparação ao microscópio?</p>	<p>A4: Distribuição da tarefa de consolidação para T.P.C. – Palavras cruzadas (R3)</p> <p>A5: Observação e comparação de diferentes instrumentos (Lupa, Lupa Binocular, MOC Monocular, MOC Binocular, MOC com lâmpada/espelho). Revisão dos constituintes do MOC enquanto se prepara a observação de uma preparação definitiva e se vão explicando os cuidados a ter no seu manuseamento (R4, M2). Referência ao cálculo do poder de ampliação.</p> <p>A6: Formação de grupos para observação de preparações definitivas. Cada aluno do grupo executará uma das tarefas indicadas pela professora até que a imagem esteja focada (R5, R6, M4).</p>	<p>R3: Palavras cruzadas</p> <p>R4: Lupa; Lupa Binocular; Microscópios diferentes (monocular, binocular, com lâmpada, com espelho)</p> <p>R5: Microscópios monoculares</p> <p>R5: Preparações definitivas</p>	<p>M4: Orientar os alunos indicando os passos a realizar.</p>
<p>Objetivos: Reconhecer a importância do Microscópio. Identificar os seus constituintes e os cuidados a ter com o seu manuseamento.</p>				
<p>Avaliação: Formativa</p>				

Anexo 9 – Grelha de avaliação da aula de Ciências da Natureza: O MOC


	Participação	Empenho	Autonomia	Responsabilidade/ Organização	Identificação dos constituintes do MOC
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

MB – Muito Bom B – Bom S- Suficiente I- Insuficiente

15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Anexo 10 – Apresentação “A arte de navegar”



“Os portugueses ousaram cometer o grande mar oceano, descobriram novas ilhas, novas terras, novos mares, novos povos, e o que mais é: novo céu, novas estrelas.”

O cosmógrafo-mor Pedro Nunes(1502-1578)

Abandono da navegação de **cabotagem** (com terra à vista) → **Navegação astronómica** (orientação pelos astros)

Dos instrumentos principais com que no mar se observa o Sol.

Os principais instrumentos, com que no mar se observa o Sol, são o Astrolábio, o Anel graduado, a Balestilha, o Quadrante de dois arcos, o Semicírculo graduado, e o Quadrante de um só arco, dos quais trataremos por sua ordem nos seguintes parágrafos.

C A P I T U L O I.

Dos instrumentos principaes com que no mar se observa o Sol.

QS principaes instrumentos, com que no mar se costuma observar o Sol, são o Astrolabio, o Anel graduado, a Balestilha, o Quadrante de dous arcos, o Semicirculo graduado; e o Quadrante de hum só arco, dos quaes trataremos por sua ordem nos seguintes §§.

Instrumentos Náuticos



Astrolábio



Quadrante



Balestilha

E ainda...



Bússola

“De acordo com o estipulado pelo Regimento de 1592, competia ao cosmógrafo-mor examinar todos os que pretendessem vir a fazer cartas de marear e instrumentos náuticos.”

Instituto Camões: Navegações Portuguesas

<http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/f08.html>

“Cartas de marear” ou “Cartas náuticas”



Anexo 11 – Tarefa de compreensão do vídeo “Os primeiros povos na Península Ibérica

Nome:

Os Povos Recoletores

- Eram _____ porque aproveitavam tudo o que a Natureza dava, colhendo frutos e raízes, pescando e caçando;
- Deslocavam-se constantemente, sempre em busca de mais alimento, por isso se diz que eram _____;
- Viviam em pequenos grupos e abrigavam-se em _____.

Comunidades Agropastoris

- Viviam da _____ e da _____;
- Usavam utensílios simples (enxadas, foices e machados) e já se dedicavam a atividades como a _____, a _____ e a _____;
- Como produziam o seu próprio alimento, já não necessitavam de se deslocar constantemente, fixando-se em locais que lhes ofereciam condições favoráveis. Assim, passaram a ser _____.

Os Celtiberos

- Conjunto dos povos _____, que se fixaram mais a norte da Península Ibérica e dos _____, que se fixaram a sul;
- Mais a norte viviam em _____, que são castros de grandes dimensões, normalmente no topo das montanhas, para melhor se protegerem.
- Já utilizavam _____, com o ferro, para construir utensílios;
- Os _____ foram um desses povos e eram um povo guerreiro.

Os Fenícios, Gregos e Cartagineses

- Mais tarde, a Península Ibérica foi visitada pelos Fenícios, Gregos e Cartagineses, que vieram realizar trocas _____.

Anexo 12 – Apresentação “A Batalha de Aljubarrota”

Batalha de Aljubarrota 1385



A tática do quadrado



“Um rústico aldeão prendia e matava sete
castelãos e oito e dez e não tinham poder de
lho contradizer.”

Fernão Lopes: Crónica de D. João I, 1385



Alterações na sociedade portuguesa

- Aqueles que apoiaram D. João I foram recompensados:
 - Muitos **nobres de pouca importância** e alguns **burgueses** receberam **terras, cargos e títulos** → originando uma “**nova nobreza**”;
 - A **burguesia**, como tanto desejava, passou a ter **maior influência** na vida política do país.
- Parte da **nobreza que apoiou D. Beatriz fugiu para Castela** e os seus **bens e privilégios foram concedidos à “nova nobreza”**.

Casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre



Anexo 13 – Sistematização relativa à Sociedade Portuguesa nos séculos XII a XIV
XII a XIV, partindo de iluminuras

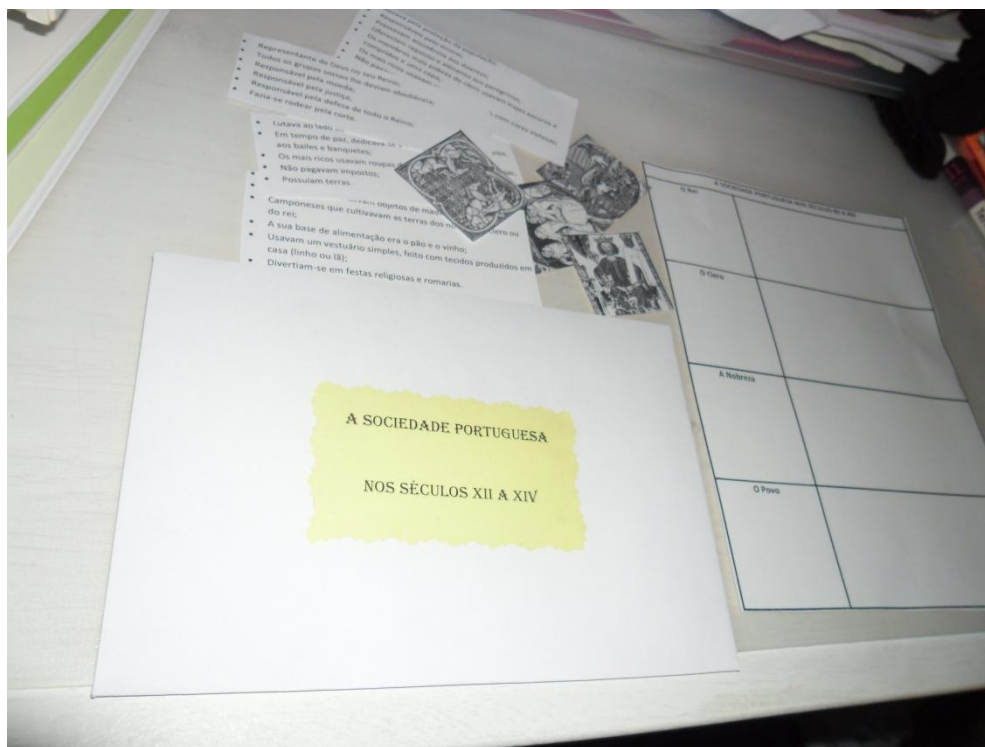


Figura 1 - Peças para a organização do esquema da Sociedade Portuguesa dos séculos XII a XIV

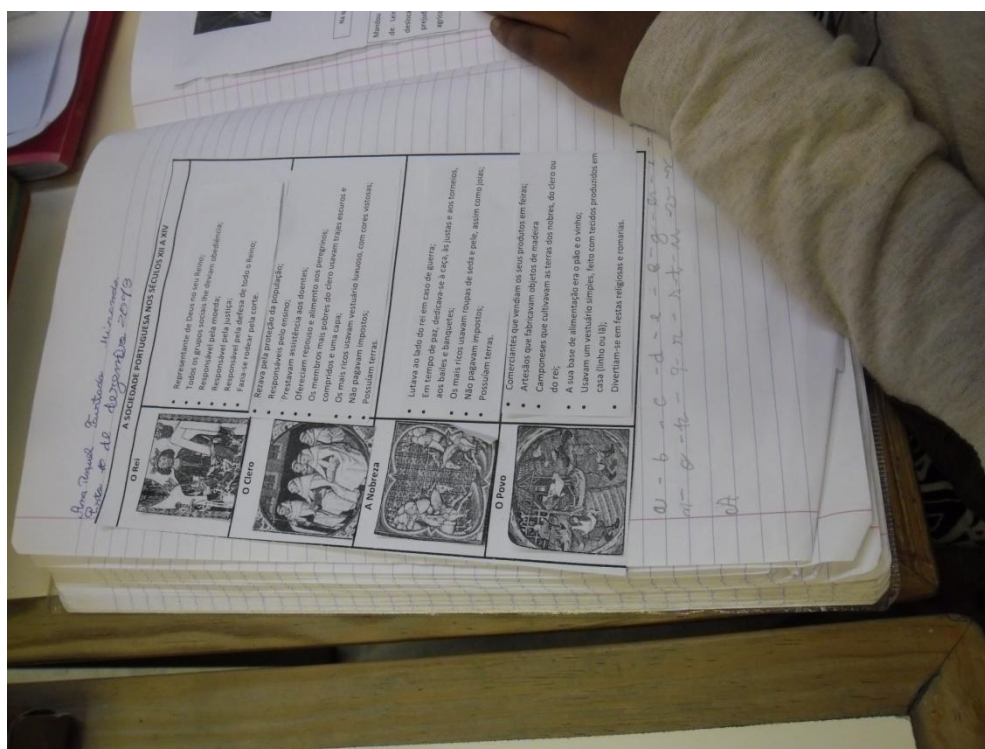


Figura 2 - Esquema completo da Sociedade Portuguesa dos séculos XII a XIV

Anexo 14 – Palavras cruzadas: o “Problema da Sucessão”

[]		P	
I			
	e		
		u	
r			
	e		

Verticais

- 1- Um dos filhos ilegítimos de D. Pedro I era D. João I, Mestre de
- 2- Em 1383, assinou-se em Salvaterra de Magos um tratado de ... entre Portugal e Castela.
- 3- Após a morte do rei ... nem tudo decorreu como tinha ficado escrito no Tratado de Salvaterra.
- 4- Da morte de D. Fernando resultou o problema da ...
- 5- D. Leonor Teles tinha por conselheiro um fidalgo galego – o conde
- 6- Consequência da produção insuficiente de bens alimentares.

Horizontais

- 1- Epidemia muito contagiosa que, em Portugal, matou cerca de 1/3 da população em pouco mais de três meses.
- 2- D. Fernando procurou assegurar a ... de Portugal.
- 3- Por não resultarem da união oficial, o Infante D. João, o Infante D. Dinis e D. João (Mestre de Avis), eram filhos ... de D. Pedro I.
- 4- A Peste Negra espalhou-se a partir do Oriente por toda a
- 5- Única filha de D. Fernando e de D. Leonor Teles.
- 6- A filha de D. Fernando casou-se com D. João I, rei de
- 7- Após a morte de D. Fernando foi quem assumiu a regência do reino.
- 8- Com a fome e as doenças, faltou mão-de-obra, diminuindo a produção e fazendo com que o ... aumentasse.
- 9- A aclamação de D. Beatriz como rainha e a possibilidade de Portugal vir a ser governado por um rei estrangeiro desagradou o povo português, gerando um sentimento de

Anexo 15 – Planificação de Ciências Sociais e Humanas: a Sociedade Portuguesa nos séculos XII a XIV

Plano de Aula (45')

Escola: E.B. 1/J.I. do Falcão – Agrupamento de escolas do Cerco

Área Disciplinar: Estudo do Meio

Data 10/12/2013

Turma 4ºA

Sumário: A sociedade portuguesa dos séculos XII a XIV

Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições

Tema: O passado nacional

Professora estagiária: Isabel Cristina Almeida Pereira

Recursos: Música medieval; Tarefa de desenvolvimento; Ppt de apoio à tarefa de desenvolvimento; Envelopes com a tarefa de consolidação (partes da tabela para organizar e tabela em branco)

Metas de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p>O aluno sistematiza conhecimentos da história nacional relativamente ao passado próximo e ao passado mais longínquo:</p> <p>O aluno descreve aspetos significativos da história nacional (exemplos: origem da povoação, concessão de forais, batalhas, lendas, figuras da história local e nacional).</p>	<p><u>MOTIVAÇÃO (5')</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos escutam um pouco de uma música que lembra os ritmos, as melodias e os instrumentos típicos da época medieval. • A professora estagiária procura que a turma analise essas mesmas características de forma a identificar a época referida, através do questionamento: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecem algum dos instrumentos presentes nesta música? ○ O que vos faz lembrar esta melodia, tendo em conta o seu ritmo e os instrumentos que se fazem ouvir? Lembra-vos algum período da História? • A professora estagiária explica que ao longo da aula se trabalhará a sociedade medieval – os diferentes grupos sociais que a compõem - e que todos devem estar muito atentos para que, no final, possam reconhecer uma situação associada a determinado grupo social onde essa música poderia surgir. Assim, pretende-se que a turma fique na expectativa dessa mesma descoberta. 	<p align="center">Grelha de avaliação</p>

Metas de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
	<p><u>DESENVOLVIMENTO (30'):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É distribuída a tarefa de desenvolvimento; 2. Leitura em voz alta, por parte dos alunos, do texto presente na tarefa; 3. A turma é dividida em quatro grupos de acordo com os lugares em que se encontram (sem que aconteçam mudanças) e a cada grupo cabe analisar com mais atenção determinado grupo social. Assim, de forma individual, cada aluno deverá sublinhar as principais características do “seu” grupo social; 4. Cada aluno indica pelo menos uma característica encontrada; 5. Resolução individual do primeiro exercício da tarefa de desenvolvimento e posterior correção em grande grupo; 6. Para a resolução, em grande grupo, do segundo exercício da tarefa, serão projetadas cada uma das imagens presentes. Assim, evidenciando a imagem em análise, permite-se a percepção de determinados pormenores. Em diálogo com a turma decidir-se-á qual o grupo social que a imagem representa, justificando. 7. A professora estagiária aproveita para trabalhar a noção de “iluminura”. 	<p>Grelha de avaliação</p>

Metas de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
	<p data-bbox="678 312 936 341"><u>CONSOLIDACÃO (10')</u></p> <ol data-bbox="678 456 1868 1078" style="list-style-type: none"> 1. São distribuídos envelopes pelos alunos nos quais encontrarão uma tabela em branco e as respectivas partes que a compõem (preenchidas). Assim, os alunos devem organizar as partes de forma lógica, fazendo corresponder a cada imagem (representativa de um grupo social) a respectiva descrição; 2. A professora estagiária vai projetando a tabela preenchida de acordo com as indicações dos alunos; 3. Quando confirmadas as posições corretas das partes da tabela, os alunos colam as mesmas, assim como a própria tabela no caderno. 4. A professora estagiária retoma o elemento de motivação questionando: <ul data-bbox="775 943 1868 1078" style="list-style-type: none"> • Agora que já estudaram as características que distinguem os grupos da sociedade medieval, em que situação pensam que poderia surgir a música que escutaram no começo da aula? (Exemplo: num baile ou banquete da nobreza) 	<p data-bbox="1924 635 2042 719" style="text-align: center;">Grelha de avaliação</p>

**Anexo 16 – Grelha de avaliação da regência de Ciências Sociais e Humanas, relativa à
Sociedade Portuguesa nos séculos XII a XIV**

	Participação	Empenho	Autonomia	Responsabilidade/ Organização	Aplicação de conhecimentos
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Plano de aula: O Diagrama de Carroll

Turma: 4ª A

Data: 4/11/2013

Tempo: 60 minutos

Tema: Organização e tratamento de dados

Tópico: Representação e interpretação de dados e situações aleatórias

Subtópico: Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos

Objetivos específicos: Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada

Sumário: O diagrama de Carroll

Recursos: PowerPoint sobre Lewis Carroll e o diagrama de Carroll; Boletins; Tarefa de desenvolvimento; Cartaz “Matemática com cidadania”

Recursos	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> PowerPoint sobre Lewis Carroll e o diagrama de Carroll 	<p>Motivação/Problematização (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> É apresentado aos alunos um PowerPoint que começa por apresentar um pouco da vida de Lewis Carroll, deixando claro o seu gosto quer pela matemática (autor do Diagrama de Carroll), quer pela literatura (autor do romance “Alice no país das maravilhas”); <p>Ativação do conhecimento prévio (10’):</p> <p>Num segundo momento da apresentação PowerPoint procura-se relacionar a matemática com a literatura apresentando a forma como Lewis Carroll poderia ter organizado os dados recolhidos entre os seus alunos (pois era professor de matemática) relativamente à questão: será que também os meus alunos adoram a literatura para além da matemática? Assim se apresentaria o Diagrama de Carroll, após o diálogo com os alunos para levantamento dos conhecimentos prévios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Através da observação direta, registada na Grelha de avaliação do Desempenho

<ul style="list-style-type: none"> • Boletins preenchidos • Tarefa de Desenvolvimento 	<p>Apresentação das condições para a realização da tarefa e acompanhamento (15’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo no quadro da seguinte informação: <ul style="list-style-type: none"> - Rapazes que gostam de jogar futebol; - Rapazes que não gostam de jogar futebol; - Raparigas que gostam de jogar futebol; - Raparigas que não gostam de jogar futebol; • Contagem dos resultados presentes nos boletins preenchidos pela turma nessa semana – de forma a criar expectativa -, e colocados na caixas d’<i>As nossas Opiniões</i>. A delegada regista os resultados no quadro através de “tracinhos”, fazendo a contagem no final; • É distribuída a “Tarefa de desenvolvimento”; <p>Seleção das estratégias mais interessantes (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Através dos dados presentes no quadro procede-se à resolução, em grande grupo, do primeiro exercício que consiste na organização dos dados recolhidos num diagrama de Carroll e respetiva análise; <p>A professora estagiária aproveita esta atividade da área da matemática para aludir à cidadania, através da constatação de que sempre existem gostos diferentes e que é necessário saber respeitar esta diversidade e a liberdade de opinião.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa de desenvolvimento • Cartaz “Matemática com cidadania” 	<p>Sistematização (15’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária analisa com a turma o enunciado e os dados presentes no exercício 2 que relaciona o diagrama de Venn com o diagrama de Carroll (através dos nomes dos alunos); • Os alunos são convidados a resolver individualmente o mesmo; • Correção do segundo exercício em grande grupo. 	

	<p>Avaliação (5'):</p> <ul style="list-style-type: none">• A professora estagiária dá a conhecer à turma o projeto que está a ser desenvolvido do Jardim de Infância do Falcão, o qual relaciona a Matemática com a cidadania. Assim, a turma é convidada a organizar a informação relativa a um dia de um grupo do ensino pré-escolar envolvido no projeto, através de um Diagrama de Carroll.• Diálogo com os alunos sobre a aula.• A professora estagiária termina a aula referindo que, como podemos comprovar, a matemática está em todo o lado e se relaciona com diferentes áreas sendo que, apenas nesta aula, relacionámos o conteúdo (da matemática) que se estava a trabalhar com a alimentação, a literatura, a sociedade (direito ao voto), o desporto e a cidadania.	
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Já ouviram falar no referencial cartesiano? • Como é constituído? <u>Anexo 17 - Grelha de avaliação da regência de Matemática relativa ao Diagrama de Carroll</u> • Como se procede para indicar a posição de determinado ponto? <p>Apresentação das condições da tarefa e acompanhamento da sua realização (20’):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do referencial cartesiano, assim como dos seus constituintes; - Neste momento, alguns alunos poderão questionar relativamente aos seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre a leitura dos pontos no jogo “Batalha Naval” e no referencial cartesiano; • Significado das setas no final dos eixos; • Possibilidade de continuação da numeração dos eixos; • Diferença entre, por exemplo, o par ordenado (1 , 4) e o par ordenado (4 , 1); - Diálogo com a turma relativamente ao significado das designações “ortogonal” e “monométrico”. Esclarecimento das mesmas e apresentação de referenciais exemplificativos (slide 4 e 5); - Apresentação de algumas curiosidades, através do slide 6, relativamente à descoberta de René Descartes; - Resolução da tarefa presente no slide 8 e alerta para as designações de “abscissa nula” e “ordenada nula”; <p>Sistematização (5’):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição, leitura e respetiva colagem no caderno, do quadro resumo; <p>Avaliação (10’):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição da tarefa de consolidação; - Resolução autónoma por parte dos alunos; - Correção em grande grupo, através da projeção da tarefa (slide 8) 	<p>- Quadro resumo</p> <p>- Tarefa de consolidação</p>	
---	--	--

Anexo 19 – Grelha de avaliação da aula relativa ao Diagrama de Carroll (1º CEB)

	Participação	Empenho	Autonomia	Responsabilidade/ Organização	Aplicação de conhecimentos	Comunicação Matemática	Raciocínio Lógico
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

17							
18							
19							
20							
21							

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Anexo 20 – Apresentação da regência de Matemática relativa às noções de círculo, circunferência, raio e diâmetro



Através destas observações surgiu a invenção da Roda!! Que agora está por todo o lado!



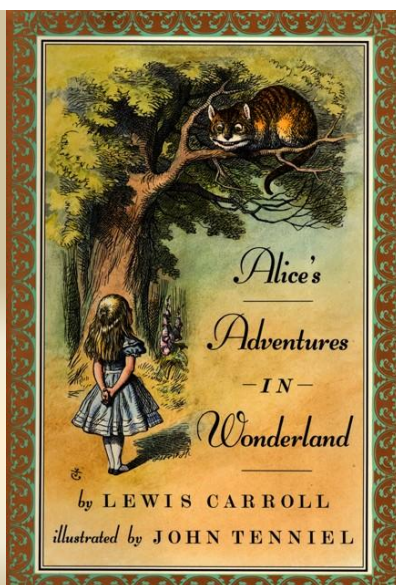
Lewis Carroll



- Nasceu em 1832, em Inglaterra;
- Estudou na Universidade de Oxford e, com 23 anos, foi convidado para aí permanecer como professor de Matemática;
- Adorava fotografia e literatura, para além da matemática;
- Na universidade onde lecionou conheceu um grande amigo seu. Esse amigo era pai de três meninas. Uma delas chamava-se Alice;



Esta menina
serviu de
inspiração para a
escrita do seu
primeiro grande
romance em
1865...



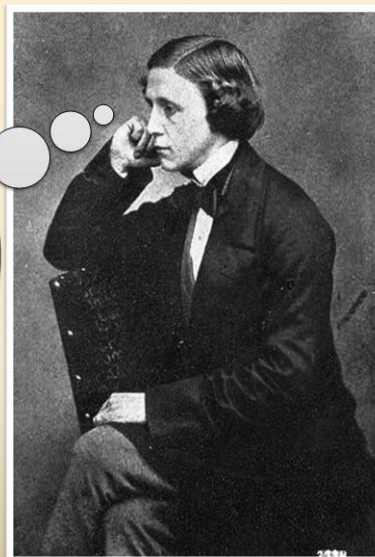
“Alice no País das
Maravilhas”

Ainda em 2010
esta obra
literária foi
novamente
adaptada para o
cinema!



Carroll era muito curioso e há
muito tempo que algo o
preocupava...

Será que os meus
alunos também
gostam de literatura
para além da
matemática? Será
que só os rapazes é
que gostam das
duas áreas?



Foi então que resolveu...

Gostas de Literatura?

Sim Não

Sexo:

Masculino Feminino

Numa turma de 30 alunos, os resultados foram os seguintes:

- Dos 15 rapazes, 9 gostavam de literatura e 6 não gostavam;
- Das 15 raparigas, 10 gostavam de literatura e 5 não gostavam.

	Gosta de Literatura	Não gosta de Literatura	
Rapazes	9	6	15
Raparigas	10	5	15
	19	11	30

A esta forma de organizar os dados recolhidos chamamos:

“Diagrama de Carroll”

Anexo 22 – Caixa d’As Nossas Opiniões



Figura 1 – Caixa d’As nossas Opiniões

Anexo 23 - Material para exploração das noções de círculo, circunferência, raio, diâmetro e corda



Figura 1 – Material para exploração das noções de círculo, circunferência, raio, diâmetro e corda



Figura 1 – Apresentação do material para exploração das noções de círculo, circunferência, raio, diâmetro e corda

Anexo 24 – O painel MatematicArte



Figura 1 – Elaboração das combinações de círculos e circunferências para o painel MatematicArte



Figura 2 – Painel MatematicArte

A Simetria de Reflexão

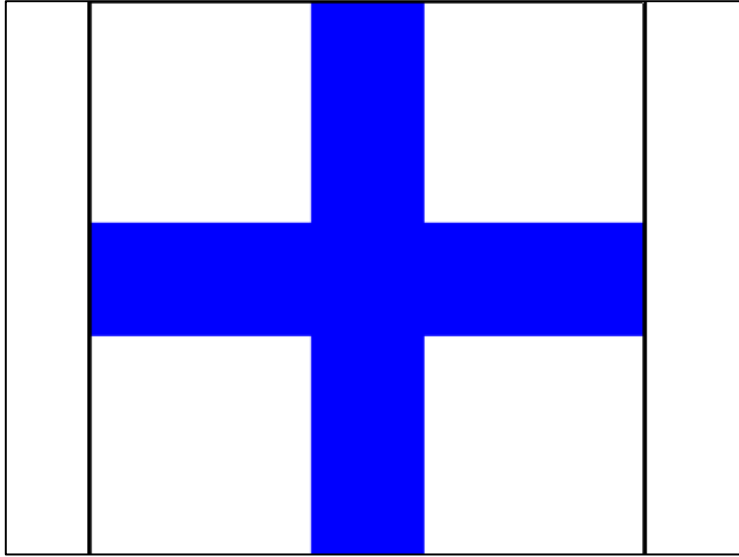


A Simetria de Reflexão na Natureza





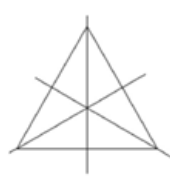
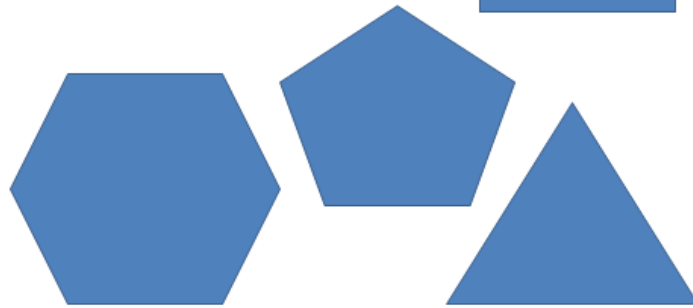
A SIMETRIA
DE
REFLEXÃO
NO NOSSO
PATRIMÓNIO



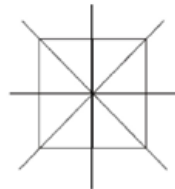


**Simetria de Reflexão nas
letras**

**A Simetria de
Reflexão nas
figuras geométricas**



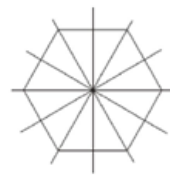
Triângulo equilátero
3 eixos de simetria



Quadrado
4 eixos de simetria



Pentágono regular
5 eixos de simetria



Hexágono regular
6 eixos de simetria



**A Matemática
está por todo
o lado!**

Anexo 26 – Figura simétrica para decoração do caderno diário

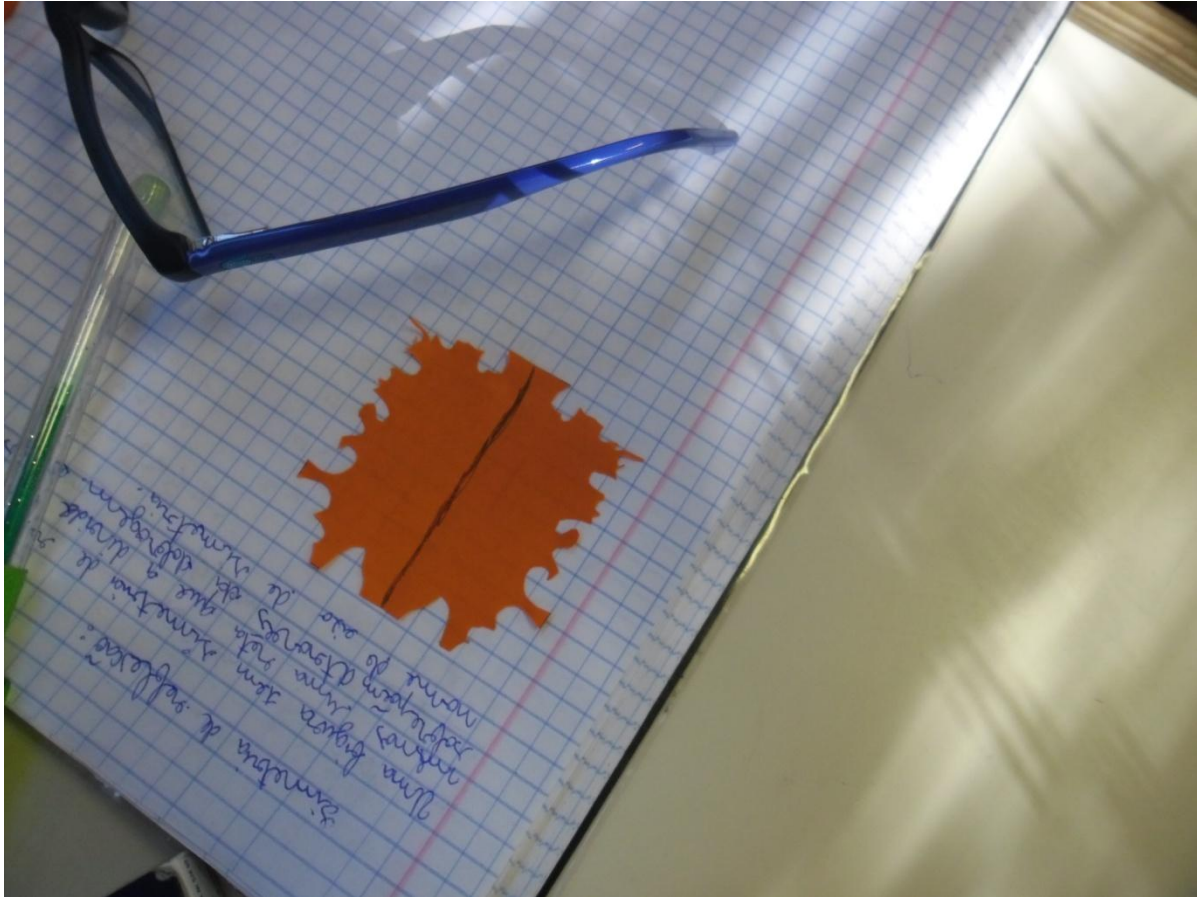


Figura 1 – Figura simétrica para decoração do caderno diário

Anexo 27 – Diagrama de Carroll



Figura 1 – Diagrama de Carroll organizado pelos estudantes

Anexo 28 – Desafio com triângulos



Figura 1 – Posição inicial dos “fósforos” para o desafio dos triângulos

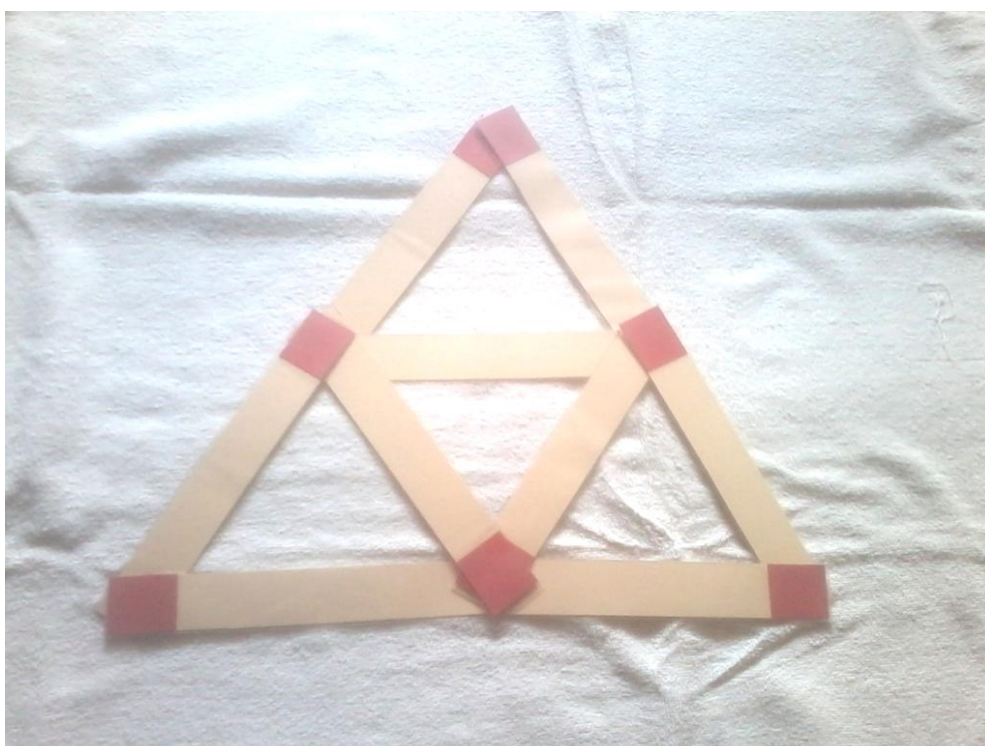


Figura 2 – Triângulos formados pela movimentação de quatro “fósforos”

Por ser um quadrilátero,
os lados opostos geometricamente iguais e paralelos ter,
de paralelogramo me costumam chamar.

Perspícaz, agora, terás que ser
para a minha área aprenderes a calcular!

Anexo 30 – Apresentação para estudo do mínimo múltiplo comum



Daqui a quantos dias poderá o Filipe rever a sua querida Sara?

- Hoje o Filipe foi almoçar a casa dos avós e, nas escadas do prédio, conheceu o grande amor da sua vida: a Sara
- De 4 em 4 dias, o Filipe vai almoçar com os avós;
- O avós da Sara moram no mesmo prédio que os avós do Filipe e ela costuma, de 6 em 6 dias, almoçar com eles.

Daqui a quantos dias poderá o **Filipe** rever a sua querida **Sara**?

Finalmente se encontraram....



Anexo 31 – Peças para elaboração do paralelogramo e do retângulo



Figura 1 – Peças para elaboração do paralelogramo e do retângulo



Figura 2 – Formação do paralelogramo



Figura 3 – Formação do retângulo

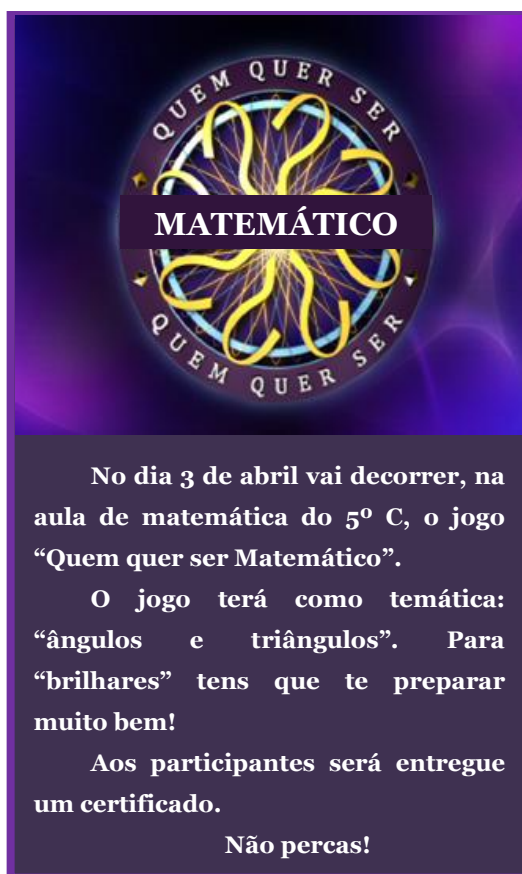


Figura 1 – Panfletos a anunciar o jogo “Quem quer ser Matemático”

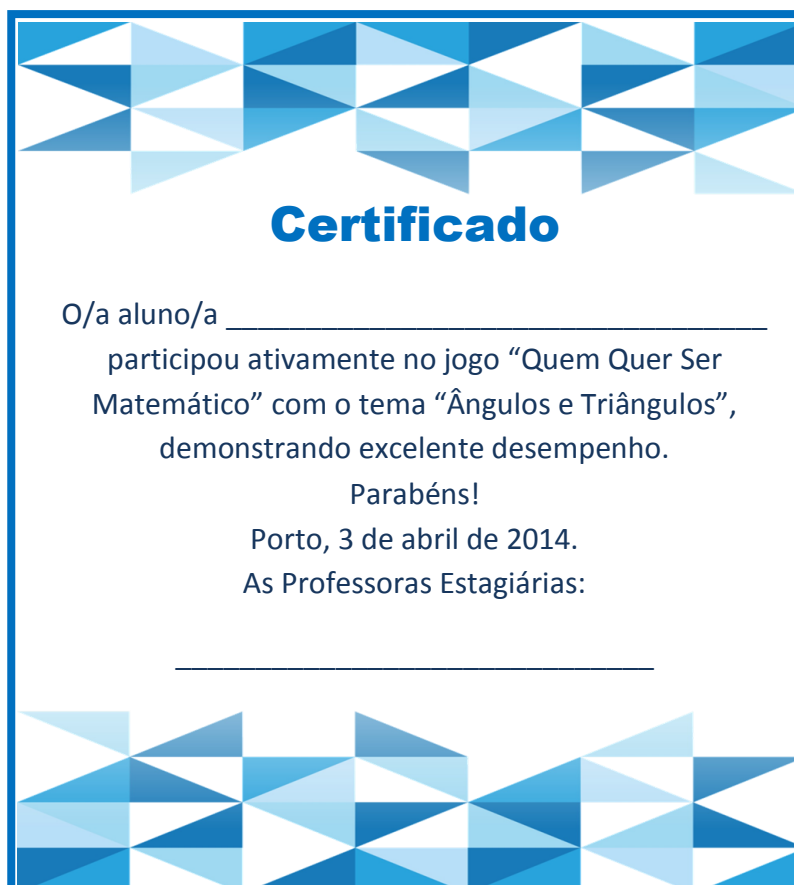


Figura 2 – Certificado de participação no jogo “Quem quer ser Matemático”

Anexo 33 – Imagem do pássaro para iniciar a aula relativa ao texto lírico “Cantiga do Caçador”, de António Torrado



Figura 1 - - Imagem do pássaro para iniciar a aula relativa ao texto lírico “Cantiga do Caçador”, de António Torrado

Anexo 34 – “Cartão do livro”

**Cartão de
Identificação do Livro**

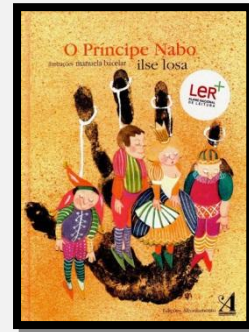
Título: _____

Autor/a: _____

Ilustrador/a: _____

Editora: _____

Tipo de texto: _____



Personagens:

Temática/problema:

Previsão dos acontecimentos/final:

Moral da história:

Música popular: Fadinho

Uma meia meia feita e outra meia por fazer
Diga lá minha senhora: quantas meias vem a ser?

Quantas meias vem a ser, já eram horas de seia
Diga lá minha senhora: quando faz a outra meia?

Quando faz a outra meia, faça aqui ao serão
Diga lá minha senhora: duas meias quantas são?

Duas meias quantas são, dobradas na mesma teia
Diga lá minha senhora, duas meias meia meia.

Algumas palavras estão sublinhadas. O que terão elas de especial?

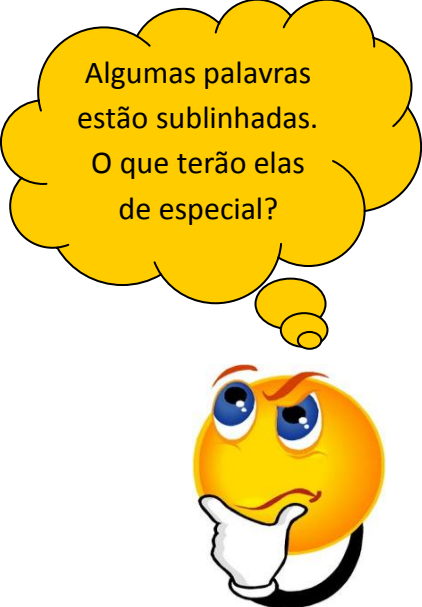



Figura 1 – Letra da canção popular “Fadinho” para exploração das palavras homónimas



Figura 2 – Entoar da canção popular “Fadinho”, com acompanhamento pela concertina

Semelhanças não encontras
quando em voz alta nos lês.
Mas iguais nos consideras,
quando escritas nos vês!
Quem somos nós?

Figura 3 – Adivinha para exploração das palavras homógrafas



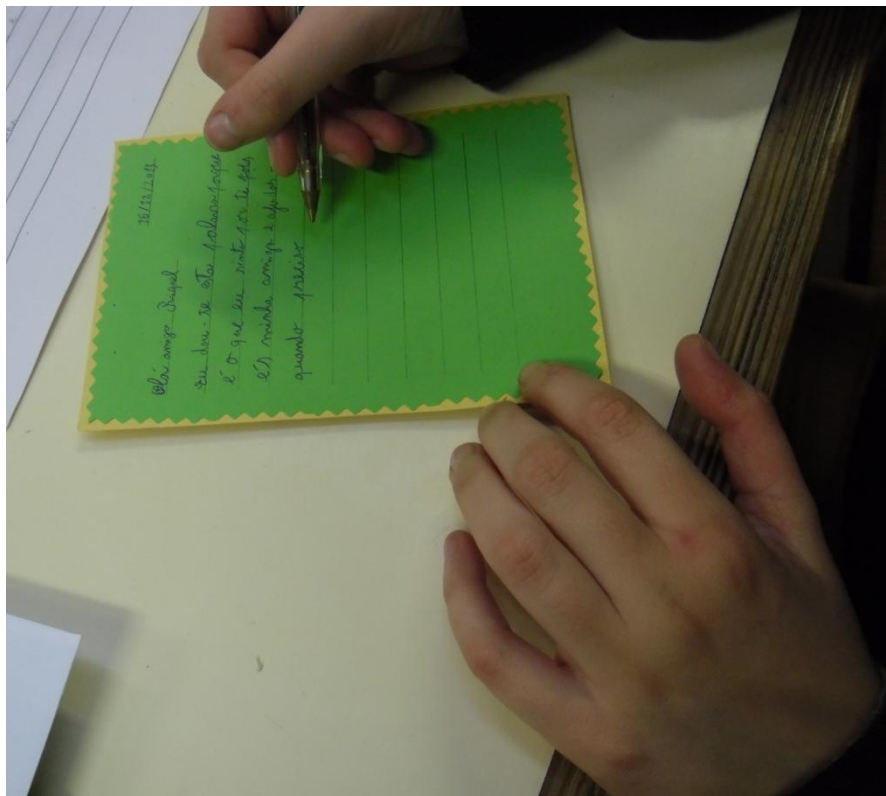
“Milhares de pessoas passam sede em África devido à falta de água potável.”

Na sede do Partido Ecologista “Os verdes” preparam-se ações de formação gratuitas. Estas terão como objetivo alertar a população para a necessidade de adotar medidas que evitem o desperdício de água potável. Este é um bem essencial à vida humana!

Figura 4 – Notícia para a exploração das palavras homógrafas


Anexo 36 – Postais de Natal





Figuras 1, 2, 3 e 4 – Postais de Natal

Anexo 37 –Planificação da regência na qual se trabalhou o anúncio

Plano de Aula (90')					
Escola: E.B.S. do Cerco – Agrupamento de escolas do Cerco		Data 26/05/2014		Turma: 5º C	
Área Curricular: Português		Professora estagiária: Isabel Cristina Almeida Pereira			
Sumário: O anúncio: suas características					
Conteúdos	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem		Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Anúncio Diálogo 	<p>Oralidade</p> <p>3. <i>Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.</i></p> <p>2. Informar, explicar</p> <p>4. <i>Apresentar argumentos.</i></p> <p>1. Construir uma argumentação simples</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação e diálogo em torno de anúncios publicitários; Projeção e interpretação de dois cartazes de modo a reconhecer a existência de diferentes objetivos e públicos-alvo, assim como do diálogo entre texto e imagem; Análise e identificação dos constituintes de um anúncio: imagem, mensagem, slogan e marca/logótipo; Completar do esquema com as designações dos seus constituintes, para colagem no caderno diário; Identificação dos constituintes de um dos cartazes expostos no quadro, através da sua projeção; Organização de alguns slogans de acordo com a marca. Diálogo relativo às características gerais do mesmo: breve, direto, criativo, apelativo, que fica na memória, pode ter jogos de palavras, etc. Leitura de um slogan com rima; Projeção, leitura e cópia para o caderno diário de um resumo dos principais aspetos a ter em conta para a elaboração de um cartaz (Cf. Anexo A); 	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>10' 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cartazes diversos (comerciais e institucionais) Apresentação ppt – O anúncio Autocolantes constituintes do anúncio 	<p>Formativa, registada através da Grelha de avaliação</p>

Conteúdos	Descritores de desempenho	Experiências de aprendizagem			Avaliação
	<p>Leitura e Escrita</p> <p>6. <i>Ler textos diversos.</i></p> <p>1. Ler texto publicitário.</p> <p>18. <i>Escrever textos diversos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita, no quadro e no documento distribuído, da marca, do público-alvo, do produto e das características do mesmo. Elaboração de um slogan em grande grupo. Escrita do slogan diretamente no cartaz projetado; • Elaboração de um slogan por par, partindo de uma imagem e seguindo o esquema da tarefa anterior; • Distribuição das Grelhas de avaliação dos anúncios e esclarecimento relativo à sua função – avaliar os anúncios criados pelos colegas – e aos seus parâmetros. Escrita dos slogans nos cartazes a projetar. • Leitura do slogan elaborado por cada par através da sua projeção, indicando o público-alvo definido, a marca e o produto em questão. Partilha da opinião dos colegas relativamente aos trabalhos elaborados e respetiva argumentação por parte dos autores. • Projeção e interpretação de um anúncio no qual a imagem constitui, quase por si só, a mensagem. 	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>2'</p> <p>20'</p> <p>3'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa “Slogan em grupo” • Cartazes para elaboração do slogan • Grelha de avaliação dos anúncios 	

Anexo 38 – Grelha de Avaliação dos anúncios

Par	Adequado ao público-alvo			Atrativo			Criativo			Observações
	Sim	+/-	Não	Sim	+/-	Não	Sim	+/-	Não	

Anexo 39 – Grelha de avaliação da aula relativa ao anúncio

	Identificação dos constituintes do anúncio	Compreensão da relação entre texto e imagem	Escrita adequada	Expressão oral	Criatividade
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Anexo 40 – Nuvem de palavras da regência relativa à “Cantiga do Caçador”



Anexo 41 – Planificação da aula na qual se trabalharam as fases da Lua

Plano de Aula (60')

Escola: E.B. 1/J.I. do Falcão – Agrupamento de escolas do Cerco

Área Curricular: Estudo do Meio

Data 21/1/2014

Turma 4ªA

Sumário: A forma e os movimentos da Terra

Bloco 2: À descoberta do ambiente natural

Subtópico: Os astros: observar e representar os aspectos da Lua nas diversas fases.

Professora estagiária: Isabel Cristina Almeida Pereira

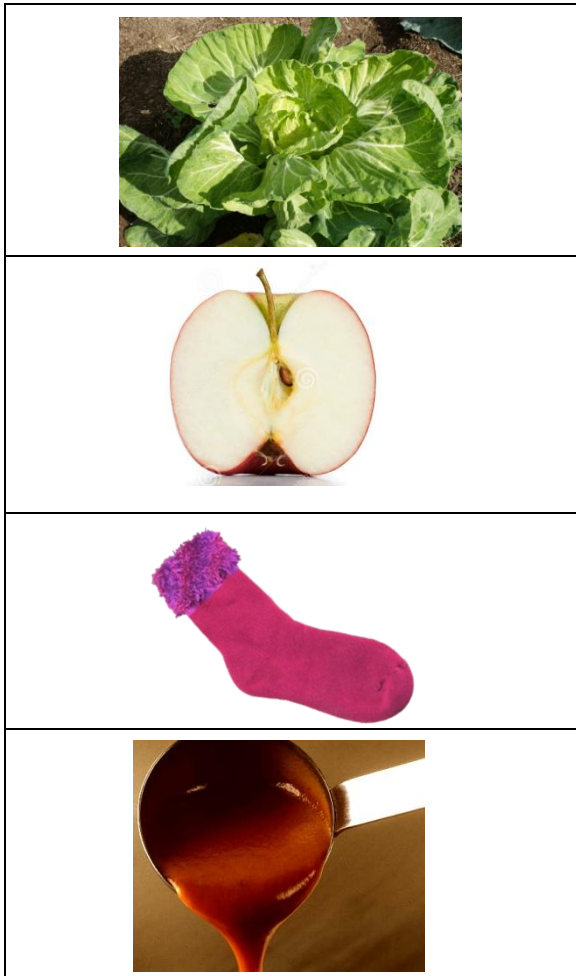
Recursos: Vídeo “La Luna” ; Vídeo movimentos da Lua; Máscaras do Sol, da Terra e da Lua; Vídeo das fases da Lua; Nuvem de palavras; Tarefa de desenvolvimento; ppt com os últimos versos do poema; Jogo “Quem quer ser Astrónomo”

Metas de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
<p>Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social.</p> <p>Subdomínio: Localização e Compreensão Espacial: a Terra no Sistema Solar.</p> <p>O aluno descreve a forma e os movimentos da terra e da lua, explicando fenómenos como as estações do ano.</p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno identifica e representa a lua nas diversas fases, a partir da análise de evidências diversificadas. 	<p><u>MOTIVAÇÃO (10')</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualização do filme de animação “La luna”, da pixar. Questionamento para levantamento dos conhecimentos prévios: <ul style="list-style-type: none"> É assim que ocorrem as fases da Lua? <p><u>DESENVOLVIMENTO (30')</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Visualização do vídeo que representa os movimentos da Lua; Diálogo com os alunos de forma a conduzir às noções de rotação e de translação da Lua, e a compreenderem o facto desta manter sempre a mesma face voltada para a Terra e de ser um satélite natural; Representação dos movimentos da Lua, em sintonia com a Terra e o Sol, por parte dos alunos. Para este exercício os alunos terão como acessórios máscaras representativas da Terra, do Sol e da Lua; Questionamento para levantamento dos conhecimentos prévios: “Estes movimentos têm consequências? Quais?”; 	<p align="center">Grelha de avaliação</p>

Metas de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Avaliação
	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo que apresenta as fases da Lua, sendo este o único astro que surge na imagem (sem representação dos movimentos relativamente à Terra e ao Sol). Questionamento quanto à luz da Lua (natural ou não) assim como quanto às fases da mesma; • A professora estagiária alerta para o facto da Lua ser “mentirosa” e vai fazendo paragens no vídeo de modo a identificar as fases e a registá-las no quadro; • Projeção de uma nuvem de palavras (com as palavras: Lua, nova, cheia, quarto, minguante, crescente) em forma de Lua, para que os alunos descrevam as suas fases; • Projeção e análise de um esquema que explica as fases da Lua, de acordo com os seus movimentos relativamente à Terra e ao Sol; • É distribuída a tarefa de desenvolvimento, na qual se colocam legendas nas fases da Lua. Este esquema será, posteriormente, colado no caderno diário; • Correção em grande grupo da tarefa de desenvolvimento; <p><u>CONSOLIDAÇÃO (20’)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção dos últimos quatro versos do poema “Lua adversa” para análise literal, de acordo com as fases da Lua; • Jogo “Quem quer ser astrónomo” com questões relativas aos conteúdos desenvolvidos; • Distribuição de bolachas com a forma da Lua como recompensa pelo empenho ao longo da aula e, em específico, no jogo final. 	Grelha de avaliação

Nome: _____

1. Liga as imagens às legendas corretas:



- **Molho** de tomate
- **Meia** maçã
- **Molho** de pencas
- **Meia** de lã

2. Completa as frases com as palavras que estavam a “**negrito**” na questão anterior:

- Adoro massa com _____ à Bolonhesa.
- Vou comprar um _____ de pencas para fazer uma sopa.
- Hoje, como sobremesa, comi _____ maçã.
- Neste Natal vou pendurar uma _____ na lareira para que o Pai Natal me deixe uma prenda.

3. Completa o poema de Luísa Ducla Soares com as palavras: **ondas, ondas, banco, banco, Serra, serra, linhas.**

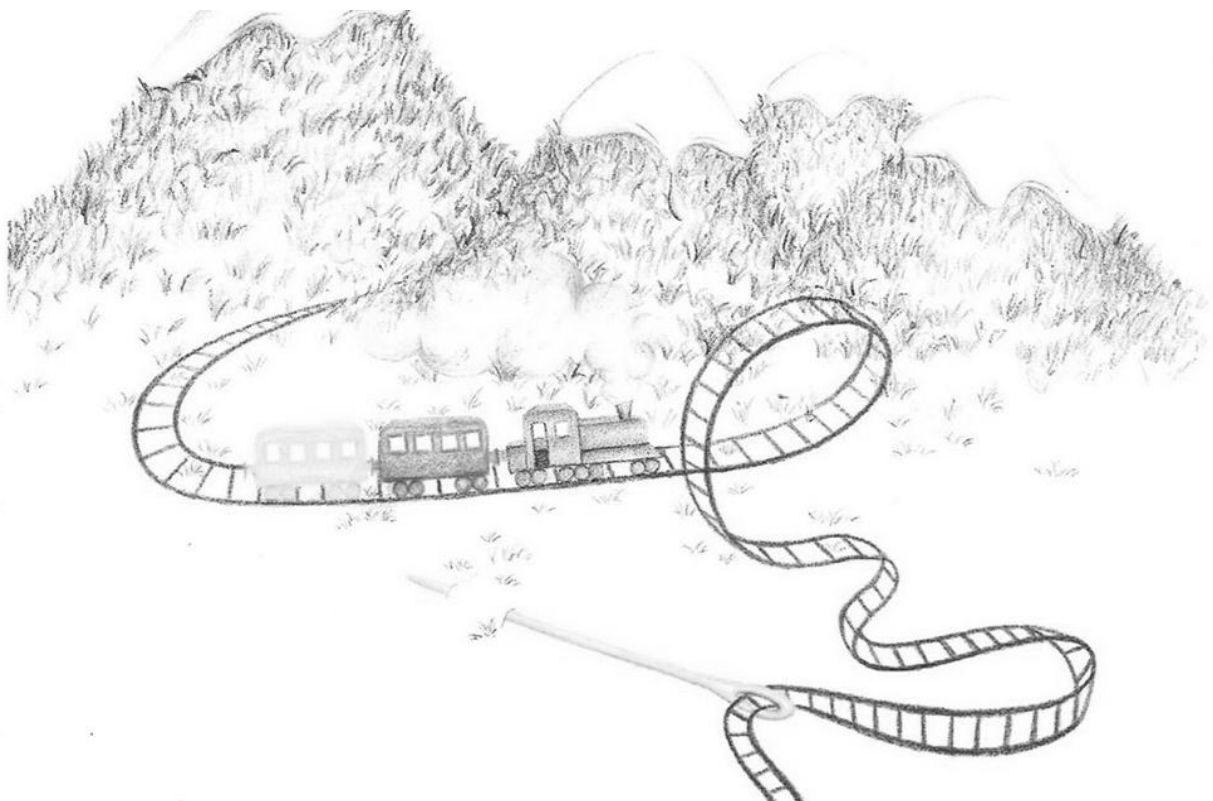
Peguei na Serra da Estrela

Peguei na _____ da Estrela
para serrar uma cadeira
e apanhei um nevão
numa _____ de madeira.

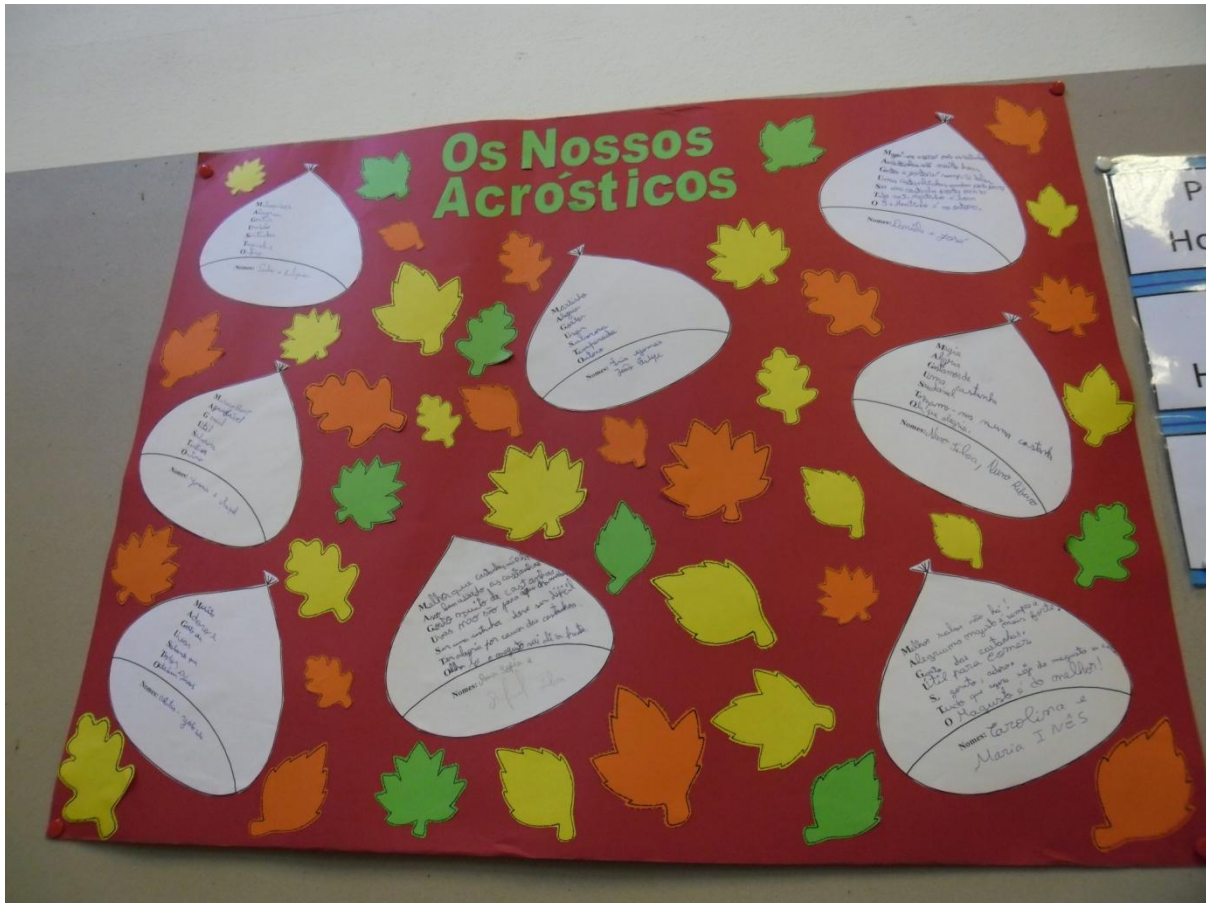
Nas _____ do teu cabelo
já pesquei duas pescadas.
Olha para as _____ do mar,
como estão despenteadas.

Com as _____ dos comboios
bordei um lindo bordado,
quando o comboio passou
o pano ficou rasgado.

Guardo o dinheiro no _____,
guardo o _____ na cozinha.
Tenho cem contos de fadas,
que grande fortuna a minha.



Anexo 43 – Cartaz com os acrósticos do Magusto



Figuras 1 – Cartaz com os acrósticos elaborados pelos estudantes

Anexo 44 – Atividades do Magusto



Figuras 1 – Ensaio da canção do Magusto

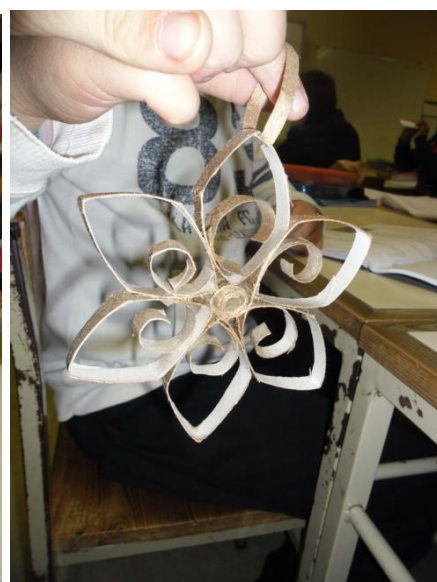
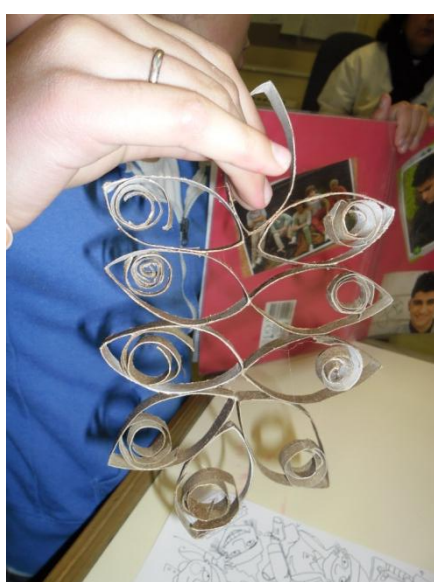


Figuras 2 – Apresentação da canção do Magusto



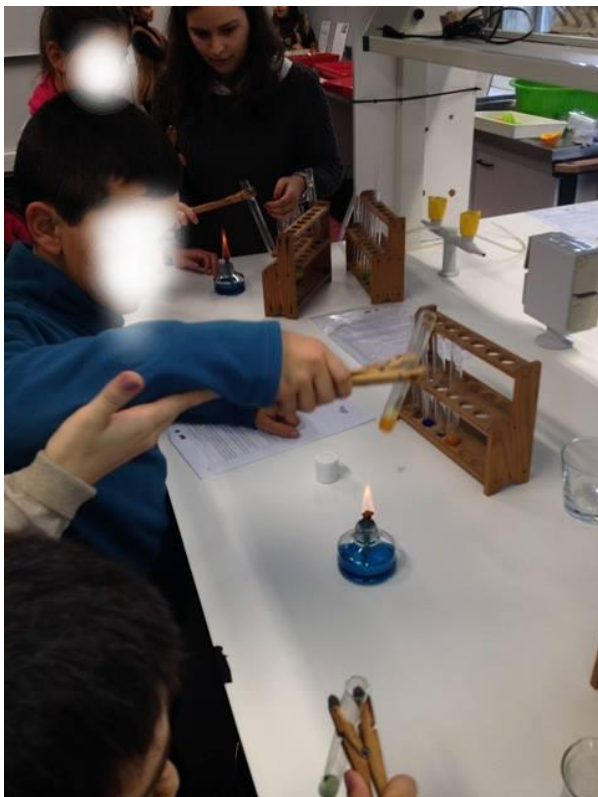
Figuras 3 – Acompanhamento da canção dos Professores (Magusto)

Anexo 45 – Trabalhos manuais do Natal



Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 – Trabalhos manuais realizados no Natal

Anexo 46 – Trabalhos laboratoriais realizados no âmbito do projeto “Pequenos Einsteins”



Figuras 1, 2 e 3 – Trabalhos laboratoriais realizados no âmbito do projeto “Pequeno Einsteins”

Anexo 47 – Apoio às atividades do Carnaval



Figuras 1, 2, 3 – Apoio às atividades do Carnaval

Anexo 48 – Encontro com Eric Many



Figura 1 – Apresentação de uma das obras de Eric Many



Figura 2 – Apresentação da poesia visual



Figura 3 – Apresentação do caligrama

Anexo 49 – Apoio à realização do Teatro “Elmer e o grande dia”



Figuras 1 e 2 – Apoio à realização da 2ª edição do Teatro “Elmer e o grande dia”

Anexo 50 – Cronograma do projeto de investigação

	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR
Pesquisa bibliográfica relativa ao tema geral							
Observação das aulas de HGP no contexto							
Decisão quanto ao tema individual							
Pesquisa bibliográfica relativa ao tema individual							
Pesquisa de actividades práticas							
Elaboração do guião de entrevista	27						
Entrevista à professora cooperante	30						
Desenvolvimento da 1ª sessão		4					
Desenvolvimento da 2ª sessão		20					
Escrita da parte de grupo do relatório		16 a 23					
Entrega da parte de grupo de relatório à prof. orientadora		23					
Desenvolvimento da 3ª sessão			11				
Elaboração do guião de entrevista à prof. Cooperante e a uma amostra de alunos			14 e 15				
Entrevista à prof. Cooperante e a uma amostra de alunos			18				
Apresentação do ponto de situação do projecto				9			
Escrita da parte individual do relatório							

Anexo 51 – Guião de entrevista à Professora Cooperante

(anterior ao desenvolvimento do projeto)

Objetivo	Questões
Identificar pré-concepções relativas à Expressão dramática (ED)	<ul style="list-style-type: none">• Considera a ED uma área curricular motivadora e promotora de conhecimento? A que níveis?• Tendo em conta as três Expressões (motora, plástica, dramática e musical), qual considera ser a mais trabalhada com os alunos através das AEC's?• 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?• Que dificuldades/constrangimentos sente relativamente ao trabalho da ED na sala de aula?• O facto de ser um ano de provas influencia a adesão ao trabalho da ED? Porquê?
Conhecer as práticas da Professora Cooperante no que respeita à ED assim como os motivos para as mesmas	<ul style="list-style-type: none">• Com que frequência trabalha a ED nas suas aulas? Através de que atividades?• Procura aliar a ED às outras áreas? Como? Considera esta ação vantajosa? Se sim, que evidências já teve dessas mesmas vantagens?
Conhecer a postura dos alunos relativamente à ED	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos aderem ao trabalho da ED?• Encontra diferenças no trabalho da ED de acordo com a idade dos alunos?
Conhecer a postura dos alunos relativamente à História e geografia de Portugal (HGP)	<ul style="list-style-type: none">• Os seus alunos demonstram gostar da área de estudo do meio, especificamente da sua vertente de HGP?
Identificar as concepções da Professora Cooperante relativamente ao bloco "O passado nacional", de HGP.	<ul style="list-style-type: none">• Pensa que o bloco relativo ao passado nacional, presente no manual da turma, é acessível quer ao nível de conteúdo, quer ao nível da sua extensão?
Identificar concepções relativamente à integração da ED com a HGP	<ul style="list-style-type: none">• Considera importante a integração da ED com a área de Estudo do Meio – História e Geografia de Portugal? Porquê?

<p>Conhecer as práticas da Professora Cooperante no que respeita à integração da ED com o estudo do passado nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma aliar a expressão dramática ao Estudo do meio/HGP? E em específico no estudo do passado nacional? Porquê? • Com que frequência integra a ED na abordagem do passado nacional? Porquê? • Através de que género de atividades realiza esta integração? • Os alunos participam com satisfação, empenho e responsabilidade? • Considera positivos os resultados desta integração ao nível da motivação, do desenvolvimento do conhecimento e das atitudes? • Que dificuldades evidencia aquando da realização dessa mesma integração?
---	--

Anexo 52 – Guião de entrevista à Professora Cooperante

(posterior ao desenvolvimento do projeto)

Objetivo	Questões
Conhecer a opinião da professora cooperante no que respeita aos efeitos, provocados nos alunos, pelas actividades desenvolvidas.	<ul style="list-style-type: none">• Como avalia a reação dos alunos às atividades propostas?• Identificou evoluções, ao longo das atividades, em termos: da motivação dos alunos, da participação e espontaneidade ou da aquisição dos conhecimentos mobilizados?• Durante as atividades implementadas, detetou algum aspeto/sentimento diferente nos alunos?• Considera que os alunos se sentiram motivados aquando da realização das atividades do projeto?• Considera que houve aquisição de conhecimento e compreensão dos conteúdos trabalhados? Porquê? De que forma?• Considera que estas atividades promoveram o desenvolvimento de atitudes?• Verificou diferenças ao nível da postura da turma com a participação nas atividades de ED, ou seja, entre a primeira e a última abordagem?
Conhecer os motivos, na opinião da professora cooperante, que estiveram na origem de reações distintas entre os alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Os alunos reagiram de diferentes formas às propostas. Que fatores poderão ter contribuído para tal?
Conhecer a opinião da professora cooperante no que respeita ao contributo das actividades desenvolvidas para o estudo do passado nacional.	<ul style="list-style-type: none">• Pensa que a inclusão das atividades de ED no estudo do passado nacional contribuiu para o suavizar do carácter extenso e complexo deste bloco?

Anexo 53 – Guião de entrevista a uma amostra de alunos

(posterior ao desenvolvimento do projeto)

Objetivo	Questões
Conhecer a opinião dos alunos relativamente às actividades de ED desenvolvidas.	<ul style="list-style-type: none">• Como se sentiram ao realizar as diferentes actividades de expressão dramática? Gostaram?• Acham que essas actividades vos ajudaram a compreender melhor a matéria? Porquê?• Como se sentiram nas propostas que implicavam trabalho em equipa? Acham que resultou?
Conhecer os motivos que estiveram na origem de reações peculiares por parte dos alunos da amostra.	<ul style="list-style-type: none">• N: Porque não conseguiste realizar a primeira actividade? O que fez com que mudasses a tua atitude ao ponto de seres o protagonista no teatro final? Achas que estas actividades te ajudaram a perder a vergonha? Gostavas de ter a oportunidade de participar em mais actividades do género?• JP: Achas que as actividades te ajudaram a compreender e a fixar a matéria?• F: Porque ficaste triste quando soubeste que ias ser narradora? E no final como te sentiste? Gostaste? Porquê?• Z: Porque reagiste mal quando soubeste qual a tua personagem? E depois como te sentiste? Porquê?

Anexo 54 – Grelha de avaliação da 2ª sessão

	Motivação	Empenho	Pertinência e adequação das questões/respostas	Respeito pelos colegas	Espírito de entreajuda
A. C.					
A. R.					
A. S.					
D.					
B.					
E.					
F.					
I.					
J.					
J. F.					
J. P.					
J.P.M.					
Z					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Ju					
M.I.					
N.					
N. R.					
P.					
R.					
S.					

MB – Muito Bom **B** – Bom **S**- Suficiente **I**- Insuficiente

Anexo 55 – Nuvem de palavras para introdução à atividade de Expressão Dramática



Anexo 56 – Cartões com os excertos para a leitura dramatizada

<p>“Era uma vez uma Península, onde vários povos habitaram ao longo dos tempos. Todos estes povos marcaram a História desta Península – A Península Ibérica ”</p> <p>Lê como quem está ensonado. 2</p>	<p>“Mas aqueles que aqui ficaram até aos dias de hoje, foram os Cristãos. No entanto, este processo não foi fácil já que os Muçulmanos deram muita luta ”</p> <p>Lê como quem está a chorar. 3</p>
<p>“A certa altura, o povo Cristão foi derrotado pelos muçulmanos, ficando apenas com um pequeno reduto a Norte da Península Ibérica”</p> <p>Lê como quem está confuso. 4</p>	<p>“. Mas os Cristãos não “baixaram os braços” e a partir desse reduto iniciaram o processo da Reconquista Cristã contra os Muçulmanos.”</p> <p>Lê como quem está admirado. 5</p>
<p>“Durante esse processo formaram-se vários reinos cristãos: Leão, Castela, Navarra e Aragão.”</p> <p>Lê como quem está apressado. 6</p>	<p>“A certa altura, o rei D. Afonso VI – rei de Leão e Castela, decide aceitar a ajuda de cavaleiros franceses para lutar contra os Muçulmanos”</p> <p>Lê como quem está cansado. 7</p>
<p>“Entre esses cavaleiros chegam D. Henrique. Este revelou-se um cavaleiro espantoso, vencendo várias batalhas ao Muçulmanos.”</p> <p>Lê como quem está zangado. 8</p>	<p>“Por isso, D. Afonso VI decide recompensa-lo e oferece-lhe não só o Condado Portucalense mas também a mão da sua filha – D. Teresa”</p> <p>Lê como quem está apaixonado. 9</p>
<p>“Assim D. Henrique e D. Teresa casaram e vieram para o Condado Portucalense. Viveram num Castelo, em Vimaranes – que agora se chama Guimarães. Mas esse Castelo já existia”</p> <p>Lê como quem está descontraído. 10</p>	<p>“Fora mandado construir muito tempo antes por uma condessa chamada Mumadona Dias”</p> <p>Lê como quem está constipado. 11</p>

Anexo 57 – Fotografia da abertura do noticiário



Anexo 58 – Guião da dramatização por preencher

Cena	Descrição do Narrador	Personagens	Comentários
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Teresa • D. Henrique • Padre 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • D. Teresa • Exército de D. Teresa 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Reis Mouros • Mouros 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • D. Mafalda 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Mouros 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Mouros 	
		<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Papa Alexandre III 	

Anexo 59 – Guião da dramatização completo

Cena	Descrição do Narrador (2)	Personagens	Comentários
Nascimento de D. Afonso Henriques	“Há muito, muito tempo atrás, no ano de 1109, numa terra que se iria chamar um dia Portugal, nasceu alguém que mudaria o curso da História do nosso país para sempre. Afonso Henriques nasceu no condado Portucalense, filho do Conde D. Henrique e da sua mulher D. Teresa. O nome foi-lhe dado em honra ao seu avô, Afonso VI, rei de Leão e Castela.”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Teresa • D. Henrique • Padre 	
D. Afonso treina para ser um grande guerreiro e arma-se cavaleiro na Catedral de Zamora	“O jovem Afonso foi educado para se tornar um valente guerreiro e um grande governante! Sem nunca esquecer a sua terra natal, Afonso arma-se cavaleiro na Catedral de Zamora e reúne um exército com a intenção de voltar ao Condado Portucalense para conquistar as suas legítimas terras”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques (3) 	
Batalha de S. Mamede	“A 24 de junho de 1128, Afonso, acompanhado pelo seu exército, marcha para Guimarães. Aí se defronta com a sua mãe D. Teresa, apoiada pelo exército galego, e trava contra ela a Batalha de S. Mamede! Saindo vencedor, Afonso passa a governar o Condado Portucalense.”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • D. Teresa • Exército de D. Teresa (galegos) (3) 	
Batalha de Ourique	“D. Afonso parte para sul, para conquistar as terras dominadas pelos mouros. Em 1139, D. Afonso Henriques e o seu exército, em menor número, encontram 5 Reis Mouros na Batalha de Ourique. Mas diz a lenda que Deus abençoou D. Afonso antes da batalha, tendo-o conduzido à vitória! É nesta ocasião que D. Afonso Henriques é aclamado Rei pelas suas tropas!”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Reis Mouros (5) • Mouros (3) 	
Casamento de D. Afonso Henriques com D. Mafalda	Em 1146, em Coimbra, Afonso Henriques casa-se com D. Mafalda. Constitui família, tendo ao todo SETE FILHOS!	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • D. Mafalda 	
Conquista de Lisboa (cerco de Lisboa)	“Em 1147, parte para a conquista de Lisboa aos mouros, sagrando-se vencedor após vários meses de cerco!”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Mouros 	
Batalha de Badajoz	Em 1169, Afonso Henriques, então com 60 anos de idade, tenta conquistar Badajoz. Durante a batalha, o nosso 1º Rei sofre um acidente e parte a perna direita. A partir daí, dedica-se a estruturar e a fortalecer as terras já conquistadas.”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Exército de D. Afonso Henriques • Mouros 	
O papa Alexandre III reconhece D. Afonso Henriques como rei de Portugal	“Dez anos mais tarde, em 1179, os sonhos de Afonso tornam-se finalmente realidade: o papa Alexandre III, reconhece oficialmente D. Afonso Henriques como rei de Portugal!” Todos dizem: “D. Afonso Henriques, o primeiro Rei!”	<ul style="list-style-type: none"> • D. Afonso Henriques • Papa Alexandre III (A mesma personagem que fez de Padre) 	

Anexo 60 – Acetatos/cenários da dramatização



Figuras 1, 2, 3 e 4 – Acetatos/cenários para a dramatização

Anexo 61 – Fotografias da dramatização “O primeiro rei”



Figura 1 - Nascimento/batizado de D. Afonso Henriques



Figura 2 - D. Afonso Henriques treina para ser um valente guerreiro



Figura 3 - D. Afonso Henriques e suas tropas marcham rumo à Batalha de S. Mamede



Figura 4 - D. Afonso e suas tropas vencem a Batalha de S. Mamede contra D. Teresa



Figura 5 - D. Afonso Henriques é abençoado antes da Batalha de Ourique



Figura 6 - Casamento de D. Afonso Henriques com D. Mafalda. O aluno que interpreta D. Afonso Henriques indica com os dedos o nº de filhos do casal (7)



Figura 7 - Cerco a Lisboa



Figura 8 - D. Afonso Henriques, depois de se lesionar na Batalha de Badajoz, a tratar de estruturar e fortalecer as terras conquistadas.



Figura 9 - O Papa Alexandre III, reconhece oficialmente D. Afonso Henriques como rei de Portugal.

Macrocategoria A: Efeitos do projeto nos alunos

Categoria A1: A motivação

No que respeita à motivação potenciada pela ED, importa começar por citar a PC que, aquando da questão “considera a ED uma área curricular motivadora e promotora de conhecimento?”, realizada aquando da entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto, respondeu: *Considero! Sem dúvida! Motivadora e promotora*. A PC revelou-se, assim, convicta no que respeita à motivação potenciada pela ED, referindo que *os alunos reagem muito bem e gostam muito das atividades de ED*. Estas convicções iniciais vieram a confirmar-se, desde logo, aquando da primeira sessão, na qual se verificou extremo empenho e motivação por parte dos alunos. A adoção de uma postura ativa e interessada prolongou-se além da atividade de ED, como que predispondo a turma ao estudo da temática em questão, nos restantes momentos da aula. Tais aspetos são evidentes na generalidade dos comentários escritos dos alunos, nos quais foi pedido que indicassem o momento da aula de que mais gostaram e aquele que menos lhes agradou, justificando. Neste sentido, salientam-se os seguintes (cf. Quadro 1):

Gostei muito da aula e gostei de tudo, porque era muito divertido.
Gostei de todos os momentos.
Gostei muito da aula, porque foi muito divertida. Gostei de tudo o que aconteceu, porque foi giro, divertido e fantástico.
Gostei muito da aula porque foi muito divertida e animada.
Gostei do jogo mas não de acabar a aula. Adorei!
Eu adorei toda a aula.
A aula foi muito boa eu gostei. Foi excelente!

Quadro 1 - Comentários escritos dos alunos relativamente à primeira sessão.

Também aquando da segunda sessão – entrevista aos primeiros povos da PI – a motivação foi evidente, tendo os alunos, por iniciativa própria e logo no momento inicial da tarefa, acrescentado alguns pormenores para “abrilhantar” as suas prestações. Neste sentido, a “jornalista” responsável pela abertura do noticiário solicitou à PC o acesso a um “microfone” por eles construído no ano letivo anterior. A mesma aluna tomou a iniciativa de tornar a abertura do noticiário o mais próxima possível à realidade refletindo-se este empenho, também, nos jornalistas “do terreno”:

Jornalista do estúdio: *Bom dia. Bem-vindos ao noticiário matinal da Falcão TV. Temos hoje uma reportagem dedicada ao passado da PI. No terreno temos a jornalista FC que se encontra junto de elementos de uma comunidade agro-pastoril, um dos primeiros povos a habitar a nossa Península: FC como se está por aí?*

Jornalista do terreno: *Bom dia JD. Tenho comigo alguns elementos de uma comunidade agro-pastoril. Tem sido muito interessante ver as diferenças em relação aos nossos dias. Vou aproximar-me de um dos elementos para compreender o que estão a fazer. (inicia o questionamento)*

Esta motivação e empenho generalizaram-se a toda a turma, que demonstrou estar realmente a desfrutar da proposta em causa. Estes aspetos refletem-se nos registos presentes na grelha de observação, utilizada aquando desta sessão.

No que respeita à terceira sessão – dramatização “O primeiro Rei” – a motivação foi constante. Toda a turma se empenhou de forma exemplar ao reconhecer o documento entregue, e as respetivas peças para organizar, como constituindo um guião para uma dramatização. A rapidez e correção com que organizaram o guião em questão, se prepararam as cenas e se passou à dramatização em si, veio comprovar tal motivação. Isto já que, tal como refere Miranda & Almeida (2011, p.172 e 173) “a dimensão de envolvimento (intencionalidade) e de expectativa futura (orientação) reflecte-se num comportamento mais proactivo do que reactivo, reforçando a auto-regulação do comportamento e o compromisso com a própria realização”.

A motivação evidenciada ao longo das sessões pareceu ter-se prolongado ao longo das aulas nas quais se integraram e, mais do que isso, de acordo com a PC,

refletiu-se num crescente gosto pelo estudo do passado nacional: *gostam muito de Estudo do Meio e eu acho que estão a gostar muito de História de Portugal (HP).*

Categoria A2: Desenvolvimento do conhecimento

Previamente à análise dos dados respeitantes ao contributo das atividades de ED para o desenvolvimento do conhecimento do passado nacional, importa expor a opinião da PC (recolhida através da entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto) relativamente ao bloco de CSH em questão: *Este bloco não é muito acessível, é preciso saber dar a volta e descer ao nível deles. É um bocadinho massudo.* Por outro lado, quando questionada relativamente às potencialidades da sua integração com a ED no sentido de amenizar esses aspetos, a PC afirmou: *Sim, acho que a ED pode facilitar, através da representação eles interiorizam melhor o que aprenderam, acho que eles fixam melhor. A ED atenua esta dureza até porque há o lado da diversão.*

Ora, estas convicções viram-se confirmadas, desde logo, aquando da primeira sessão – leitura dramatizada da *História de um Castelo*. Foram vários os alunos que, aquando dos exercícios posteriores, avaliaram a veracidade das respostas dos colegas baseando-se na certeza de que tal informação estava presente no excerto que o aluno X havia lido com determinado estado de espírito, sendo de salientar que também este último era especificado. Assim se tornou evidente que a leitura expressiva dos excertos funcionou como “mnemónica”, facilitando a assimilação das informações neles contidas, de uma forma divertida. Neste sentido, evidencio a reflexão de um dos alunos da turma, registada aquando da entrevista realizada após o desenvolvimento do projeto: *Percebi melhor a matéria com esta atividade porque com a expressividade era mais fácil perceber a matéria e de uma forma mais divertida do que o normal, noto que consegui ficar com a matéria na memória.* Realço, ainda, como evidências do desenvolvimento do conhecimento através da atividade de integração com a ED, a facilidade com que os alunos resolveram a tarefa de desenvolvimento relativa à temática trabalhada, assim como os resultados obtidos aquando do jogo de consolidação “Quem quer ser historiador”. Importa referir que este era composto por seis questões relativas às principais informações a reter e que, das quatro equipas em

jogo, três delas acertaram na totalidade das questões, tendo uma das equipas errado apenas uma vez. Mais ainda, esta opção errada foi tomada sem o consenso de todos os elementos da equipa e resultou de um conjunto de opções propositadamente confusas, para que se visse aumentado o grau de dificuldade. Assim sendo, considera-se o balanço extremamente positivo.

Aquando da segunda sessão – entrevista aos diferentes povos - verificaram-se, também, evidências do contributo da ED para o desenvolvimento do conhecimento. Isto já que a grande maioria dos alunos concluiu, desde logo, que, para participar de forma ativa, demonstrando os seus dotes ao nível da ED, era imprescindível o domínio da temática trabalhada ao longo da aula. Caso contrário, não seria possível o questionamento por parte dos jornalistas, nem o *feedback* por parte dos elementos dos povos. Este aspeto, resultante da articulação entre a ED e o estudo do passado nacional, fez com que alguns alunos se mostrassem surpreendidos e, diria até, inicialmente, um pouco frustrados, ao compreenderem que a sua apetência natural para a dramatização não era suficiente – facto que não se havia verificado aquando da primeira sessão. Esta consciência conduziu a um empenho extremo no que respeita à mobilização da temática abordada ao longo da aula, refletindo-se em questões/respostas na sua maioria adequadas e pertinentes. No entanto, até mesmo de questões menos apropriadas resultaram respostas incrivelmente perspicazes, que contornaram na perfeição a “distração” inerente à questão:

Jornalista do terreno, dirigindo-se a um representante do povo recoletor:
Então e para beber? Vão buscar água ao poço?

Representante do povo recoletor: *Um poço? O que é um poço? Nós temos o rio aqui bem perto da gruta, já por isso viemos pr'aqui!*

Também aquando da terceira sessão – dramatização “O primeiro rei”- se registaram evidências ao nível do desenvolvimento de conhecimentos. Isto já que os alunos demonstraram extrema atenção aos pormenores da temática em questão (a vida de D. Afonso Henriques) que haviam sido trabalhados ao longo de várias aulas. Importa apresentar um exemplo prático que diz respeito à cena da batalha de Aljubarrota, quando a aluna que representava D. Teresa finge morrer, derrotada, junto

com os seus guerreiros, e um aluno trava o ensaio, referindo: *D. Teresa não morreu na batalha, ela fugiu para a Galiza!* Por outro lado, a representação fez com que se sentisse a necessidade de aprofundar alguns conhecimentos, indo “mais além” das informações trabalhadas em aula. Como exemplo apresento a cena relativa à Batalha de Badajoz, da qual importa reter (e é esta a informação que, geralmente, se encontra) que nela se lesionou D. Afonso Henriques e que este, a partir de então, se dedicou a organizar a gerir a terras conquistadas. Neste sentido, um aluno questionou: *D. Afonso Henriques senta-se em sinal de que se magoou, mas então e os guerreiros? Páram? Alguém deve ter ganho e alguém deve ter perdido!* Ora, tal constatação conduziu a um aprofundamento da temática, no sentido de dar resposta à “sede” de conhecimento e ao interesse revelado pelos alunos.

Interessantes são os comentários orais que se seguem, recolhidos logo após o término da atividade em questão, por revelarem consciência do conhecimento desenvolvido através da mesma (cf. Quadro 2):

Gostei muito da atividade porque foi importante.
Foi uma maneira de saber mais sobre HP.
Eu gostei de tudo porque aprendemos muito.
Foi divertido e foi uma maneira de aprendermos.

Quadro 2 - Comentários orais dos alunos, recolhidos após a terceira sessão.

Termino a análise desta categoria partilhando o comentário de uma das narradoras da dramatização, recolhido aquando da entrevista realizada após o desenvolvimento do projeto: *muitas pessoas acham que a dramatização é só um divertimento e uma distração...mas não é! É trabalho!*

Categoria A3: Desenvolvimento de atitudes

Com esta categoria pretende-se analisar os dados relativos ao contributo da ED no desenvolvimento de atitudes, exponho a opinião da PC a este respeito, através da

citação de comentários orais resultantes da entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto (cf. Quadro 3):

Muitas crianças chegam tímidas à escola e a ED ajuda a interagirem uns com os outros.
Eu tenho aqui meninos que eram muito tímidos, que agora estão mais libertos e têm uma capacidade maior de falar connosco, porque não falavam. Acredito que as atividades de ED que fomos realizando nos anos anteriores contribuíram para isso.
O treino é importante. Aqueles que eu recebi só no ano passado não têm tanto aquela capacidade de acompanhar atividades simples que envolvam a ED como os outros que vêm já desde o primeiro ano.
A ED ajuda a saber organizar-se e a saber estar, ajuda no respeito, na partilha, na convivência.

Quadro 3 - Comentários orais da Professora Cooperante, recolhidos aquando da entrevista anterior ao desenvolvimento do projeto.

Destes comentários depreende-se a convicção de que a ED contribui para a socialização e integração das crianças mais tímidas, devendo este ser um trabalho contínuo. Mais ainda, a PC atribuiu à ED a capacidade de desenvolver nos alunos aptidões tais como o “saber estar” e o respeito pelos colegas, promovendo também a partilha e a convivência.

Como dificuldades inerentes ao trabalho da ED na sala de aula, no que respeita às atitudes, a PC apontou o facto de, por vezes, surgirem disputas pelos papéis (no caso da dramatização) - *Às vezes há um por outro que não quer aquele papel – esclarecendo a sua opinião a este respeito - É muito importante que também passem por papéis secundários para também aprenderem que não mandam sempre, e aos que se sentem mais inferiorizados também convém que sejam líderes de vez em quando para verem que há outro tipo de atitudes que podem ter, que não a submissão”.*

Direcionando, agora, a atenção para as evidências advindas da primeira sessão – leitura dramatizada –, é de valorizar o espírito de equipa que, naturalmente, se proporcionou entre os alunos. Sem qualquer indicação neste sentido, os mesmos partilharam ideias e sugestões de formar a acelerar a descoberta do “estado de

espírito” representado. Além disso, vários foram os alunos que procuraram motivar os colegas mais tímidos, sugerindo gestos e/ou expressões que valorizassem as suas representações.

Aquando desta sessão, talvez por ser a primeira, surgiram, também, alguns momentos de maior delicadeza, envolvendo um certo desconforto revelado por dois alunos, assim como a recusa da representação por parte de dois outros. Um destes últimos “refugiou-se”, inclusivamente, no choro, sem que dele se recebesse qualquer justificação. No que respeita ao outro aluno que se recusou a representar, assim como aos que demonstraram desconforto, importa referir que estes eram alunos repetentes, cuja integração na turma era ainda recente (e tendo sido, segundo os próprios, reduzidas as experiências anteriores ao nível da ED). Para além disso, as suas idades eram mais avançadas, vendo-se por isso mais afastados da sua apetência inata para a imaginação/acção e, por outro lado, mais “formatados” pela ideia de ordem e passividade incutida não apenas pelos adultos mas também por uma sociedade repleta de apetecíveis “divertimentos” que apenas isolam os seus apreciadores. Neste sentido, não poderia deixar de citar Cañas (1992, p.14) quando refere que “para retener y controlar los impulsos vitales, esos deseos de exploración y movimiento, para aquitarlo e reducirlo, está la televisión, el vídeo y el ordenador, verdaderos consoladores pasivos”.

Quanto ao aluno que reagiu com o choro, quando questionado através da entrevista realizada após o desenvolvimento do projeto, este apresentou a seguinte justificação: *senti-me nervoso, envergonhado. Não estava habituado a isto*. Tal afirmação leva a crer que talvez fosse necessária a realização de atividades de ED com maior frequência, relativamente às experienciadas nos anos letivos anteriores.

Apesar do imprevisto descrito, e após o incentivo não apenas da minha parte mas também da parte dos colegas, este aluno “revelou-se por completo” ao longo das sessões seguintes, aceitando o papel de personagem principal (D. Afonso Henriques) aquando da dramatização final (“O primeiro rei”). Quando confrontado com tal evolução, o aluno comentou: *Eu não sei explicar, acho que o treino ajudou porque nós*

ao treinarmos depois já conseguimos fazer bem as coisas. E depois já não há vergonha nenhuma!

Também a questão da preferência por determinados papéis, referida pela PC antes ainda do desenvolvimento do projeto, se veio a concretizar. Isto já que, da entrega (propositada) dos papéis de maior protagonismo aos alunos “menos populares”, resultaram algumas atitudes de revolta. Um dos alunos chegou, até mesmo, a chorar e a recusar o papel que lhe havia sido entregue, por não ser aquele que aspirava – o de D. Afonso Henriques. No entanto, após um breve diálogo sobre a importância de todos os papéis, no qual foi salientada a necessidade de diversificar experiências entre os colegas, o aluno acabou por ceder e entregar-se com empenho exemplar ao seu papel. Mais tarde, quando confrontado com esta situação, o aluno comentou: *Eu primeiro fiquei triste porque eu admiro muito D. Afonso Henriques por ele ter conseguido conquistar tanta coisa. Mas depois pensei que ser mau não era na realidade, era só um teatro. E depois gostei. Gostava de voltar a fazer um teatro e agora já não me importava de ser qualquer uma. Reagia bem, aplicava-me ao máximo e ficava muito feliz.* Um dos alunos da turma afirmou, até mesmo, preferir este género de distribuição, comentando: *Gostei de não haver “Eu quero ser esse! Eu não quero ser aquele!”.* Não poderia deixar de partilhar, ainda, o comentário de um outro aluno que revelou extremo sentido de justiça e responsabilidade referindo, perante a atitude do colega, que *Quando muitos querem a mesma personagem temos que aprender que não pode ser, tem que ser à vez e sermos amigos uns dos outros.*

Esta atividade despoletou, ainda, uma outra situação delicada que se relacionou com a escolha de duas das “líderes” da turma para narradoras da dramatização. A reação inicial, como seria de esperar, não foi positiva, no entanto, mais uma vez se encontrou solução no diálogo e na partilha de ideias entre toda a turma. Mais tarde, uma das narradoras explicou: *Primeiro fiquei triste porque dramatizar é uma forma de expressar e eu gosto muito. Depois gostei porque percebi que se não houver um narrador para explicar a história o espectáculo ficava todo destruído, todo mal. Percebi que todos os papéis são principais e que não é nada fácil ser narradora!*

Assim se depreende que destas sessões resultaram momentos riquíssimos de desinibição, partilha, de trabalho da responsabilidade e respeito pelos outros, enfim, das atitudes.

Termino a análise desta categoria citando um dos alunos aquando do terminar desta última atividade de dramatização: *Adorei porque estivemos a conviver!*

Macrocategoria B: Integração da ED na aula de CSH

Categoria B1: A sua possibilidade

Analisados os dados relativos aos efeitos deste projeto, nos alunos, importa, agora, ir ao encontro do objetivo “evidenciar a possibilidade e a facilidade de integração da ED em diferentes momentos da aula de CSH”. Nesta categoria de análise focaremos a nossa atenção, em específico, na possibilidade de tal integração, nas diferentes fases da aula.

A este respeito, a PC revelou convicção relativamente à possibilidade de integração da ED com as CSH, ao afirmar ter trabalhado com frequência a ED até ao terceiro ano da turma: *até ao terceiro ano eu trabalho muito a dramatização, porque eles gostam. Até aos pares ou em grupos pequeninos.* Mais ainda, a PC revelou convicção no que respeita à possibilidade da articulação entre as duas áreas, não esclarecendo, no entanto, se esta (articulação) se desenvolvia em diferentes momentos da aula: *trabalhei sempre com interdisciplinaridade, sempre. Interligava com o Estudo do Meio e o Português.*

De forma a procurar respostas para objetivo em análise, as sessões foram desenvolvidas em diferentes momentos: a primeira sessão aquando do desenvolvimento da aula, a segunda sessão aquando do momento de consolidação, e a terceira aquando do momento de consolidação de uma unidade desenvolvida ao longo de várias aulas. Importa referir que, a meu ver, em todos os momentos da aula ocorre desenvolvimento de conhecimento, e não apenas do momento em que, geralmente, o aluno é confrontado com informações que constituem para ele uma novidade (desenvolvimento da aula). Pelo contrário, considero ser nos momentos de

consolidação/sistematização que o desenvolvimento do conhecimento é efetivo, quando se organizam, clarificam e solidificam as ideias, quando a lógica se estabelece. Roldão (1987, p.16) vem corroborar esta convicção ao referir que o momento de consolidação/sistematização “é importante no trabalho do aluno e até uma referência para o desenvolvimento de hábitos de clareza”. Daí que duas das sessões tenham funcionado neste sentido.

Importa referir que, para que tal fosse possível, foi necessário que se adaptassem as atividades ao respetivo momento. Assim, torna-se evidente a necessidade de reconhecer que a ED não se trabalha apenas sob a forma de teatro/dramatização, mas também através de breves exercícios que envolvem expressividade ou mímica, tais como o realizado aquando da primeira sessão. Para além disso, é fundamental ter em conta a possibilidade de realização de breves representações, que não implicam cenários ou acessórios, pelo que facilmente se integram num momento circunscrito da aula (tal como verificado aquando da segunda sessão).

A terceira sessão, por constituir um momento de consolidação de uma unidade, veio evidenciar a possibilidade de integração deste género de atividades não apenas no comum momento de consolidação de uma só aula, mas de um conjunto delas. Assim, a dramatização “O primeiro rei”, que contou com o tempo de duração de uma aula, funcionou como sistematização das ideias desenvolvidas progressivamente, e que, como tal, careciam de revisão e organização.

Assim se tornou evidente a possibilidade de integração da ED nas diferentes fases da aula de CSH, desde que de acordo com elas se adapte a natureza do exercício.

Categoria B2 – A sua facilidade

Evidenciada a possibilidade de integração da ED em diferentes momentos da aula de CSH importa, agora, refletir quanto à sua facilidade.

Quando questionada relativamente à comum sensação de que a ED é trabalhada com reduzida frequência, quer enquanto AEC, quer pelos professores titulares, a PC comentou: *É verdade. Eu, pessoalmente, uso muito a ED. Este ano, como eles estão*

muito crescidos e também é ano de exame, eu tenho um bocadinho de lado, mas até ao terceiro ano eu trabalho muito a dramatização. Daqui se depreende que, apesar da valorização da ED demonstrada em comentários como *Eu só vejo vantagens na ED*, este género de atividades é, para a PC, sinónimo de despesa de tempo superior ao previsto para o trabalho dos conteúdos. Não se verifica, desta forma, a convicção de que, mesmo que assim o fosse, esta integração compensasse pelas suas potencialidade (já evidenciadas) ao nível da motivação e do desenvolvimento do conhecimento. Talvez assim se evitasse a necessidade de revisitação frequente das temáticas, em momentos posteriores, como se a tua “retenção”, por parte dos alunos, fosse apenas momentânea. No entanto, e ao contrário do que aparentemente previa a PC, as três sessões realizaram-se no tempo previsto. Saliento a sua evidente surpresa, em especial aquando da terceira sessão – dramatização “o primeiro rei” – ao verificar que, apesar do exercício inicial que consistiu na organização do guião, dos momentos de partilha de ideias, e ainda da realização de um “ensaio” antes da dramatização “final”, o tempo da aula não se havia esgotado. Assim, cada aluno teve ainda a oportunidade de desenhar a cena de que mais gostou, trabalhando, também, a expressão plástica. Deste modo se verificou a facilidade com que, num espaço de tempo inferior ao de uma aula, e num espaço físico que se resumia à sala, se pôde realizar uma dramatização que contou com o seguinte comentário por parte da PC: *Foi uma boa consolidação!*

Resta apontar, no entanto, como um dos aspetos essenciais para que tais evidências se concretizassem, o facto de não se ter incluído o uso de acessórios (a não ser aquando da segunda sessão quando, a pedido da “jornalista do estúdio”, se utilizou um microfone por eles anteriormente elaborado), permitindo assim uma melhor organização, evitando-se distrações e promovendo da melhor forma a expressividade. Por outro lado, procurou-se evitar, sempre que a natureza da sessão assim o permitisse, a movimentação dos alunos pela sala. Daí que, aquando da primeira sessão, cada aluno tenha realizado a sua leitura dramatizada a partir do lugar (pois a disposição dos lugares maioritariamente em “U” permitia que todos se visualizassem) e, na segunda sessão, apenas os três “jornalistas” do terreno se movimentavam juntos do povo a entrevistar (sendo que os elementos de cada povo estavam sentados em

lugares consecutivos). Aquando da terceira sessão, apesar desta exigir bastante movimentação, reduziu-se à projeção de imagens através de um retroprojetor o fator que, geralmente, implica imensa dedicação e tempo – os cenários. Este dispositivo revela-se ideal por ser móvel (já que, geralmente, o videoprojetor se encontra fixo ao teto) e, portanto, permitir a sua colocação na parte de trás da tela, evitando a projeção do cenário no corpo dos alunos que se movimentam na sua frente. Por outro lado, enriqueceram-se as cenas através da utilização de sons alusivos às mesmas (ex: música eclesiástica; musica matrimonial; som de batalha). A utilização dos sons permitiu uma maior rentabilização do tempo e uma maior fluidez na representação, pois reduziu a necessidade de indicações (da minha parte) na sequência de lapsos por parte dos alunos: *Os sons ajudaram-me a lembrar do que tinha que fazer!*

Assim se tornaram reais as sessões previamente desenhadas, concretizando-se estas de forma simples e eficaz.

NM