



Orientação

Aos meus avós, os heróis que me ajudam a transformar sonhos em realidade.



## **AGRADECIMENTOS**

Este ano de Prática Educativa Supervisionada funcionou como um percurso de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional que não seria possível sem algumas pessoas e, como tal, ficam aqui algumas palavras de agradecimento para todas elas.

Ao Professor José António Gomes, orientador deste relatório e, sem dúvida, dos maiores exemplos que levo destes cinco anos.

A todos os professores da ESE, supervisores e professores cooperantes que me acompanharam, dos quais destaco a Professora Marisa Maia e a Professora Sónia Cachapuz, pelo impacto que tiveram na minha formação.

À Sara, o paciente par pedagógico que enfrentou comigo todas as batalhas, frustrações e alegrias que este ano proporcionou e aos alunos que por nós passaram e me ajudaram a crescer.

À minha família e amigos, por terem estado presentes sempre que foi preciso e me incentivarem a terminar este caminho.



## RESUMO

A prática profissional docente é uma atividade complexa que pressupõe a capacidade de mobilização de pressupostos teóricos e legais, de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, fruto de uma formação adequada à construção de cidadãos capazes de intervir ativamente na sociedade.

Surgindo como requisito fundamental para o término do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e sendo parte integrante da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, o presente documento pretende espelhar o percurso formativo da mestranda, revelando os pressupostos teóricos que orientaram a sua prática, assim como a descrição e reflexão sobre o trabalho realizado ao longo deste ano. Todo este trabalho decorreu em par pedagógico, possibilitando a construção partilhada de conhecimentos e uma visão mais próxima da realidade.

O processo de formação sustentou-se não só na colaboração, mas também numa metodologia de investigação-ação, procurando agir de acordo com o importante ciclo inerente à profissão docente, ou seja, o ciclo de observação, planificação, reflexão e avaliação. Todo este processo de formação, incluindo a redação do presente relatório, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, estimulando a descoberta da identidade profissional docente.

Este documento marca, então, o fim desta formação inicial, estando longe de ser o fim das aprendizagens e desafios que o futuro como docente reserva, sendo, por isso, o início de uma nova etapa e de novos caminhos a percorrer.

**Palavras-chaves:** Prática Educativa Supervisionada; Ciclo de Aprendizagem; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Colaboração e formação em Par Pedagógico



## **ABSTRACT**

Professional teaching practice is a complex activity that requires the ability to manipulate theoretical and legal theories, as well as scientific, pedagogical and didactical knowledge, all as a result of an formation that is constructed to educate citizens capable of actively intervene in society.

As mandatory to finish the Master's Degree in Teaching the K1 and K2 Stages and it being a part of the curriculum of the course, the present document aims to mirror the learning course of the student, revealing the theories that sustain her practices, as well as the description and insightful reflection upon her work throughout the year. All of this work was done cooperatively, enabling the shared construction of knowledge between the two students and a closer insight of reality.

The formation process was held under not only collaboration but also on a research-action approach, bearing in mind the important cycle inherent to this profession: the observation, planning, reflection and evaluation cycle. It goes to say that all of this work was a huge step in the student's personal and professional development, stimulating the discovery of her teaching professional identity.

This document limits the end of the Master's Degree, marking at the same time the beginning of a new chapter of continuously growing knowledge and new paths to encounter.

**Key words:** Supervised Educational Practice, Learning Cycle, Personal and Professional Development, Collaborative work.



## ÍNDICE GERAL

1. Introdução	9
2. Finalidades e Objetivos	11
3. Enquadramento académico e Profissional	13
3.1. Formação e dimensão académica	13
3.2. Formação e dimensão profissional	18
3.2.2. Ser professor: dimensão profissional, ética e social	20
3.2.3. O Ciclo da Aprendizagem Educativa: observar, planificar, agir e avaliar	23
3.2.4. A Supervisão Pedagógica e a sua importância na formação de docentes	30
3.3. Caracterização do contexto educativo da prática de Ensino Supervisionada	32
3.3.1. O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha	33
3.3.2. Escola E.B. 1/J.I. dos Miosótiis e a turma do 2.ºB	36
3.3.3. Escola E.B. 2/3 Pêro Vaz de Caminha e as turmas do 6.ºC e do 6.ºE	38
4. Intervenção em contexto educativo	41
4.1. Português	41
4.2. Estudo do Meio (Ciências Humanas e Sociais) /História e Geografia de Portugal	57
4.3. Matemática	68
4.3.1. Enquadramento legal da Educação Matemática	68
4.3.2. Finalidades e Crenças do ensino da Matemática	71
4.3.3. Justificativa	72
4.3.4. Planificação	74
4.3.5. Desenvolvimento da Prática Educativa	76
4.3.6. Apreciação Global	82
4.4. Estudo do Meio (ciências Naturais) /Ciências da Natureza	83
4.5. Articulação de Saberes	92

4.6. Desenvolvimento de projetos e participação nas dinâmicas escolares	98
5. Componente Investigativa	102
5.1. Temática de grupo e individual	103
5.2. Motivações/Justificativa	104
5.3. Questão-problema e objetivos	105
5.4. O texto descritivo: revisão de literatura	107
5.5. Metodologia de Investigação	108
5.5.1. Caracterização do Contexto Educativo e da Amostra	109
5.5.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	110
5.6. Desenvolvimento do projeto	111
5.7. Análise e tratamento de dados	113
5.8. Conclusão	117
6. Conclusões e Reflexões Finais	121
7. Referências Bibliográficas	125
8. Anexos	135

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Gráficos circulares sobre a reação da amostra à tarefa, no pré-teste e pós-teste .....	1143
Figura 2 - Gráficos circulares sobre a adesão da amostra à tarefa, no pré-teste e pós-teste .....	1143
Figura 3 – Gráficos circulares sobre a concretização da tarefa, no pré-teste e pós-teste.....	1154
Figura 4 - Gráficos circulares sobre a fase de textualização, no pré-teste e pós - teste.....	1154
Figura 5 – Gráficos circulares sobre a fase de textualização, no pré-teste e pós-teste.....	1165
Figura 6 – Gráficos circulares sobre a atribuição de título, no pré-teste e pós-teste.....	1165
Figura 7 – Gráficos circulares sobre a integração dos elementos do texto narrativo .....	1176

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Cronograma PES 2.º CEB	
Anexo 2 – Cronograma PES 1.º CEB	
Anexo 3 - Quadro dos conteúdos abordados nas regências de Português	
Anexo 4 – Planificação da regência de Português no 1.º CEB: “O Têpluquê”	
Anexo 4.1 - Texto “O Têpluquê” com lacunas	
Anexo 5 – Planificação da regência de Português no 1.º CEB: “Adivinha” e “Zbiriguidófilo”	
Anexo 5.1 – Questões de compreensão do texto	
Anexo 6 – Planificação da regência supervisionada de Português no 2.º CEB	
Anexo 6.1 - PowerPoint de apoio à aula supervisionada	
Anexo 6.2 - Notícias entregues aos alunos	
Anexo 6.3 - Documento para a escrita da notícia e respetiva grelha de revisão	
Anexo 6.4 - Grelhas de avaliação (Escrita e Leitura)	

Anexo 6.5 – Questões Orientadoras

Anexo 7 - Planificação da regência de Português no 1.º CEB: “Tudo de Pernas para o ar”

Anexo 7.1 - Poema “Tudo de pernas para o ar” com lacunas

Anexo 7.2 - Esquema sobre o Poema “Tudo de Pernas para o ar”

Anexo 8 – Planificação da regência de Português no 2.º CEB: “O Limpa-Palavras”

Anexo 8.1 – Poema “O Limpa-Palavras”

Anexo 8.2 – Powerpoint de apoio à aula

Anexo 9 - Planificação da regência de Português no 1.º CEB: “O Zbiriguidófilo”

Anexo 9.1 – O Jogo do Zbiriguidófilo

Anexo 9.2 - Registo fotográfico de “Os animais do 2.ºB”

Anexo 10 - Planificação da regência de Português no 1.º CEB – “O Sapo e o Estranho”

Anexo 10.1 - Excerto de “O Sapo e o Estranho”

Anexo 10.2 - Esquema de “O Sapo e o Estranho”

Anexo 10.3 - Excerto dialogado de “O Sapo e o Estranho”

Anexo 10.4 – Notícia “Equador tem uma rã que transforma a sua aparência em cinco minutos e meio”

Anexo 11 – Planificação da regência de Português no 2.º CEB: Os Sinais de Pontuação

Anexo 11.1 – Poema “Brincadeira” para completar

Anexo 11.2 – Powerpoint de apoio à aula

Anexo 12 - Planificação da regência supervisionada de Português no 1.º CEB

Anexo 12.1 - Ilustrações para ordenar de “O Lanche do Senhor Verde”

Anexo 12.2 - Ilustração analisada no momento de pré-leitura

Anexo 12.3 - Folha de Registo

Anexo 13 – Planificação da regência de Português no 2.º CEB: “O Capuchinho Vermelho”

Anexo 13.1 - Excerto adaptado de “O Capuchinho Vermelho”

Anexo 13.2 - Tabela dos Pronomes Pessoais

Anexo 14 - Planificação da regência de Português no 2.º CEB: O Texto Publicitário

Anexo 14.1 - Powerpoint de apoio à aula

Anexo 14.2 - Cartões para a escrita do texto publicitário

Anexo 15 - Planificação da regência supervisionada de Estudo do Meio (Ciências Humanas e Sociais) no 1.º CEB

Anexo 15.1 - Letra da Música para completar

Anexo 15.2 - Guião de Exploração do Jogo + História

Anexo 15.3 - Percurso Cidade do Porto (Mapa)

Anexo 15.4 - Jogo “Um passeio pelo Porto”

Anexo 15.5 - Folha de Respostas

Anexo 15.6 - Texto de consolidação

Anexo 16 – Planificação da regência supervisionada de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

Anexo 16.1 - Powerpoint de apoio à aula

Anexo 16.2 - Guião de aula/Folha de registo dos alunos

Anexo 16.3 - Exemplo de 2 dos conjuntos entregues na tarefa de consolidação

Anexo 17 - Planificação da regência supervisionada de Matemática no 1.º CEB

Anexo 17.1 - Polígonos projetados na regência supervisionada de Matemática no 1.º CEB

Anexo 17.2 - Folha de desafios resolvida por um aluno

Anexo 17.3 - Grelha de avaliação dos conteúdos abordados

Anexo 18 - Planificação da regência de Matemática no 1º CEB: Tabuada do 3

Anexo 18.1 - Powerpoint de apoio à aula

Anexo 18.2 - Desafio de conjuntos

Anexo 18.3 - Jogo da Tabuada

Anexo 18.4 - Jogo da tabuada (Soluções)

Anexo 18.5 - Folha de desafios

Anexo 19 - Planificação da regência supervisionada de Matemática no 2.ºCEB

Anexo 19.1 - PowerPoint de apoio à aula

Anexo 19.2 - Guião de aula/Folha de registo dos alunos

Anexo 19.3 - Tarefa de Consolidação (Adivinhas)

Anexo 19.4 - Registo fotográfico da regência supervisionada de Matemática no 2.º CEB

Anexo 20 - Planificação da regência supervisionada de Estudo do Meio (Ciências Naturais) no 1.ºCEB

Anexo 20.1 – Powerpoint de apoio à aula

Anexo 20.2 – Guião de Exploração/Registo

Anexo 20.3 – Procedimentos das atividades experimentais

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

Anexo 21.1 – Simulador da Caixa Torácica

Anexo 21.2 – Caça ao Erro (tarefa de consolidação)

Anexo 22 - Planificação da regência supervisionada de Articulação de saberes no 1.º CEB

Anexo 22.1 - Mensagem do Henrique (1º Texto Voki)

Anexo 22.2 - 2º Texto Voki e Poema sobre a alimentação

Anexo 22.3 – Poema para entregar aos alunos

Anexo 22.4 - Tabela de Apoio à Análise do Poema

Anexo 22.5 – Exploração do poema (Roda dos Alimentos, adaptada)

Anexo 22.6 - “O meu plano alimentar diário”

Anexo 22.7 - Grelha de Avaliação de Articulação

Anexo 23 - Registo fotográfico da construção de um cata-vento no 1.ºCEB

Anexo 24 - Cronograma do Projeto

Anexo 25A - Planificação da Sessão 1 de Projeto

Anexo 25B - Planificação da Sessão 2 de Projeto

Anexo 25C - Planificação da Sessão 3 de Projeto

Anexo 25D - Planificação da Sessão 4 de Projeto

Anexo 26 - Pré/Pós Teste do Projeto

Anexo 27A - Grelha de Observação (Pré-teste)

Anexo 27B - Grelha de Observação (Pós-teste)

Anexo 28A - Grelha de Avaliação (Pré-teste)

Anexo 28B - Grelha de Avaliação (Pós-teste)

Anexo 29 - Kit de Materiais: “Descrevo Pessoas”

Anexo 30 - Kit de Materiais: “Jogo da Descrição

Anexo 31 - Produções dos alunos

## LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regular Específico de Curso

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAE – Unidade de Apoio Educativo Especializado



## 1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, foi elaborado o presente relatório de caráter obrigatório para a conclusão da formação inicial de professores.

“De Aluno a Professor: dar, receber e continuar a aprender” pretende dar uma visão do trabalho realizado pela mestranda no decorrer deste ano letivo, de um ponto de vista reflexivo e sempre recorrendo aos pressupostos teóricos aprendidos ao longo destes cinco anos de formação; ao mesmo tempo, tenciona transmitir a ideia de que um professor continua a ser um aluno, na medida em que deve estar em constante formação, sem esquecer que não só ajuda as crianças a aprender, mas aprende em conjunto com elas.

Estruturado de forma a obedecer às orientações emanadas da coordenação do mestrado, este documento inicia-se com o tópico Finalidades e Objetivos, no qual se descreve as finalidades do trabalho realizado e os objetivos que a mestranda propõe ver cumpridos. Segue-se o Enquadramento Académico e Profissional, dividido em três subcapítulos: a Formação e Dimensão Académica, na qual são explicitados referenciais legais e teóricos que sustentam a ação educativa; a Formação e Dimensão Profissional, onde se aprofundam alguns temas que foram cruciais para a prática de ensino supervisionada; por fim, a caracterização do contexto educativo da PES, na qual se descreve o agrupamento e as instituições do 1.º e 2.º CEB em que a mesma decorreu. O capítulo seguinte, Intervenção em Contexto Educativo, retrata o trabalho realizado nas quatro áreas nucleares, assim como outras dinâmicas realizadas pelo par pedagógico. Mais do que um momento descritivo, este capítulo é um retrato justificativo e reflexivo de todo o trabalho e das aprendizagens que o mesmo originou. Segue-se o quinto capítulo do presente documento, Dimensão Investigativa, no qual se apresenta um projeto

investigativo realizado no âmbito da unidade curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação. Este trabalho relevou-se fulcral na formação da mestranda, na medida em que o professor deve assumir um caráter investigativo na sua prática. Por último, surgem as Conclusões e reflexões finais, onde serão reforçadas as aprendizagens e experiências vividas, estabelecendo relações com as finalidades e objetivos estipulados inicialmente e realçando os aspetos teóricos e práticos que mais contribuíram para o desenvolvimento profissional da mestranda.

Considerando o período de estágio um caminho de descoberta e aprendizagem, o presente relatório surge como uma “reflexão sobre as práticas, como forma de se poder vir a compreender melhor esta relação transformadora do saber em saber-fazer e em saber-ser e também a relação transformadora do saber-ser e do saber-fazer em renovado e mais aferido conhecimento” (Sá-Chaves, 2002, pp. 91-92).

## **2.FINALIDADES E OBJETIVOS**

No último ano do segundo ciclo de estudos da formação docente, torna-se fulcral a elaboração do presente relatório com a finalidade de refletir sobre o percurso evolutivo da mestranda, quer na prática supervisionada quer nos conteúdos teóricos que foi aprendendo ao longo destes cinco anos de formação.

A prática supervisionada está sujeita a um relatório final, tal como é referido no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Estando a educação em constante evolução, este veio alterar o que anteriormente estava definido para a elaboração do referido documento, no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Foi, ainda, reformulado pelos Decretos-Leis n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto até chegar ao utilizado atualmente e referido no início deste parágrafo.

Importa referir que as finalidades deste relatório têm que ver com a avaliação individual da mestranda, evidenciando o percurso individual de formação, com opções fundamentadas e contextualizadas, articulando os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial de professores e aplicados no contexto da formação (CREC, 2011). Na elaboração deste documento, pretende-se também utilizar e desenvolver a sua capacidade reflexiva e investigativa, na medida em que permitem tomar consciência do seu percurso e da sua evolução. Como tal, o presente documento visa evidenciar o que foi o trabalho realizado na vertente profissional, social e ética, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, assim como ao nível da participação na escola e relação com a comunidade escolar.

Com estas finalidades, surgem os seguintes objetivos, fulcrais para uma melhor compreensão do documento pois definem a Prática Educativa Supervisionada:

- Adquirir e mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, numa perspetiva de trabalho de equipa e de educação para a cidadania;

- Utilizar instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa;

- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa, criada através da reflexão sobre, na e para a ação educativa;

- Promover a investigação junto da comunidade educativa, o acompanhamento individual e a diferenciação pedagógica;

- Confrontar a fundamentação teórica adquirida ao longo do processo de formação académica com a sua implementação no contexto;

- Descrever as práticas de ensino, do ponto de vista crítico e reflexivo, articulando-as com a fundamentação teórica;

- Articular diferentes áreas do saber, promovendo aprendizagens significativas;

- Desenvolver o espírito colaborativo.

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

No presente capítulo, pretende-se realçar e explicitar as aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial, na qual foram analisados vários documentos teóricos e legais que enquadram e orientam a prática educativa, contribuindo para uma melhor compreensão do que é ser professor nas escolas atuais.

Como tal, a mestranda procurará apresentar, primeiramente, a estrutura e funcionamento do sistema educativo nacional, fazendo uma revisão dos documentos que o regem e que regem o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB; num segundo momento, apresentar-se-á a revisão da literatura que fundamenta os conteúdos teóricos e pedagógico-didáticos que sustentaram o desenvolvimento da prática educativa e que são essenciais à construção de saberes e competências profissionais.

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

Para evocar um quadro teórico e legal sobre a formação e dimensão académica, torna-se inevitável começar por compreender a Educação. Se esta é a base para o alcançar das mais diversas competências do ser humano, então só se pode esperar que seja um direito de todos. Neste sentido, nada mais se pode esperar de que o direito à educação venha mencionado na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Nem sempre a educação foi um direito de todos, sendo que este surge sobretudo através da revisão do estatuto da criança, que hoje é o centro do sistema educativo, mas que, outrora, era vista como um adulto em miniatura e, como tal, não tinha os direitos que hoje lhe são reconhecidos. Tal como refere Bastos (1999), a ausência de literatura infantil é um dos principais indícios da forma como a criança era encarada,

sendo que o seu surgimento a meados do século XVIII indica a mudança desta percepção. Neste período, o chamado século das luzes e do primado da razão, a criança começou a ser encarada como um ser de personalidade própria, diferente do homem adulto. Assim, tornou-se necessário rever o acesso à escola e, na Convenção dos Direitos da Criança, já em pleno século XX, ficou decidido que a educação deve promover o “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 1989, p.21).

Perante isto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabeleceu a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, inicialmente com a duração de nove anos, sendo que com a publicação do Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, esta passou a ser de doze anos. Neste sentido, torna-se fulcral referir que se entende por sistema educativo o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Numa sociedade em que a Educação é fulcral no desenvolvimento de aprendizagens e da cidadania, é natural que se aposte também na formação de professores e, como tal, esta acaba por sofrer várias alterações.

A formação para a docência foi desenvolvida de acordo com os princípios gerais integrados na Lei de Bases do Sistema de Educativo (Lei n.º 49/2005 de 24 de fevereiro), sendo de destacar dois desses princípios, fulcrais na educação de qualquer professor, pois perspetivam uma “formação integrada quer no plano de preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática” (Artigo 33º); e, ainda, uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (Artigo 33º). Considerando este princípio, surge o processo de Bolonha que veio alterar o sistema de formação de professores. Um dos ideais de Bolonha está centrado na formação de profissionais capazes de aprenderem de forma autónoma e em colaboração com os restantes intervenientes no processo formativo, fazendo com que as crianças tenham uma participação

mais ativa na sua formação (Fontes, 2004). Neste sentido, e com o objetivo de criar uma formação uniforme para todos os futuros professores, o Ministério da Educação colocou em vigor uma Licenciatura em Educação Básica, cujo ciclo de estudos pretende iniciar a preparação para a docência na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º CEB. Finda esta primeira etapa, os estudantes poderão continuar a sua formação no segundo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino pretendido, cuja durabilidade está dependente do plano de estudos e da estrutura curricular. Estes dois ciclos de estudo têm como objetivo melhorar a qualificação da formação de professores, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 43/2007 (Preâmbulo) ao preconizar um “(...) corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado”, já que os “resultados de aprendizagem estão estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (*ibidem*).

Relativamente ao Mestrado em causa, é estipulado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 que têm habilitação para a docência nos domínios do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico os titulares do grau licenciado em Educação Básica e do grau de mestre em ensino do 1.º e 2.º ciclos. Esta formação abrange todas as áreas do 1.º Ciclo do ensino básico, assim como as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza do 2.º ciclo do ensino básico. Neste âmbito, surge o Plano de Estudos concedente do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, proposto e aprovado em Conselho Científico no dia 15 de março de 2007 e publicado no Diário da República de 4 de maio de 2010, 2.ª série, n.º 86.

Caracterizando brevemente este ciclo de estudos, importa referir que tem a duração de dois anos, num total de 120 créditos, assegurando a titularidade da habilitação profissional para a docência. Toda a sua estrutura curricular teve em consideração o decreto-lei n.º 74/2006, articulado com o decreto-lei n.º 43/2007; este mestrado arrancou no ano letivo 2010/2011. Três edições depois, surge um novo diploma que irá alterar a sua configuração, a partir do ano letivo 2015/2016, uma vez que o decreto-lei n.º 79/2014 alega “múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações

científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice” que aponta para os efeitos do aumento do nível geral da formação de professores. Esta alteração visa ser benéfica para a aprendizagem dos alunos, assim como dar mais autonomia e segurança aos professores, na medida em que lhes irá dar um conhecimento mais profundo sobre os conteúdos específicos que lecionam. Uma destas alterações consiste no aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este diploma fixa ainda a duração dos restantes mestrados em quatro semestres. No que diz respeito ao mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB, proceder-se-á ao seu desdobramento, ou seja, haverá uma formação para docentes do 2.º ciclo do Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal e outra para os docentes de Matemática e Ciências Naturais.

Sendo estudante do Mestrado em ensino do 1.º e 2.º CEB, estas alterações provocaram algumas dúvidas quanto à situação legal das habilitações que se está a obter. No entanto, o artigo 29º do decreto-lei 79/2014 esclarece estas dúvidas referindo que “aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei” vão manter a habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido. Neste novo regime de ensino, desaparece o professor generalista que poderia trazer vantagens que passariam pela redução da segmentação curricular, na medida em que abriria as portas à transdisciplinaridade e permitiria uma transição mais suave entre ciclos. Terminando esta contextualização do mestrado em questão, é necessário referir que a dimensão académica do mesmo tem em consideração a legislação que define a formação inicial de professores.

Assim, além da LBSE e dos decretos mencionados, também o decreto-lei n.º 240/2001 é um documento fulcral para qualquer docente. Isto porque define os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes, constituindo-se como um quadro de orientação a que se encontra subordinada a organização dos cursos de formação inicial pelas instituições de ensino superior. No decreto-lei mencionado, o docente é descrito como “um

profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e contextos escolares e sociais”. Neste sentido, realçam-se as quatro dimensões que caracterizam o perfil geral do docente, sendo elas a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e na comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Por fim, importa abordar a avaliação de professores, lançada pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. De acordo com Herdeiro & Silva (2008), a relevância atribuída pelas entidades à avaliação docente é sustentada na qualidade da atividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re) construção do seu saber profissional. A avaliação de professores surgiu com o intuito de melhorar a atividade profissional e o aperfeiçoamento individual, da qual passou a depender a progressão na carreira. No entanto, e com o objetivo de melhorar e homogeneizar este processo, têm sido feitas algumas alterações ao decreto referido.

Para terminar este enquadramento e revisão de documentos legais e de postulados teóricos, resta referir que, apesar de todas as mudanças que ocorrem no sistema educativo, o professor deve lembrar-se que na educação “não há respostas simples, nem fórmulas mágicas” (Estanqueiro, 2010: 10) e, como tal, deve procurar a excelência e ter um espírito crítico-reflexivo.

### 3.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

#### 3.2.1.Ser Professor: dimensão investigativa e reflexiva

Qualquer leitor atento do decreto-lei n.º 240/2001, no qual é desenhado o perfil de competências do professor, sabe que esta profissão não é uma tarefa fácil. Isto porque a pluralidade das dimensões que evoca justifica a complexidade das funções inerentes ao professor, na atualidade.

Das diversas funções destacam-se, sem dúvida, a investigativa e reflexiva, elementos constantes na Educação. Aliás, segundo o decreto-lei acima referenciado, o professor assume-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”. Desta forma, a reflexão alia-se à investigação, com o intuito de apoiar a ação do professor.

Considerando as sociedades atuais, é fácil compreender que se vive num mundo em constante mudança, no qual as alterações são inúmeras. Perante isto, e sabendo que um professor está sujeito a constantes transformações e a novas investigações (Oliveira & Serrazina, 2002), a atividade de investigação faz todo o sentido nesta profissão. Esta deverá contribuir quer para a produção de conhecimento quer para a resolução de problemas, ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento profissional dos sujeitos que nela se envolvem e ajuda a melhorar as organizações em que se inserem (Ponte, 2008).

Para Freire (1996), o grande desafio em Educação passa por identificar o que não se sabe e procurar fazer sempre melhor. Assim, o professor precisa de reunir competências investigativas para que lhe seja possível atingir os objetivos referidos no parágrafo anterior. Assumindo cada vez mais o papel de investigador, o professor deve recorrer a conceitos, teorias, técnicas e

instrumentos de que possa dispor para dar resposta aos problemas e questões que vão surgindo ao longo da sua prática. Neste sentido, surge a investigação-ação, metodologia caracterizada “por uma permanente dinâmica entre teoria e prática, em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (Alarcão, 1996, p.16). Este método deve ser um momento de mudança, em que cabe ao professor investigar, com vista a transformar e a melhorar a sua acção. Além disto, e porque a investigação-ação se centra nos problemas imediatos com vista à sua resolução, permite uma melhor compreensão da situação e desenvolve as capacidades de observação e análise crítica do docente, consciencializando-o das suas práticas e ajudando-o a articular os processos de ensino e aprendizagem (Alarcão, 1996). Desta forma, o contributo da investigação-ação na prática educativa pode levar a uma maior participação do professor, como agente capaz de produzir mudança. Tal facto pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino.

Posto tudo isto, é fácil afirmar que o professor deve (re) construir-se como um profissional que toma decisões e que é capaz de atuar num contexto dinâmico, complexo e incerto. Neste sentido, acentua-se o valor da reflexão e da visão crítica que permite escolhas e opções (Sá-Chaves, 2002).

Na perspetiva da reflexividade da escola, surge a figura do professor como “entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (Shön, 1983 cit. in Coutinho et al., 2009, p.358), refletindo as suas práticas e tornando-as estratégias modelares.

Assim sendo, a reflexão deve fazer parte da prática educativa do docente, com o intuito de o ajudar a melhorar as suas práticas, tal como defendem Oliveira & Serrazina (2002). Isto porque a reflexão ajuda o docente a reformular problemas e a encará-los de um outro ponto de vista, resolvendo-os. Resumindo, o professor reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a acção e o pensamento e, quando perante novas práticas, reflete “sobre a sua

experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 9).

Atentando no pensamento de Shön (1987 cit. in Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31) sobre este assunto, importa referir que este autor aponta três tipos de reflexão: a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção”. Explicitando, a primeira surge na própria acção, no momento da prática educativa, quando é necessário reagir ou refletir naquela altura; a segunda surge logo após a acção, permitindo que o docente faça um balanço da sua prática, dos aspetos positivos e negativos; por fim, a terceira ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, atribuindo significado ao que aconteceu.

Por tudo o referido, é possível dizer que o processo reflexivo se caracteriza, então, por um permanente vaivém entre a acção e a compreensão na procura de atribuir significados às experiências vividas, permitindo que o professor compreenda cada vez melhor o significado e importância da sua profissão.

Concluindo, quer a investigação quer a reflexão são capacidades fulcrais no mundo educativo, pois “os professores que refletem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processos investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.26).

### 3.2.2. Ser professor: dimensão profissional, ética e social

O Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, preconiza o professor enquanto profissional multidimensional, caracterizando o perfil docente no âmbito do desenvolvimento pessoal, profissional e social. Assim, o docente deve fundamentar a sua prática num “saber específico resultante da produção e do uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da

mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Com isto, surgem as três dimensões da prática educativa, explicitadas nos parágrafos seguintes.

Começando pela dimensão profissional do professor, sabe-se que este tem como função específica ensinar, recorrendo aos saberes inerentes à profissão, ao mesmo tempo que se apoia na investigação e na reflexão. No entanto, para além do conhecimento dos conteúdos e do modo de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, de acordo com os alunos e o contexto, a profissionalidade docente estabelece uma relação direta com o conhecimento do currículo, assim como com a concretização dos objetivos e valores educacionais. Clarificando, pretende-se que o professor “dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67).

De acordo com Nóvoa (1997), a atuação do professor torna-se maior e mais profunda quando associada com seu desenvolvimento pessoal e com o seu contributo para o progresso da escola e do grupo profissional a que pertence. Desta forma, e na linha de pensamento do mesmo autor, tornar-se professor é, essencialmente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social. Esteves afirma, ainda, que a dimensão profissional do docente deve ser assumida pela formação inicial. Segundo o autor, é nesse momento que se devem “cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas” (2003, cit. in Leitão & Alarcão, 2006, p.65). Contudo, a profissionalidade docente não termina na formação inicial, na medida em que se inscreve num paradigma de inacabamento, pois as competências pessoais e profissionais do docente vão sendo desenvolvidas num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

Sabendo que as funções e os papéis docentes não se limitam à sala de aula, tendo-se alargado progressivamente a ideia da escola como organização social, importa mencionar que também a profissionalidade docente se harmoniza neste sentido (Estrela, 2001 cit. in Correia, Pereira & Vaz, 2012). Perante isto, é concedido aos professores um novo papel de tripla dimensão –

pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 2002 cit. in Correia, Pereira & Vaz, 2012). Nesta dimensão pedagógica, chamada, atualmente, pedagogia da participação, são impostos ao docente os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento, construir aprendizagens, estruturar experiências e envolver-se no processo de aprendizagem através de investigações e da resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Considerando que, durante a sua prática, o professor tem que aprender a relacionar-se com todos os jovens, ao mesmo tempo que não só os ensina, como educa, torna-se necessária a presença da dimensão ética no mundo educativo. Estando esta dimensão definida no Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares. Além disto, espera-se que o professor garanta o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural, através da promoção da qualidade dos contextos de inserção do processo educativo. Por último, a dimensão ética do docente exige, também, que se identifique e respeite as diferenças culturais e pessoais dos alunos e restante comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas, ao mesmo tempo que combate a exclusão e discriminação.

Por fim, surge a dimensão social do professor que, segundo Gonçalves (2001, cit. in Leitão, 2006), assume, atualmente, uma importância acrescida face aos novos papéis atribuídos à escola e aos professores. Pede-se que o professor ajude o aluno na aquisição de um “estilo idiossincrático de pensamento e que o leve a conhecer-se cada vez melhor, a assumir-se criticamente e a colaborar socialmente com os outros no sentido de uma construção colectiva e progressiva dessas dimensões” (Vilar, 1998, p.22). Desta forma, o professor deve clarificar as finalidades do que pretende ensinar e contribuir para o estabelecimento de um clima interativo na aula. Para tal, o professor deve manifestar uma capacidade relacional e de comunicação, ao mesmo tempo que deve assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções com as inerentes éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Concluindo, o docente não é responsável apenas pelo ensino dos diferentes saberes científicos, mas também pelo ensino do saber-ser e do saber-estar, pois está a formar pessoas e cidadãos. Assim, nesta multidimensionalidade de ser professor, o profissional de educação lança-se num percurso pautado pelos desafios, pela vontade e, acima de tudo, pela intencionalidade pedagógica.

### 3.2.3. O Ciclo da Aprendizagem Educativa: observar, planificar, agir e avaliar

Se de muito se faz um professor, ainda mais se o faz do resultado de todo o ciclo de aprendizagem inerente a esta formação e à prática docente. Desta forma, faz todo o sentido que se insira neste relatório uma breve reflexão sobre o referido ciclo e as etapas fundamentais que o constituem – observação, planificação, ação e avaliação - sendo isto o que a mestrandia pretende abordar nos parágrafos que se seguem.

Começando pela observação, primeira etapa deste ciclo, importa referir que é fulcral na atividade docente, pois só partindo dela é que o professor poderá conhecer a sua turma e o contexto em que está inserido, ao mesmo tempo que só observando pode desenvolver uma prática baseada na investigação.

Sabendo que para “poder intervir no real de modo fundamentado”, o professor terá de “observar e problematizar (...) interrogando a realidade e construindo hipóteses” (Estrela, 1990, p.26), é importante que todos os profissionais de educação sejam capazes de fazer uma observação reflexiva e promotora de mudanças favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem. Para tal, é fulcral que o professor articule a teoria e a prática através de um diálogo aberto e consciente entre pensamento e realidade (Estrela, 1990, p.26).

A observação é um processo que implica operações de sensibilização e de concentração da atenção, de comparação e de discernimento, mas, mais do que isso, é um processo que implica uma determinada intenção. Como tal, o professor deve responder à questão que o deve orientar ao longo de todo o processo observativo – *observar para quê?*. Partindo desta questão, torna-se possível determinar os objetivos gerais e específicos desta atividade, assim como construir o projeto de observação que se poderá dividir em três fases: a delimitação do campo de observação, a definição de unidades de observação e o estabelecimento de sequências comportamentais (Estrela, 1990).

Definida a intenção da observação, que deverá estar em total concordância com a ação básica do professor – promover a construção do conhecimento - é fundamental que se estabeleça de que forma é que este processo irá ocorrer. Para isso, é necessário optar por determinadas formas e meios de observação, pelos critérios e unidades de registo de dados, pelos métodos e técnicas de análise e tratamento de dados (Estrela, 1990).

O processo observativo pode desenvolver-se de diversas formas, pelo que é necessário refletir sobre o modo como este se irá processar. Falando deste processo no âmbito da prática profissional educativa, faz todo o sentido aprofundar as características da observação do tipo participante, já que foi a utilizada e a que melhor se adequa a esta realidade (Estrela, 1990).

Assim, importa clarificar que, num processo de observação participante, o observador intervém na vida do grupo em que está a estudar. Para Smith (1971, cit. in Estrela, 1990, p.33), este processo “situa-se num campo de observação-ação”, desencadeando “novas situações resultantes da intervenção do educador”. De acordo com a perspetiva de Wilson (1977, cit. in Estrela, 1990, p.35), a observação participante é fundamentalmente uma “técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem”.

Apesar das vantagens da observação participante, não se pode esquecer que quando o investigador assume o papel de professor da turma, a observação acaba por se tornar ocasional, sendo o professor o sujeito da

observação e a turma o objeto. Por outro lado, se o investigador se centrar no papel de observador do professor e dos alunos, a observação acaba por ser naturalista, sendo mais direta e distanciada (Estrela, 1990). Neste sentido, é necessário reconhecer que o professor é, simultaneamente, ator e observador, sendo a sua atenção repartida por um grande número de tarefas e indivíduos, tornando ainda mais difícil uma observação sistemática e objetiva.

Considerando tudo o que foi referido ao longo destes parágrafos, cabe ao professor, enquanto investigador, refletir acerca das suas observações e promover as alterações necessárias à sua prática profissional, sendo esta a conduta que a mestranda procurou efetuar ao longo da PES.

Todo o processo de observação permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades dos alunos de um determinado contexto, bem como conhecer as características pessoais de cada um deles. Desta forma, torna-se possível adequar o processo educativo às singularidades de cada aprendiz, tendo em conta a diferenciação pedagógica (Estrela, 2010). Tudo isto dá mote à planificação, fase integrante deste ciclo da ação pedagógica, que engloba um conjunto de fases, entre elas a avaliação das necessidades, a análise da situação e estabelecimento de prioridades, seleção de objetivos, seleção e organização de conteúdos e, conseqüentemente, a definição das estratégias de ensino (Diogo, 2010).

A planificação é fulcral para qualquer docente, pois ensinar pressupõe o processo de tomada de decisão dos conteúdos a valorizar, escolhendo como os desenvolver e tendo em vista a consciencialização da sua relevância para o processo de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, o professor revela verdadeira consciência das reais necessidades da turma, ao mesmo tempo que toma decisões com intencionalidade pedagógica (Arends, 2008).

Importa esclarecer que planificar não significa “programar”, nem a planificação é uma receita para ser seguida à risca. Pelo contrário, significa que se pensou previamente no que acontecerá ao longo da aula, da unidade ou do ano. De acordo com Bento (1996, pp. 15,16), a planificação é um elo de ligação entre as “pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática”. Este documento é

indispensável à prática de ensino, sendo um momento reflexivo em que se questionam e repensam atividades e estratégias, escolhendo os recursos para as desenvolver e levar os alunos a construírem aprendizagens, no que diz respeito aos objetivos selecionados. Permite, ainda, que o professor pense nas estratégias de ensino, no tempo que deve dedicar a cada tópico e na constituição (ou não) de grupos de trabalho. Assim, todo este conjunto de funções que este documento assume tornam-no um instrumento essencial de trabalho e apoio para o professor.

Perante isto, é possível dizer que a planificação exige um propósito a alcançar que ajuda o docente a traçar uma direção, os meios para lá chegar e as formas de confirmação dessa chegada. Neste sentido, Dewey (1972, p.17) afirma que “um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e a como deve ser feito”. No entanto, torna-se pertinente adequar a planificação, ou melhor, a sua estrutura, à área de saber no âmbito da qual será desenvolvida. Isto sem esquecer que este documento deve procurar apresentar-se como um plano flexível passível de ser alterado e reformulado pelo professor.

A reflexão implicada em todo este processo leva a que o professor responda a certas questões que lhe permitem desenhar o percurso da aula, tendo sempre em conta o objetivo de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, focalizando-o para o contexto em questão (Vilar, 1998).

Além de tudo o referido, ao planificar uma aula, o professor não pode esquecer que deve desenvolver estratégias que promovam aprendizagens significativas. De acordo com Roldão (2005, p.53), a aprendizagem torna-se significativa quando “a criança se apropria dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior”. Para que estas atividades aconteçam, Peterson (2003) defende a concretização de alguns requisitos aquando da elaboração do plano de aula. Assim, é fulcral que exista coerência no plano desenhado, relacionando os objetivos com os conteúdos e as estratégias preconizadas, sem esquecer que os métodos utilizados devem promover a participação ativa dos estudantes.

Peterson (2003) refere, também, que qualquer plano de aula deverá basear-se no conhecimento que o professor tem sobre a realidade cognitiva, afetiva e social dos alunos. No fundo, é necessário perceber as necessidades reais das crianças e conhecer convenientemente o contexto em que se inserem. Por fim, o professor deve planificar com “precisão e clareza” (Peterson, 2003, p.80), promovendo a utilização de uma linguagem clara, simples e com rigor científico, sempre de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Paralelamente a todo o processo de planificação, o professor não pode deixar de consultar o programa de cada área curricular, assim como as respetivas metas de aprendizagem (quando existentes), pois são fulcrais na estipulação dos conteúdos de cada aula.

Terminando esta breve reflexão sobre a importância da planificação, é necessário referir que o professor deve estar consciente de que esta tem como principal função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Zabalza, 2000, p.54).

Os dados recolhidos na observação e as intenções educativas refletidas no processo de planificação culminam no momento em que decorre a ação, ou seja, no momento da intervenção. Esta fase exige do professor um conhecimento científico, pedagógico e didático, pois só assim pode atuar de forma fundamentada não só nas situações previstas, mas também nos episódios imprevistos que possam surgir.

Passando à avaliação, última fase deste ciclo, importa referir que esta regula a prática educativa, “permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequada à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro). No entanto, e porque nem sempre se recorre à avaliação da melhor forma, esta é dos parâmetros que maior discórdia provoca no universo educativo. Isto porque, na prática, a avaliação distancia-se, muitas vezes, daqueles que são os seus objetivos e do seu próprio processo.

Neste sentido, vários são os autores que se debruçam sobre este tema, dos quais se destaca Arends (1995) que distingue dois grupos de opiniões sobre a avaliação. De acordo com o autor, para muitos professores, a avaliação

representa uma desumanização da educação, provocando a quebra de confiança com (e dos) alunos. Neste grupo de docentes acredita-se que classificar e comparar alunos cria uma ansiedade prejudicial e perda de autoestima. Contrariamente, há quem olhe para a avaliação como elemento essencial para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Zabalza, 2000, p.219). No entanto, e como menciona Arends (1995, p.228), estes professores defendem uma mudança na forma como esta se desenvolve nas escolas, por se focar, unicamente, na “testagem de competências básicas fora do contexto e nos resultados excessivamente competitivos”.

Ao longo da sua prática, a mestranda recorreu à avaliação, e como tal, é um ponto por ela defendido e aceite. Deste modo, irão ser tecidas algumas considerações fundamentadas sobre a forma como se deverá avaliar os alunos e a própria prática do professor, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Peterson (2003, p.88), a avaliação “constitui um processo contínuo, permanente e sistematizado, que apoia o desenrolar do ato educativo”, permitindo uma melhoria do trabalho dos professores, dos alunos e dos programas de ensino. No entanto, toda a controvérsia sobre a avaliação surge na nossa realidade porque esta é, fundamentalmente, utilizada do ponto de vista sumativo, ficando centrada em resultados e estatísticas. Não sendo esse o objetivo, chama-se a atenção para o Decreto-lei n.º 30/2001 de 19 de julho que afirma que se deve privilegiar a avaliação formativa, com valorizações dos processos de autoavaliação regulada, em articulação com os momentos de avaliação sumativa. Este tipo de avaliação é fulcral no processo de ensino/aprendizagem, pois se este se resumir à avaliação sumativa, torna-se impossível avaliar o percurso do aluno, avaliando, unicamente, um ato singular. Como tal, a avaliação formativa é essencial no mundo educativo, pois configura um “processo contínuo, permanente, integral, sistematizado e pedagógico que permite “promover o sucesso escolar”” (Peterson, 2003, p.89). Ainda nesta linha de pensamento, Zabalza (2000, p.239) refere que este processo se baseia “tanto na valoração dos processos como na análise

pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir esse processo”.

A avaliação formativa é, então, fulcral para melhorar o processo de ensino, pois só assim se torna possível readaptar não só o ritmo e as estratégias utilizados, mas também os próprios métodos de avaliação. Note-se que avaliar com uma intenção formativa não é corrigir, pois esta função desempenha um papel funcional que só será portador de veracidade e constituirá um importante meio de transformação de práticas quando realizado de forma ponderada (Méndez, 2001). Este processo deve assumir-se como um processo contínuo em que participam professor e aluno, tendo-se em conta as dificuldades e as conquistas de cada sujeito. Perante isto, acrescenta-se a pertinência de um processo avaliativo atento à especificidade de cada aluno, à sua cultura e às suas experiências.

Como refere Méndez (2001), aprende-se com a avaliação quando esta se converte numa atividade de conhecimento e num ato de aprendizagem, sendo esta a base para a escolha de qualquer método avaliativo.

Concluindo, todo este ciclo de aprendizagem – observação, planificação, ação e avaliação - é fulcral na formação de professores e, obviamente, na prática docente. Apesar de não estar incluída neste subcapítulo, por ter já sido mencionada no presente documento, a mestranda não pode deixar de referir a reflexão. Esta encontra-se presente ao longo de toda a profissionalidade educativa e, como não poderia deixar de ser, ao longo deste ciclo de aprendizagem.

Assim, é na concretização de cada uma destas etapas que um professor vai crescendo, sendo igualmente através delas que se proporciona a dicotomia ensino-aprendizagem, de forma a que os estudantes sejam orientados na construção do conhecimento da melhor forma possível.

### 3.2.4. A Supervisão Pedagógica e a sua importância na formação de docentes

A Supervisão Pedagógica foi uma constante ao longo deste ano e elemento fulcral para a prática realizada, pelo que seria impossível não refletir brevemente sobre este assunto.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 (Preâmbulo), a prática de ensino supervisionado é:

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

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão como um processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta “um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.17). Como tal, e segundo os mesmos autores, as situações de supervisão devem caracterizar-se por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente.

Sobre este ponto, Vieira (1993, p.28) acrescenta que a supervisão é uma “monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”, ao mesmo tempo que se enquadra no ambiente da orientação de uma ação profissional – a formação.

Ao falar da supervisão, não é possível deixar de mencionar a importância do estágio pedagógico na formação inicial de professores, uma vez que é componente fulcral para aprender a ensinar. Com isto, os estagiários têm a oportunidade de desempenhar duas funções simultâneas, pois estão vinculados a uma escola, na qual desempenham função docente e a uma universidade, onde possuem estatuto de estudante. Desta forma, acaba-se por formar um trio supervisivo, do qual fazem parte o estagiário, o supervisor da escola (ou professor cooperante) e o supervisor universitário (ou professor

orientador), dando um cariz complexo a todo o estágio pedagógico. Dependendo do contexto em questão, pode alargar-se este trio a uma equipa multidisciplinar nas diferentes áreas da docência (Vieira, 1993).

Considerando a importância da supervisão, o objetivo central da atuação do supervisor consiste numa perspectiva formativa e facilitadora, promovendo o estabelecimento de uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa do professor no seu processo de formação (Alarcão & Tavares, 2003). Neste sentido, Ribeiro (2000, p.89) descreve o supervisor como alguém que deve “acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso”. Além disto, o supervisor tem ainda a função de ajudar, com suporte na reflexão, “o professor a tornar-se bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Ribeiro, 2000, p. 65).

Por seu lado, os professores cooperantes têm uma diferente faceta no processo de aprendizagem para os professores em formação. Estes profissionais complementam a aprendizagem do formando, na medida em que integram o círculo reflexivo, contribuindo com uma observação mais próxima e informada, pois conhecem as turmas, o contexto e as suas idiossincrasias como nenhum outro. Não obstante, a observação diária do professor cooperante abre espaço para uma reflexão partilhada sobre essa ação e as estratégias utilizadas. Estas constituem parte dinâmica na relação do professor cooperante com os professores estagiários, da qual resulta uma relação de confiança e de “compreensão das dificuldades vividas (...), do sentimento de caos que normalmente os assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão” (Alarcão, 1996, p. 22).

Por tudo o referido, compreende-se a importância da componente supervisiva na formação de professores. Para que esta fique ainda mais perceptível, Sá-Chaves (2000) faz ressaltar que se trata de uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva cujo principal objetivo é contribuir para desenvolver no professor estagiário um quadro de valores, atitudes e competências que lhe permitam enfrentar o mundo educativo. No decorrer de toda a sua prática educativa, a mestranda foi acompanhada por

uma equipa supervisiva multidisciplinar, o que foi uma mais-valia na sua formação, pois dela resultaram reflexões mais profundas e sustentadas cientificamente.

Apesar de tudo o que foi mencionado neste subcapítulo, é preciso ter em consideração que a supervisão e a formação não se referem apenas ao estudante-professor que se encontra em formação. Isto porque o processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve estender-se aos próprios supervisores intervenientes do processo de supervisão, pois “o supervisor ou orientador da prática pedagógica também se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p.45).

Concluindo, a supervisão é fulcral na formação de professores, pois só com a ajuda e orientação da equipa supervisiva o formando se torna capaz de ensinar e de vir a ser professor. No entanto, não pode esquecer que essa formação não termina com a sua profissionalização, devendo continuar ao longo de toda a sua docência. Isto porque, para garantia que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, é necessário que o professor se comprometa a uma constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos e práticos.

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

Para que todo o processo de observação, planificação e reflexão, inerentes à prática educativa, resulte, é necessário que logo de início se faça a caracterização de todo o meio envolvente. Tal contextualização foi fulcral para a atuação da mestrandia, pois o conhecimento aprofundado do grupo, escola e agrupamento permitiu uma melhor seleção e planificação das estratégias utilizadas.

Neste capítulo, pretende-se, então, dar a conhecer o contexto em que a prática de ensino supervisionada decorreu, sendo caracterizados o agrupamento, as duas escolas em que a mestranda esteve e as três turmas envolvidas neste processo.

Sabendo que a comunidade ou contexto em que a criança está inserida influencia a sua educação e que, tal como defende Bronfenbrenner, durante o período de desenvolvimento os seres humanos influenciam e são influenciados pelo meio (Tudge, 1997), esta caracterização torna-se fulcral para a prática pedagógica. Isto porque só conhecendo o contexto com rigor se torna possível potenciá-lo como fonte de aprendizagem.

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

Durante o presente ano letivo, a mestranda desenvolveu a prática educativa compreendida entre os dias 27 de outubro e 22 de janeiro no 2.º ciclo do Ensino Básico da E.B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha (cf. Anexo 1); já a prática no 1.º ciclo do Ensino Básico decorreu de 2 de março a 12 de junho na E.B.1/J.I. dos Miosótis (cf. Anexo 2). Importa referir que estas duas instituições, apesar de evidentemente distintas e com características particulares, pertencem ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.

Seguindo o que vem preconizado no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (Preâmbulo) define-se Agrupamento de Escolas como a “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”. De acordo como o decreto referido, esta organização visa garantir e reforçar a coerência do projeto educativo, favorecer um percurso articulado e sequencial dos alunos, superar situações de isolamento e racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais didáticos.

Ainda referenciando o decreto supracitado, importa mencionar que o Projeto Educativo de cada agrupamento é aceite como sendo um documento pedagógico elaborado com a participação da comunidade educativa. Tal acontece com o intuito de ressaltar a identidade individual de cada escola, através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta. Assim, os objetivos delineados no documento referido devem atuar de modo coerente sobre a prática docente, visando melhorá-la (Costa, 1991).

“Caminhar para o sucesso” é o projeto educativo em vigor no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, de 2013 a 2017, assente nas características do meio envolvente. Como tal, apresenta-se como um documento orientador, aberto, flexível e dinâmico, pois é passível de alterações em função da reflexão sobre a prática e através dos resultados dos processos de autoavaliação.

Sendo que este agrupamento integra a rede de escolas do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 1 de junho de 2007, as suas práticas são direcionadas neste sentido e considerando as necessidades dos estudantes e, como tal, o mesmo foi tido em conta aquando da criação do PE. Visando a conjuntura sócio económica atual, assim como os problemas apresentados pela comunidade escolar e o perfil dos alunos, o caminho a percorrer por este agrupamento tem como objetivo principal continuar a ser o de “criar condições potenciadoras do progresso escolar dos alunos, a par de um maior envolvimento da Família e da Comunidade” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha).

Avançando na análise dos dados do PE, importa referir que as instituições de ensino, anteriormente referidas, localizam-se na freguesia de Paranhos, concelho do Porto. Ao longo do tempo, esta comunidade sofreu um significativo crescimento demográfico, proveniente, em grande parte, da construção de vários bairros sociais: Outeiro, Amial, Bom Pastor, Carriçal, Paranhos, Regado, Azenha e S. Tomé. Este aumento da freguesia de Paranhos provocou, naturalmente, algumas dificuldades económicas sentidas atualmente. O nível socioeconómico e cultural dos cidadãos que residem nesta zona é bastante heterogéneo, encontrando-se um elevado número de famílias

que suportam situações de desemprego ou emprego precário, sofrendo da intervenção constante da ação social.

Foi considerando tudo isto que o Agrupamento Pêro Vaz de Caminha foi identificado como TEIP, visando o estabelecimento de condições promotoras do sucesso educativo de todos os alunos, em especial aqueles que estão assinalados em territórios de pobreza e exclusão social. Esta combinação de fatores faz com que a realidade educativa destes contextos seja caracterizada como um desafio difícil e diário. Neste sentido, as Escolas deste agrupamento seguem uma política educativa centrada na equidade, em que a escola é encarada como um lugar de integração, numa ação com vista à diminuição das dificuldades comportamentais e de aprendizagem, procurando percorrer um caminho que leve ao sucesso.

Ao caracterizar o agrupamento que acolheu a prática de ensino supervisionada da mestrandia, é necessário mencionar que este tem uma oferta de ensino que vai do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico e é frequentado por, aproximadamente, 1023 alunos distribuídos pelas seguintes escolas: E.B. 2/3 Pêro Vaz de Caminha (sede do agrupamento), E.B. 1/J.I. da Agra, E.B. 1 da Azenha, E.B. 1/J.I. dos Miosótiis e E.B. 1/J.I. de S. Tomé. Mas, como um agrupamento não é feito unicamente de escolas, torna-se fulcral referir que este conta ainda com vários profissionais de educação, entre os quais se destacam: docentes responsáveis por grupo/turma; docentes do ensino especial; docentes do apoio educativo; docentes sem componente letiva; assessores; docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), uma psicóloga; um técnico profissional administrativo; profissionais responsáveis pelo serviço de secretariado e ainda assistentes operacionais.

Terminando, não se pode deixar de admitir que, face ao exposto, percorreu-se um caminho difícil e desafiador, cuja maior missão foi criar oportunidades para que todos pudessem aprender de forma ativa e significativa.

### 3.3.2. Escola E.B. 1/J.I. dos Miosótiis e a turma do 2.ºB

A Escola E.B. 1/J.I. dos Miosótiis situa-se no Bairro do Amial, na rua dos Miosótiis, servindo uma população oriunda do Bairro do Regado e Bairro de Santa Luzia, assim como crianças cujos encarregados de educação trabalham na área do agrupamento.

Esta escola, caracterizada como sendo do tipo Plano Centenário, encontra-se num ótimo estado de conservação, proveniente das obras realizadas no ano de 2011, que resultaram numa ampliação e melhoramento dos espaços. É, ainda, de referenciar o ambiente acolhedor e estimulante existente na escola, o que cria as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam num ambiente saudável e incentivador de aprendizagem. Os 238 alunos que a constituem podem usufruir de espaços interiores e exteriores amplos, com áreas jardinadas e um recreio bastante espaçoso.

A E.B. 1/J.I. dos Miosótiis dispõe de duas salas destinadas à educação pré-escolar e oito salas de aulas para as restantes turmas, distribuídas pelos dois pisos que a constituem. A escola inclui instalações sanitárias para crianças, professores e assistentes operacionais, existindo, também, instalações adaptadas às crianças portadoras de deficiência motora. Nesta instituição existe, ainda, um elevador, um refeitório, uma sala de convívio para os docentes e não docentes, um gabinete de coordenação, um gabinete médico e uma biblioteca. Esta é um espaço bastante amplo que dispõe de uma panóplia de obras literárias diversas e adequadas às idades dos alunos, assim como recursos e materiais didáticos que estão à disposição quer dos professores quer das crianças.

Relativamente à sala de aula do 2.ºB, turma em que ocorreu a PES, é necessário referir que esta estava em excelentes condições, contando com um espaço amplo e uma diversidade de recursos didáticos, principalmente respeitantes à área da Matemática. Além destes, a sala dispõe, também, de uma pequena biblioteca, com algumas obras de literatura para a infância e alguns recursos da área das Ciências da Natureza (por exemplo, o

microscópio). Os equipamentos tecnológicos também integram a sala, como o computador e o projetor. Existem, ainda, os seguintes recursos: um quadro a giz, um quadro branco e um placard onde estão expostos trabalhos dos alunos, os meses do ano e respetivos aniversários, assim como informações sobre os conteúdos abordados. Estas espalhavam-se por toda a sala e não apenas neste placard. As mesas de trabalho dos alunos estavam dispostas em forma de U, sendo que no centro se dispunham algumas mesas. Considerando o elevado número de alunos, esta disposição permitia a livre circulação, favorecendo a interação entre todos.

A turma do 2.º B conta com vinte e seis estudantes – dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, tendo idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Neste grupo, existe uma grande disparidade de ritmos de aprendizagem, sendo que cinco deles apresentavam grandes dificuldades. No entanto, esta turma caracteriza-se pela sua motivação, participação ativa e empenho na realização das tarefas propostas. Tudo isto se espelha na avaliação da turma que, de uma forma geral, apresenta resultados satisfatórios, provenientes do trabalho desenvolvido pela professora cooperante. Este assenta em metodologias que se adequam às características da turma, de modo a favorecer o desempenho e capacidades dos alunos, promover a autonomia e o espírito de grupo. Apesar de alguns deles serem oriundos de famílias desestruturadas e com dificuldades socioeconómicas, apresentam um bom comportamento e vontade de aprender.

A turma, no tempo letivo entre as 9h e as 16h, não apresenta uma rotina específica, na medida em que se caracteriza pela flexibilidade e pela adequação às necessidades das crianças. No que diz respeito ao tempo não letivo, a turma dispõe de um horário para as AEC (Desporto e Música), das 16h30 às 17h30, embora nem todos os alunos usufruam deste tempo na escola. Além disto, a turma frequentava uma aula de Ioga, todas as terças-feiras, das 14h00 às 15h00.

A interação entre os alunos descreve-se como positiva e pacífica, caracterizada pelos pequenos conflitos que surgem nestas idades. Além disso, o trabalho entre a turma pode ser descrito como cooperativo, de entreatajuda,

compreensão e aceitação da opinião do outro. Por fim, é de realçar a relação entre a professora cooperante e a turma, no sentido em que é bastante empática e sólida, resultado do facto de esta a acompanhar desde o primeiro ano de escolaridade.

### 3.3.3. Escola E.B. 2/3 Pêro Vaz de Caminha e as turmas do 6.ºC e do 6.ºE

A Escola E.B. 2/3 Pêro Vaz de Caminha, sede do agrupamento, localiza-se na Rua da Telheira (transversal à Rua do Amial), freguesia de Paranhos, cidade do Porto.

A escola é composta por quatro pavilhões, Pavilhão Gimnodesportivo, campo de jogos, zonas ajardinadas e um amplo espaço de recreio. No primeiro pavilhão (A) situa-se o polivalente no qual estão instalados o bufete, instalações sanitárias para os alunos, refeitório, sala de rádio, papelaria, sala de convívio dos auxiliares de ação educativa e arrecadações. No segundo pavilhão (B), no piso do rés-do-chão, está localizada a entrada principal para professores, funcionários e visitantes, assim como os seguintes serviços: Secretaria, gabinete do Chefe de Secretaria, sala de Professores, gabinete da Direção, sala para a receção aos Encarregados de Educação pelos Diretores de Turma, sala de apoio à Direção, instalações sanitárias para professores e funcionários, reprografia, gabinete do Assistente Social e Serviços do ASE, gabinete de primeiros socorros e arrecadações. Ainda neste pavilhão, no primeiro piso, situam-se: a Biblioteca/Centro de Recursos, recentemente remodelada e integrada na Rede de Bibliotecas Escolares; sala de Matemática, sala de Educação Musical; sala de Informática; uma sala de aulas, instalações sanitárias e arrecadações. No terceiro pavilhão (C), no 1.º piso, é possível observar: sete salas de aula, sendo uma delas de menor dimensão para as turmas com redução de alunos; sala de estudo e sala de Apoios Educativos. No piso do rés-do-chão localizam-se as salas específicas para a prática de

determinadas disciplinas: uma sala para Educação Tecnológica; dois laboratórios para Ciências e Físico Química; uma sala para a Unidade de Apoio Educativo Especializado (UAE) e uma sala para a Educação Especial. Neste pavilhão existem também instalações sanitárias para alunos, estando uma delas adaptada para uso da UAE e arrecadações para arrumos e acondicionamento de diversos materiais didáticos. Por fim, a zona gimnodesportiva é constituída por um campo de jogos e o Pavilhão Gimnodesportivo. Este integra um ginásio, instalações sanitárias, balneários femininos e masculinos para os alunos, gabinete dos docentes, balneários dos docentes, gabinete médico, instalações sanitárias para alunos portadores de deficiência e arrecadações de materiais.

A PES decorreu, maioritariamente, nas salas um e quatro (turma do 6.ºC) e na sala V2 (turma do 6.ºE). Apesar de diferentes salas, todas apresentavam uma boa iluminação natural, pois continham quatro janelas que potenciavam uma maior luminosidade e circulação de ar, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Exceto a sala um, pequena para a turma em questão, a área das salas adequava-se ao número de jovens, facilitando a mobilidade dos estudantes e docentes. Nas três salas, as mesas estavam dispostas em três filas verticais voltadas para o quadro. No que diz respeito aos recursos tecnológicos, estavam equipadas por um computador (com colunas) com acesso limitado à internet, quadro branco e projetor, sendo que na sala 1, o projetor não funcionava.

Passando agora à caracterização da turma do 6.º C, começa-se por referir que a PES decorreu nas disciplinas de Português, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal. Esta turma conta com o auxílio de oito docentes e dois assessores (um da área de Português e outro da área da Matemática). É composta por dezoito alunos, sete do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Destes, dois estavam assinalados com adaptações curriculares e seis eram repetentes, existindo dois jovens com um historial de sucessivas retenções no mesmo ano.

Relativamente ao 6.º E, no qual a mestranda acompanhou unicamente as aulas de Matemática, conta com oito professores e dois assessores (um da área de Português e outro da área de Matemática). Esta turma é composta por catorze alunos, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos, sendo oito do sexo masculino e seis do sexo feminino. Destes, seis repetiam o sexto ano, dois deles pela terceira vez. No entanto, apenas doze assistiam às aulas de Matemática, pois os outros dois estavam assinalados com NEE e esta disciplina não fazia parte do seu currículo.

Apesar de diferentes, em ambas as turmas se faz sentir o meio envolvente da escola, caracterizado no ponto 3.3.1. Como tal, os alunos das duas turmas necessitam, constantemente, de motivação, atenção, estímulos e, essencialmente, de um sentido para a aprendizagem, de uma ligação com aquilo que conhecem. Muitos destes estudantes apresentam um comportamento inadequado que os impossibilita de permanecer a totalidade do tempo letivo na sala de aula. Este espelha-se, muitas vezes, através do desrespeito pelos colegas e docentes. Oriundos de famílias desestruturadas, crescidos em meios vincados pela ausência de regras e valores de conduta, o seu comportamento é o reflexo do desinteresse pela vida escolar dos seus encarregados de educação. Tudo isto contribui para o aumento das dificuldades ao nível do saber-ser e do saber-estar, mas principalmente ao nível da compreensão dos conteúdos. Estas dificuldades tornam-se mais notórias nas áreas de Português e Matemática.

Neste contexto complexo, pautado pela necessidade de um acompanhamento personalizado no processo de construção de conhecimentos, compreende-se que o papel do profissional de educação multidimensional se faça sentir com maior intensidade, de modo a ajudar os estudantes da melhor forma possível.

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

As decisões para uma prática educativa consciente e sustentada basearam-se no enquadramento académico e profissional anteriormente desenvolvido. Assim, neste capítulo, serão narradas e refletidas as práticas educativas elaboradas nas diferentes áreas curriculares e nos dois ciclos de intervenção.

Para cada área irá existir um breve enquadramento legal, uma justificativa sobre as opções tomadas ao nível dos conteúdos selecionados, fazendo uma alusão às atividades escolhidas nas planificações elaboradas. Além disso, será elaborado um balanço para cada área, salientando o contributo de cada área na construção da profissionalidade docente da mestrandia.

### **4.1. PORTUGUÊS**

“A minha Pátria é a Língua Portuguesa”

Fernando Pessoa

As aulas de Português têm uma singularidade que mais nenhuma disciplina tem, uma vez que nelas o objeto de estudo é o próprio meio de comunicação, ou seja, a língua. Como tal, ser professor de língua materna chama a si responsabilidades e especificidades que mais nenhuma área convoca, pois “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua” (Castro, 1987, p. 151).

A disciplina de Português deve transformar-se num lugar onde é possível “ganhar, melhorar, desenvolver faculdades de comunicação e de raciocínio, adquirir capacidades necessárias à vida” (Martins, 1996, p. 73), ao

invés de ser um espaço em que, unicamente, se leem e interpretam textos. Pretende-se, nestas aulas, que se desenvolva a competência comunicativa dos alunos sendo necessário, de acordo com Duarte (1996), que o professor tenha uma boa formação científica e esteja atualizado no estado da arte sobre o conhecimento da língua e o modo como a informação verbal é processada. Não sendo isto suficiente, é ainda pretendido que este esteja consciente da complexidade e tipos de saberes envolvidos nos processos de leitura e escrita, mantendo-se igualmente informado no âmbito da educação literária.

Sendo conhecida a complexidade do ensino e aprendizagem do Português, foram elaborados, ao longo do tempo, diversos documentos com o intuito de melhorar a educação nesta disciplina. Destes, destaca-se o Programa Nacional de Português (PNEP) criado com o objetivo de atuar face às dificuldades dos alunos, reveladas através dos resultados das provas e exames nacionais (Sim-Sim, 2012). Para este efeito, o PNEP pretende ajudar os professores de Português a melhorar a sua prática pois, segundo Sim-Sim (2012), o desempenho das aprendizagens é afetado pelo desempenho profissional de quem ensina. Esclarecendo, a autora que se está a citar afirma que “mais e melhor conhecimento disciplinar e didático do professor geram melhores práticas de ensino na sala de aula e, conseqüentemente, mais e melhores aprendizagens dos alunos” (ibidem, p. 13).

Com igual importância na orientação da prática educativa desta área curricular, surgem os dois documentos atualmente em vigor - o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares* (2012): o primeiro salienta a importância da disciplina para a formação das crianças e jovens que, por estar ligada ao desenvolvimento humano, condiciona as relações com o mundo e com os outros; o segundo organiza e facilita o ensino, na medida em que “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial (...)” (Buescu et al., 2012, p.4). Criadas com base no PPEB, as Metas Curriculares respeitam, de forma global, os domínios existentes. Clarificando, a oralidade, a leitura e a escrita mantiveram-se, foi acrescentado um novo

domínio (Educação Literária), e o conhecimento explícito da língua passou a chamar-se Gramática, sendo os seus conteúdos integralmente respeitados.

Além da breve reflexão sobre os documentos que orientam o ensino do Português, é igualmente importante refletir sobre a planificação. Amor (1997, p.44) descreve este documento como um conjunto de estratégias e intencionalidades, alertando que o mesmo pode condicionar “uma didáctica orientada para a diversificação das situações e multiplicidade das respostas, em função da descoberta das potencialidades da própria língua” (*ibidem*, p. 44). Neste sentido, tal documento deve ser visto como um auxílio na tomada de decisões do professor, assegurando a “diversidade e a riqueza das situações e dos processos de aprendizagem” (Amor, 1997, p.44). Isto porque na maioria das aulas existem sempre alterações ao planificado, suscetíveis de ajustamentos e readequações no decorrer da aula.

Na prática educativa supervisionada da disciplina de Português (cf. Anexo 3), as planificações elaboradas tiveram em consideração as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, os documentos legais em vigor e, como não podia deixar de ser, as especificidades dos alunos e os compromissos com os professores cooperantes. No 1.º CEB foi criada uma unidade didática, intitulada “Norma, (Des) Norma, (Des) Normal” e composta por seis diferentes aulas que, funcionando como um todo, tinham como tema a diferença. No ciclo posterior, as regências tiveram de se ajustar à planificação anual seguida pelo professor cooperante e, por isso, foram lecionadas de forma independente e espaçada.

Finda esta breve introdução e para que melhor se compreenda o que foi realizado ao longo da PES, passar-se-á a uma descrição e análise das aulas lecionadas na disciplina de Português, com base nos domínios apresentados nas Metas Curriculares.

### **Oralidade**

A capacidade de comunicar é inata ao homem, levando a que a exploração da oralidade seja um dos maiores desafios do professor de hoje, na medida em que se deve desenvolver a capacidade de expressão e compreensão

que tornam possível a comunicação entre pessoas e a participação cidadã. Esquecendo-se disto, muitos professores consideram que trabalham este domínio sempre que os alunos respondem às perguntas que lhes são colocadas, o que, claramente, está errado (Lugarini, 2003).

Na perspectiva de Amor (2006), as aulas de Português não se focam no desenvolvimento da oralidade, pois sendo este o primeiro domínio de aquisição de aprendizagem e como os alunos já sabem falar quando vão para a escola, há quem pense que não é necessário trabalhar a comunicação oral. No entanto, é necessário contrariar esta visão, visto que a oralidade é a base para o processo sobre o qual se vão construindo os restantes domínios. Isto porque apesar de a maioria dos alunos já saber falar quando vai para a escola, é necessário que o aprendam a fazer com intencionalidade, distinguindo as diferentes formas que se devem usar, de acordo com o contexto ou situação. Ensinar a oralidade na escola é fulcral para o desenvolvimento do aluno, na medida em que a aquisição realizada na primeira infância pode não ser suficiente para a comunicação oral ao longo de toda a vida (Reis & Adragão, 1992).

Assim, há que consciencializar o aluno para algumas das fundamentais características da oralidade, como: presença dos interlocutores; gestos, mímica, entoação; partilha da situação de enunciação; tempo limitado; sequência temporal linear; troca de papéis entre o emissor e recetor; receção imediata da reação às mensagens, entre outros (Amor, 2006).

Além de envolver o domínio da capacidade de falar, a oralidade implica também a capacidade de ouvir. Esta engloba vários processos que, quando não executados corretamente, fazem com que a criança ouça a palavra e não a compreenda ou, então, que a compreenda, mas não seja capaz de a memorizar/transmitir por não ter significado para ela. Tendo isto em conta, o professor deve valorizar atividades que promovam a escuta ativa, a partir da qual seja possível desenvolver a atenção e a concentração. Esta é uma boa prática para espoletar “um esforço de audição atenta, centrada na deteção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 2006, p. 72). Para ter sucesso na sua realização, é necessário que qualquer atividade de

escuta ativa obedeça a três distintas fases: pré-audição, na qual se estabelece o motivo/objetivo da tarefa; audição, em que se deve manter a atenção através de exercícios e material de apoio que estimulem a antecipação, a verificação, a relação e a memorização do ouvinte; pós-audição, onde há a verificação da compreensão e a integração do processo de ouvir noutras atividades – escrever, ler, atuar, entre outras (Amor, 2006).

Perante tudo isto, urge a necessidade de compreender que o domínio da oralidade – expressão e comunicação oral – implica bastante trabalho ao longo das aulas e, como tal, há necessidade de promover atividades com o intuito de aperfeiçoar esta competência. Estas devem partir do que os alunos já conhecem, sendo necessário expô-los a discursos orais em diferentes variedades do Português, com nível de complexidade e formalidade crescentes. Para além deste aspeto, é fundamental ensinar a saber ouvir e participar de forma apropriada e eficaz numa discussão, possibilitando o desenvolvimento de debates sobre um determinado tema, entrevistas a certas pessoas e discussões, pois possibilitam a melhoria quer da qualidade da expressão oral, quer da compreensão oral. Assim, os professores devem trabalhar a oralidade nas suas aulas para fomentar o “desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas do aluno, na medida em que a escola é vista como o lugar em que se exercitam estratégias específicas, que se manifestam em comportamentos cujo fim é precisamente a potenciação das competências linguístico-comunicativas do educando” (Lomas, 2003, p. 127).

Considerando a importância da oralidade, as aulas lecionadas ao longo da prática educativa envolveram atividades no âmbito deste domínio, sendo aqui destacadas algumas delas. Na turma do 2.º ano, uma das atividades em que se trabalhou a oralidade consistiu na escuta ativa realizada na aula (cf. Anexo 4) em que foi abordado o texto “O Têpluquê” de Manuel António Pina. Nesta tarefa, os estudantes começaram por ouvir o texto, sem qualquer indicação sobre o que deveriam fazer; de seguida, ocorreu uma nova audição do texto, mas desta vez a professora estagiária entregou-lhes o texto com lacunas (cf. Anexo 4.1), pedindo que preenchessem de acordo com o que ouviram (as palavras em falta eram as palavras em que o “t” era trocado pelo

“q”). Por fim, os alunos ouviram novamente o texto, mas com pausas, ao mesmo tempo que a tarefa ia sendo corrigida. Na opinião da mestrandia, esta tarefa levou a que os eles escutassem e estivessem mais atentos às palavras ditas, o que não aconteceria se tivessem acesso ao texto completo. Uma outra tarefa realizada neste domínio surgiu na apresentação do animal desenhado pelos alunos aquando da aula em que foi trabalhado o poema “Adivinha” de Eugénio de Andrade (cf. Anexo 5). Após a exploração deste texto, foi pedido aos alunos que desenhassem o animal que achavam ser a resposta da adivinha e, posteriormente, o apresentassem à turma, descrevendo-o. Desta forma, viram-se obrigados a criar um texto oral coerente e recorrendo a diversos adjetivos. Saliente-se, também, que esta tarefa resultou num momento significativo para toda a turma, na medida em que todos queriam conhecer o animal desenhado pelos colegas.

Relativamente ao 2.º CEB, destaca-se uma atividade da regência supervisionada (cf. Anexo 6), na qual foram apresentados aos alunos três títulos de notícias (cf. Anexo 6.1), sobre os quais metade da turma achou serem de notícia, e a outra de uma história. Partindo daqui, a professora estagiária pediu-lhes para, oralmente, criarem uma história, escolhendo um dos títulos anteriores como ponto de partida. Posteriormente, uma aluna continuava a dizer que eram títulos de notícia, sendo que a mestrandia lhe pediu para criar uma notícia oralmente que correspondesse aquele título. Alguns dos alunos participaram nesta tarefa, ajudando-a. No entanto, sentiram algumas dificuldades em fazê-lo, principalmente na forma como articulavam as ideias e as frases, sendo que um dos alunos fez o seguinte comentário – *“Isto é mais difícil do que escrever, porque parece que nem sabemos juntar as frases”*. Tudo isto mostrou que a oralidade é pouco trabalhada, sendo que os alunos, quando na presença de tarefas em que é necessário falarem para o grupo ou criarem conversas fictícias, mostram não só dificuldades, mas também um grande constrangimento em o fazer. Quando se aperceberam disto, a mestrandia e o seu par pedagógico foram criando situações em que os estudantes falassem para a turma, manifestando as suas opiniões, apresentando trabalhos que tinham realizado, entre outros.

## **Leitura**

Adam e Starr (1982), citados por Colomer & Camps (2002, p. 29), afirmam que se entende por leitura a “capacidade de entender um texto escrito”. Tal não consiste apenas na “soma de significados das palavras que o compõem” (Colomer & Camps, 2002, p. 30), mas também na capacidade de captar os significados que não aparecem diretamente no texto, mas que se pressupõem através daquilo que foi lido. Assim, é necessário que se compreenda que ler é mais do que um ato mecânico de decifração, sendo um ato de raciocínio que tem como objetivo a elaboração de uma interpretação da mensagem escrita.

Neste sentido, e de acordo com Colomer & Camps (2002), ler um texto com a finalidade de compreender a sua informação envolve a formulação de hipóteses, a sua verificação e a integração da informação. Clarificando, e tal como foi abordado nas aulas de Didática da Língua Portuguesa, espera-se que a leitura envolva três distintas fases – pré-leitura, na qual, através de elementos textuais e contextuais, se pretende que o leitor ative alguns dos seus esquemas de conhecimento e antecipe o conteúdo do texto, ao mesmo tempo que ganha motivação para o ler; leitura, para que se confirmem as hipóteses formuladas; e pós-leitura, onde a informação lida é integrada no sistema de conhecimentos do leitor para continuar a construir o significado global do texto (Custódio, 2011). Perante isto, rapidamente se compreende que o ensino da leitura vai além de oralizar o escrito e é muito mais do que ler em voz alta. De acordo com as mesmas autoras, o ensino da leitura exige que os alunos leiam diferentes tipos de texto, com diferentes funções e intenções, ao mesmo tempo que devem ler textos de dificuldade progressiva, de modo a avançar na sua autonomia leitora. Perante isto, é importante que o professor escolha atenta e cuidadosamente textos concebidos para serem lidos, que não sejam nem demasiado extensos, nem demasiado breves (ibidem). Além disso, devem ser variados para que os alunos contactem com diversos tipos de texto, de modo a que vão compreendendo as suas diferenças e semelhanças, assim como a sua intenção. Para desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos, o professor deve conhecer bem as ideias e interesses da sua turma. Como tal,

deve “incluir o leitor na velocidade e na eficiência selectiva, na adaptação da leitura a seus propósitos, no grau de envolvimento afetivo, na ativação mental para a relação da nova informação com seus conhecimentos anteriores” (Colomer & Camps, 2002, p. 62).

Apesar de se ter referido que ler não é oralizar, não se pretende passar a ideia de que é errado ler em voz alta. De acordo com Colomer & Camps (2002), a leitura em voz alta deve ser uma atividade presente no desenvolvimento da leitura, desde que seja vista como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um determinado recetor.

O ato de ler é, então, “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 97), ao mesmo tempo que “desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Gomes, 2007, p.4). Como tal, na prática educativa, tentou-se diversificar as tarefas de leitura, considerando as turmas em questão e criando atividades que lhes despertassem a vontade de ler, especialmente no 2.º CEB, onde esta era inexistente.

Começando pelo 1.º CEB, houve uma atividade de leitura na aula (cf. Anexo 7) em torno do poema “Tudo de Pernas para o Ar” de Luísa Ducla Soares que, pelo significado que teve quer para a turma, quer para a mestrandia, merece ser destacada. O momento de pré-leitura consistiu na distribuição do poema com lacunas (cf. Anexo 7.1) para que os alunos, ao mesmo tempo que a professora estagiária lia o poema, preenchessem com as palavras que pensavam fazer mais sentido (explicitando, “vi peixes a beber pão” era o verso original do poema, sendo que a maior parte dos alunos completou este verso com “vi peixes a beber água”, por ser o que lhe pareceu mais real). Este momento foi fulcral para que os alunos, quando confrontados com o poema, compreendessem que estava inserido no *nonsense*, fugindo daquilo que era real e, por isso mesmo, a maior parte das suas opções não estavam corretas. Após a análise do poema em grande grupo, para que o texto fosse compreendido na sua totalidade, procedeu-se à sua leitura. Cada

estudante leu uma estrofe do poema, sendo que o fizeram dando a expressividade que queriam: houve alunos que leram como se estivessem muito felizes, com soluços, a chorar, entre outros, sendo que um deles pediu para ler a cantar, o que resultou num momento bastante significativo para a turma. Esta atividade, além de consistir num prazeroso momento de leitura, fez com a turma, mesmo sem lhes ser pedido, memorizasse o poema, ao mesmo tempo que ajudou alguns alunos a perder a inibição que tinham de ler em voz alta. Por fim, como atividade de pós-leitura, foi pedido que, de forma individual e justificada, atribuíssem um título ao poema, recorrendo ao significado que tivera para eles.

No 2.º CEB, destaca-se a atividade de leitura realizada na aula (cf. Anexo 8) em que foi abordado o poema “O Limpa-Palavras” de Álvaro Magalhães. No momento de pré-leitura, foi pedido aos alunos que, numa folha branca, escrevessem uma palavra de que gostassem ou que tivesse significado para eles, seguindo-se a apresentação e explicação da mesma. Como os estudantes estavam reticentes sobre este momento, a professora estagiária apresentou a sua palavra, dando o exemplo e ajudando-os a perder o medo de se expor. Este momento acabou por ser significativo para a turma, embora se considere que esta tarefa poderia ser mais bem preparada pelos alunos, que acabaram por não compreender o objetivo principal. Seguiu-se a análise do título e das imagens da obra e, posteriormente, entrando na fase da leitura, a professora estagiária fez uma primeira leitura do poema. Após uma breve exploração do mesmo, cada aluno, de forma alternada, leu uma das estrofes do poema. Após este momento, e como tarefa de pós-leitura, os alunos responderam a algumas questões sobre o poema, seguindo-se uma breve discussão em grande grupo sobre a importância das palavras. Tal serviu quer para sensibilizar os alunos para este tema quer para os preparar para a atividade de escrita que se seguiu.

Concluindo, considera-se que estas e as restantes atividades de leitura serviram quer para o desenvolvimento desta capacidade quer para um aumento do gosto pela leitura e pelos diversos tipos de texto, uma vez que

foram apresentadas obras do interesse dos alunos, deixando os textos do manual a que estão habituados.

### **Escrita**

A escrita não é o resultado de uma mente inspirada e imaginativa, nem um texto surge pelo correr da caneta; pelo contrário, é o produto de uma atividade cognitiva e metacognitiva complexa (Valéry, s/d). Escrever é, então, uma forma de transportar os nossos conceitos mentais para o papel, tal como referem Baptista, Viana e Barbeiro (2011).

Sendo um processo cognitivo complexo, a escrita é muitas vezes vista como uma atividade aterrorizante e impossível de concretizar. Este pensamento surge, em grande parte, porque os professores não dão orientações suficientes, sendo que os alunos são “confrontados com a folha de papel em branco sem saber como começar” (Valéry, s/d, p. 159). Além disso, as atividades de escrita giram em torno de temas que são impostos aos alunos e que os colocam numa situação artificial e problemática (por exemplo, “Cria um composição em que descreves a tua vida, se fosses um golfinho”). Este tipo de tarefas de escrita acabam por ter em vista a avaliação, em vez de se tornarem aprendizagens significativas para as crianças. Isto acaba por prejudicar o desenvolvimento desta capacidade, pois “escreve-se para ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 3). Aliás, o próprio texto escrito é reconhecido como uma experiência gratificante quando ligado à partilha e à realização de funções, sendo “necessário que o texto do aluno seja integrado num contexto no qual adquira valor” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14). Neste sentido, Amor (1997) afirma que as situações de produção de escrita precisam de ter sentido, deixando de parte o seu carácter artificial, traduzido na “ausência de destinatário e de objectivos concretos condutores da escrita, bem como de mecanismos de circulação social dos textos” (p.114).

Para reverter esta situação, o professor deverá conceber situações de ensino-aprendizagem que permitam ativar todo o processo da escrita que, como refere Valéry (s/d), é complexo e lento, integrando três distintas fases –

planificação, textualização e revisão. A primeira descreve-se como o momento de concetualização de um plano, anterior à produção, que implica a escolha de um acontecimento, de uma audiência e de uma situação de enunciação (Valéry, s/d); constitui a componente do processo que organiza e seleciona os conhecimentos envolvidos na produção do texto, sendo fulcral que os estudantes saibam o tema a abordar e exista um momento de partilha e reunião das ideias dos alunos, seguido da elaboração de um plano de escrita com os tópicos a abordar em cada um dos parágrafos, a estrutura do texto e como começar, desenvolver e concluir. A segunda fase, a textualização, consiste na escrita propriamente dita – escreve-se aquilo que foi falado, organizado e planificado na fase anterior; como menciona Valéry (s/d), este processo envolve diversas operações como a conexão, a coesão, a modalização e a coerência para que seja possível a escolha de palavras certas e diversificadas, assim como a organização e interligação correta das frases. Por fim, surge a fase de revisão do texto, muitas vezes esquecida por professores e alunos; nesta etapa, é preciso rever o que se escreveu para verificar se estão presentes todas as ideias iniciais, detetar erros ortográficos, corrigir sinais de pontuação, eliminar repetições, entre outros. Saliente-se que a revisão pode ser uma fase intermédia do processo de produção escrita, uma vez que ao rever o texto, pode-se modificá-lo e reescrevê-lo (Valéry, s/d).

Considerando que a análise e produção de textos constituem um momento central e constante no ensino da língua materna, procedeu-se a diversos momentos de escrita no decorrer da prática educativa. Neste sentido, destaca-se uma atividade realizada na turma do 2.º ano, na aula em que foi trabalhado “O Zbiriguidófilo” de Pitum Keil do Amaral (cf. Anexo 9). Após a leitura e exploração do texto, foi pedido aos alunos que escrevessem a descrição do Zbiriguidófilo de acordo com as características mencionadas e recorrendo à sua imaginação e à sua ideia do que este seria. Desta forma, antes de passarem à descrição em si, escreveram, de forma individual, as características do Zbiriguidófilo, assim como as restantes que imaginavam que o poderiam descrever. De seguida, partiram para o momento de escrita em concreto e, quando terminaram, fizeram a revisão do pequeno texto que

tinham escrito. Como o objetivo desta atividade era que toda a turma ficasse a conhecer as descrições de cada aluno, as crianças mostraram-se empenhadas em rever o texto, pedindo o auxílio das professoras sempre que tinham dúvidas na construção de alguma frase.

Na turma do 6.º ano, das várias atividades de escrita, salienta-se a realizada na aula supervisionada sobre o texto informativo (cf. Anexo 6). Após a análise de notícias e das características que constituem este tipo de texto, os alunos visualizaram um pequeno excerto de um vídeo sobre o carro do futuro (cf. Anexo 6.4). Seguiu-se uma pequena discussão sobre o conteúdo visualizado, assim como um levantamento de possíveis títulos para uma notícia sobre aquele assunto. Estas ideias foram registadas no quadro e no caderno diário, para serem usadas posteriormente. Considerando que esta turma apresentava grandes dificuldades ao nível da escrita, pensou-se que seria uma mais valia criar uma notícia em grande grupo, partindo de um dos títulos sugeridos. Para tal, respondeu-se às perguntas que caracterizam este tipo de texto, registando no quadro as sugestões dos alunos, e criou-se uma pequena notícia sobre aquele carro. Após este momento, os estudantes criaram a sua notícia individual, não sem antes recorrerem à planificação da mesma (seguindo as orientações dadas (cf. Anexo 6.1)) e partindo de um dos títulos inicialmente registados. Para o momento de revisão do texto, optou-se por trocar os textos entre os alunos, criando pequenos revisores que corrigiam o trabalho dos colegas. Como esta tarefa não é simples, foi entregue a cada aluno uma grelha de orientação (cf. Anexo 6.5) com os parâmetros a ser tidos em conta aquando deste momento. Por último, alguns dos estudantes leram a sua notícia e a professora estagiária leu a notícia original para que a comparassem ao que tinham escrito e ficassem a saber mais sobre o carro que tanto lhes interessou.

Terminando, pensa-se que trabalhar a escrita na sala de aula é uma tarefa complexa que envolve vários aspetos a ter em conta e que vai muito além da típica composição, sendo isto mesmo que se tentou fazer ao longo de toda a PES.

### **Gramática/Conhecimento Explícito da Língua**

Quando chega à escola, o aluno já tem um saber gramatical intuitivo e implícito, pelo que se pretende que desenvolva essa capacidade, tornando-se capaz de sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, Leitura e Escrita (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

Torna-se, então, fulcral que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios, sem esquecer que devem também ter “abordagens autónomas, com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência” (Costa et al., 2011, p. 13).

Sendo a gramática um conhecimento que os alunos utilizam inconscientemente, pretende-se um trabalho onde se faça um conhecimento explícito da língua, se crie um conjunto de saberes a que possam recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. Desta forma, prevê-se um trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados ou novas situações (Costa et al., 2011). Com o intuito de melhorar o ensino deste domínio, os Programas de Português do Ensino Básico sugerem que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais, favorecendo a construção de conhecimento ao invés da sua avaliação. Neste sentido, pretende-se que os estudantes observem dados para descobrirem padrões regulares, a partir dos quais podem compreender o conhecimento gramatical.

Perante isto, em ambos os ciclos tentou-se, sempre que possível, trabalhar este domínio, com o intuito de ajudar os alunos a compreender que a gramática é mais do que um conjunto de regras e que é fulcral no nosso dia-a-dia.

No 1.º CEB, uma das atividades que envolveu este domínio teve como conteúdo o diálogo, sendo que este surgiu na aula (cf. Anexo 10) em que foi abordado um excerto (cf. Anexo 10.1) da obra *O Sapo e o Estranho* de Max

Velthuijs. Após algumas tarefas em torno da obra (cf. Anexo 10.2), procedeu-se à leitura dialogada do texto, sendo o narrador e as diferentes personagens distribuídos pelos alunos, funcionando como introdução das tarefas seguintes em que se pretendia trabalhar o diálogo. De seguida, foi projetada uma parte dialogada do excerto (cf. Anexo 10.3), seguindo-se a análise da mesma em grande grupo (identificação da personagem que fala, sinais de pontuação utilizados, entre outros). Este momento foi bastante importante para que os alunos pudessem identificar o diálogo e as características que o identificam. Sendo que o objetivo não era que as crianças aprendessem a escrever um texto em que incluíssem o diálogo, mas apenas que o identificassem e distinguíssem da narrativa, foram espalhadas pelo quadro tiras de diálogo e de narrativa pertencentes à obra abordada. Os alunos separaram as tiras, colando-as na secção do quadro correta, uma vez que este estava dividido a meio, sendo de um lado o diálogo e do outro a narrativa.

No 2.º CEB, a gramática não foi tão trabalhada pelo par pedagógico, na medida em que o professor cooperante dedicava uma das aulas da semana para trabalhar este domínio e pedia que fossem abordados outros conteúdos. No entanto, sempre que possível, foram realizadas atividades neste âmbito, para que os estudantes trabalhassem gramática fora do manual escolar. Note-se, então, uma atividade realizada na aula (cf. Anexo 11) em que foi abordado o poema “Brincadeira” de Álvaro Magalhães. Após a leitura e exploração do texto, foi pedido aos alunos que pontuassem um excerto (cf. Anexo 11.1), de acordo com a leitura feita pela professora estagiária; seguiu-se a correção desta tarefa, fazendo a comparação com o poema original. Posteriormente, ocorreu um diálogo relativamente à importância dos sinais de pontuação, assim como a elaboração de um quadro com estes elementos e as respetivas regras de utilização. Sendo que a pontuação pode alterar todo o sentido de uma frase, pretendeu-se que os alunos ficassem com esta ideia bem assente e, por isso, foram apresentadas diversas frases cujo sentido mudava completamente sem os sinais de pontuação (cf. Anexo 11.2). Por fim, a turma foi dividida em três grupos, sendo que cada um tinha de pontuar um texto de forma a que a herança ficasse toda para eles (cf. Anexo 11.2). Este momento revelou algumas

dificuldades dos alunos que, muitas das vezes, não sabiam que sinais deveriam usar para que o texto resultasse a seu favor.

### **Educação Literária**

A Literatura faz “parte integrante do património nacional”, veiculando “tradições e valores” e, como tal, faz todo o sentido que a Educação Literária surja atualmente como um domínio individual, na medida em que contribui para “a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu et al., 2012, pp. 5-6). No âmbito deste domínio, foi definida uma lista de obras e textos para leitura anual, de forma a precaver diferenças socioculturais exteriores, assumindo “um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (ibid., p. 6).

A Educação Literária contribui, então, quer para a educação estética das pessoas através da apreciação dos usos criativos da linguagem, quer para a educação ética, pois encontram-se nos textos literários não só artifícios linguísticos, mas também estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender o mundo (Lomas, 2003). Além disso, com a leitura de obras literárias, através da qualidade linguística que apresentam, os alunos adquirem “hábitos de leitura e capacidades de interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência de leitura, o conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura e, inclusivamente, o estímulo da escrita de intenção literária” (Lomas, 2003, p.15). Tudo isto é possível devido à exploração da palavra, nomeadamente do significante e do significado que permite que as crianças tenham consciência de que existem várias formas de o fazer, sendo fundamental a exploração de atividades em que os alunos tenham que “fazer coisas com as palavras”, desenvolvendo esta competência. Assim, torna-se necessário “promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros que possam seduzir os leitores” (Silva et. al., 2011, p.28), sendo que deve ser o professor o principal mediador e divulgador de livros, valorizando e incentivando o aprender a gostar de ler. Como tal, deve criar “atividades de mediação que ajudem a criança a

compreender, a atribuir sentido (s) aos textos” (Gomes & Macedo cit. in Silva et al., 2013, p. 74).

Considerando tudo isto e sabendo que a educação literária é um “moroso processo que se desenrola ao longo de toda a escolaridade” (*ibidem*, p. 79), optou-se por elaborar a maior parte das regências de Português com base em textos literários que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que estimulassem o seu interesse.

No 1.º CEB, apesar de todas as obras terem sido escolhidas e trabalhadas com cuidado e ponderando todos os fatores, destacam-se as aulas em que foram trabalhados o texto *O Lanche do Senhor Verde* de Javier Saez Castan (cf. Anexo 12) e o poema “Adivinha” de Eugénio de Andrade (cf. Anexo 5). Relativamente ao primeiro, era desconhecido pelo par pedagógico, mas suscitou o interesse e a vontade de o trabalhar quer pela história quer pelas ilustrações. Uma das metas de aprendizagem da disciplina relativamente a este domínio consiste em “antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações” e, sendo esta obra uma relíquia ilustrativa, optou-se por trabalhá-la a partir das imagens que acompanham o texto (cf. Anexo 12.1), utilizando uma delas (cf. Anexo 12.2) para prever o conteúdo do mesmo. Desta forma, optou-se por desenvolver a capacidade de relacionar texto e ilustrações, assim como a interpretação das emoções das personagens. A poesia também esteve presente neste ciclo, salientando-se as atividades (cf. Anexo 5) em torno do poema “Adivinha” de Eugénio de Andrade que, por tudo o que o caracteriza, cativou os alunos e levou-os a olhar para a poesia de uma forma diferente. Sabendo que “habituada a relacionar novos textos com outros já lidos, a criança aprende a comparar” (Gomes & Macedo cit. in Silva et al., 2013, p. 74), este texto foi utilizado na mesma aula em que foram realizadas atividades em torno de “O Zbiriguidófilo” de Pitum Keil do Amaral.

Relativamente ao 2.º CEB, começa-se por destacar a aula (cf. Anexo 13) em que se trabalhou o conto “Capuchinho Vermelho” dos Irmãos Grimm, pois despertou o interesse dos estudantes para toda a aula. Além disso, a turma não conhecia o conto original, o que os levou a querer contar a versão que conheciam e a comparar as diferenças, sendo um momento importante de

partilha da tradição oral. Também o texto “Brincadeira” de Álvaro Magalhães (cf. Anexo 11) merece atenção, na medida em que, pelo tema e pela forma como está escrito, prendeu os alunos, deixando-os com uma percepção diferente sobre as aulas de Português e sobre a leitura, atividade desprezada pela maioria da turma. Por fim, salienta-se também o conto de António Torrado, “Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um”, utilizado após algumas tarefas em torno das suas ilustrações (cf. Anexo 14) como um momento de leitura prazerosa.

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

“No entendimento de um grande número de pessoas, dar aulas de História é algo muito simples de se fazer. Poucos se apercebem, entretanto, das inúmeras questões teóricas e ideológicas presentes a cada passo da narrativa histórica. Às vezes nem mesmo o próprio professor” (Rocha, 1998: 47).

A História é uma ciência que estuda o Homem e a sua ação no tempo e no espaço e, por isso mesmo, é preciso ter em conta a sua importância e complexidade.

Começando por falar da etimologia da palavra história, rapidamente se compreende a essência do seu ensino. Assim, e sendo proveniente do grego *historía*, significa pesquisa, ou seja, um conhecimento que resulta da investigação. Desta forma, o ensino da história deve passar pelas experiências de aprendizagem que privilegiem a descoberta, a pesquisa, a formulação de hipóteses e o estabelecimento de conclusões, ou seja, pode-se integrar práticas epistémicas no processo de ensino e aprendizagem da História, desenvolvendo estratégias inspiradas na natureza própria desta ciência. Neste sentido, ao longo da prática supervisionada educativa nos dois ciclos do ensino, a mestrandia pretendeu desenvolver nos alunos atitudes de interrogação e de

pesquisa, pondo de parte a ideia de que a História é “uma narrativa, um produto acabado que lhes pode ser apresentado verbalmente” (Proença, 1990, p. 54).

Ao longo do processo de ensino desta área, procurou-se o afastamento do paradigma mais tradicional e ao qual os estudantes estão habituados. Ou seja, o ensino em que prevalece o conhecimento dos factos pela transmissão e memorização. Contrariamente, valorizou-se métodos de construção mais ativos, zelando pela construção de esquemas cognitivos e tentando desenvolver uma construção de conhecimento mais autónoma e significativa. Neste sentido, as práticas educativas realizadas neste âmbito inscreveram-se numa lógica construtivista, na qual “o aluno constrói os seus conhecimentos mediante interações entre os que já possui e os novos” (Félix, 1998, p. 44).

As práticas realizadas não devem perder de vista a formação do aluno, não só do ponto de vista científico, mas também como cidadão, promovendo

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

Neste sentido, e sabendo que o ensino desta disciplina passa pelo desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo que compreenda a realidade social e participe na vida coletiva (Proença, 1990), ao mesmo tempo que respeita, valoriza e conserva a sua tradição e património (Coll & Martín, 2004), a mestrandia tentou criar atividades que fizessem isso mesmo. Por tudo isto, torna-se completamente justificado a pertinência da História nos programas escolares como disciplina autónoma (Proença, 1990).

Apesar de, geralmente, o ensino da História estar associado ao 2.º CEB, esta ciência também está prevista para o 1.º Ciclo, no Programa de Estudo do Meio. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras,

“procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (DEB, 2004, p. 101).

Aprovado pelo Despacho n.º139/ME/90, de 16 de agosto, o Programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB procura relacionar alguns conteúdos com a História, sendo um dos objetivos “desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal”. Com isto, pretende-se preparar as crianças para a noção de tempo histórico e para as mudanças que ocorrem ao longo deste. Também o Programa de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB foi aprovado no despacho referido. Este pressupõe uma continuidade do trabalho realizado no primeiro ciclo, ampliando conhecimentos e competências, ao mesmo tempo que pretende preparar os alunos para alguns dos conteúdos trabalhados apenas no terceiro ciclo do ensino básico. Além de recorrer ao Programa como documento orientador, a mestrandia também utilizou as Metas Curriculares, lançadas em 2013. Isto porque os dois documentos devem ser usados em conjunto, aproveitando os conteúdos e as capacidades a desenvolver com o programa, aliando as metas curriculares, que enunciam os objetivos de desempenho essenciais de cada unidade temática. Desta forma, os dois documentos tornam-se um guia orientador para o professor, tornando-se uma mais-valia para a sua prática. No entanto, a utilização destes documentos, não deve impossibilitar o ensino construtivista e voltado para o aluno, só com a finalidade de terminar o Programa, pois mais importante que cumprir com o referido documento, é ter a certeza de que os estudantes compreenderam os conteúdos.

Tendo sido a prática pedagógica no 1.º CEB realizada numa turma do 2.º ano, importa referir que não existe, até ao 4.º ano, uma relação direta com a História, pelo que se tentou aproximar os conteúdos às finalidades do ensino da História e Geografia de Portugal. Assim, as regências relacionadas com esta área neste ciclo de estudos tiveram como temáticas os meios de transporte, os meios de comunicação e a cidade do Porto, sendo esta a regência supervisionada. Relativamente ao 2.º CEB, as regências incidiram nos seguintes conteúdos, acordados com a professora cooperante: Lisboa

Quinhentista, a morte de D. Sebastião e a sucessão ao trono, o domínio filipino e, por fim, a corte de D. João V e a arte barroca, sendo a regência supervisionada sobre este último conteúdo.

Todas as regências lecionadas passaram por um momento prévio de preparação e planificação, na medida em que esta, apesar de exigir tempo, discussão e esquematização, é uma garantia de qualidade e eficiência. De acordo com Reis (s/d), o plano de aula consiste na estruturação dos conteúdos e das atividades que se irão realizar, assim como do tempo e dos materiais que serão precisos, as possíveis intervenções do professor (questões orientadoras) e a avaliação que verificará a eficiência das atividades. Ou seja, constitui-se como um roteiro organizado que está ligado à conceção do professor sobre a função da educação, da escola, da especificidade da disciplina e, também, sobre os seus objetivos sociais e pedagógicos. No fundo, e tal como menciona Zabala (1994), trata-se de converter uma ideia ou um propósito num percurso de ação. As planificações são bastante relevantes na prática docente na medida em que, segundo Reis (s/d), são uma reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia; são uma reflexão que permite fundamentar as decisões que são tomadas e que ajudam o professor a dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula. No entanto, são uma ferramenta flexível que permite a introdução de alterações e eliminações no momento da aula, pois nem tudo pode correr como o estipulado e o professor tem de estar preparado para responder aos obstáculos que possam surgir no momento da aula. Note-se que, certas vezes, não são obstáculos que surgem, mas apenas caminhos alternativos que o professor tem de tomar, vindos de sugestões dos próprios alunos. Como tal, torna-se fulcral que o professor, como foi referido em capítulos anteriores, esteja preparado para refletir na própria ação, de forma a adaptar/modificar a planificação, adequando-se à realidade do momento. Como tal, as aulas planificadas para estas disciplinas foram ao encontro do que era pedido na instituição de formação da mestranda. Ao longo do pensamento e da estruturação das aulas, procurou-se promover atividades que levavam os alunos a sentir-se no centro do processo educativo, sendo o

professor um mediador, um organizador e supervisor de situações de aprendizagem (Proença, 1990).

Ainda sobre o momento de preparação, importa referir que as estratégias e os recursos utilizados foram construídos com vista a serem diversificados e de forma a exemplificar e a concretizar os conteúdos, por considerar que só assim uma aula adquire sentido para os alunos. Isto porque, de acordo com Reis (s/d), o professor de História lida com crianças curiosas e agitadas que querem aprender de forma lúdica. Desta forma, precisa recorrer a vários recursos, como a utilização de documentos (escritos, iconográficos, entre outros), visualização de filmes e programas de televisão, leitura de jornais e revistas, entre outros, para que se crie nos alunos uma capacidade de reflexão histórica sobre o quotidiano e o mundo que os rodeia. Também o questionamento e a interpretação de fontes diversas devem ser estratégias utilizadas para a promoção da compreensão histórica contextualizada, de forma a promover a expressão oral dos alunos.

Assim, se esta disciplina for lecionada apenas pela transmissão dos conteúdos, poderá causar nos estudantes dúvidas sobre a sua veracidade, tal como a mestranda observou na sua prática educativa do 2.º CEB. Nesta, e porque a professora cooperante apenas falava sobre os conteúdos, sem recorrer à utilização de qualquer fonte, os alunos achavam que à semelhança dos contos que ouviam na disciplina de Português, também aquela história era inventada e irreal.

Além de ter tudo isto em consideração aquando da planificação das aulas, importa referir que estas também obedeceram às fases da aula estudadas no âmbito da Didática da História e Geografia para o 1.º e 2.º CEB (motivação, desenvolvimento e consolidação), não descartando a lógica de flexibilidade que lhe é inerente. Assim, a descrição, análise e reflexão sobre as regências supervisionadas realizadas será efetuada em função das fases de aula mencionadas. No entanto, e antes de passar para esse momento, é necessário referir que a mestranda procurou aproximar os conteúdos abordados à realidade e interesse dos alunos, bem como ao seu meio envolvente.

A primeira fase da aula é a motivação, entendida como fundamental para o envolvimento do aluno, permitindo a “atribuição de sentido às tarefas que são realizadas” (Silva et al., 2011, p. 12). Esta fase revela-se das partes mais importantes da aula, uma vez que poderá vir a contribuir para aprendizagens mais significativas (Simão, 2002). Esta condiciona a forma de pensar e o interesse, interferindo, obviamente, com a aprendizagem escolar. Desta forma, pretendeu-se que a motivação funcionasse como um catalisador da atenção e interesse dos alunos, motivando-os para a aprendizagem.

A estratégia de motivação da regência supervisionada do 1.º CEB (cf. Anexo 15) consistiu na utilização da música “Porto Sentido” de Rui Veloso, a partir da qual foi realizado um breve exercício de escuta ativa (Anexo 15.1). Em qualquer aula, é necessário despertar os alunos para os conteúdos a abordar, de modo a que fiquem atentos e com vontade de aprender. Neste seguimento, pensou-se que a música seria uma boa opção, pois é um recurso de que a turma gosta e sobre o qual mostra bastante interesse. No entanto, e apesar de no momento da planificação ter parecido a opção mais correta, refletindo sobre a mesma, a mestranda pensa que poderia ser mais bem desenvolvida. Tal surge porque se considera que a música foi utilizada mais como um recurso de desenvolvimento de conteúdos do que como um recurso de motivação. De forma a contornar a situação, esta estratégia deveria ter sido mais bem explorada, por exemplo, após a audição, perguntar a que cidade se refere a música e que expressões justificam essa resposta. No entanto, esta tarefa continuou a ter o impacto desejado, na medida em que despertou a atenção, interesse e gosto dos estudantes.

Quanto à motivação da regência supervisionada no 2.º CEB (cf. Anexo 16) consistiu na entrega de um pequeno puzzle a cada aluno com um monumento do estilo barroco (cf. Anexo 16.1), de forma a despertar-lhes a atenção sobre o tema da aula e sobre as imagens construídas. Esta tarefa teve o efeito desejado, pois os alunos encararam-na como um desafio e ficaram motivados para descobrir qual o significado e o intuito de todas aquelas imagens.

Considera-se que ambas as motivações, acompanhadas de um momento de questionamento verbal, foram bem escolhidas, embora nem sempre bem desenvolvidas. Além disso, pretendeu-se que elas seguissem as orientações metodológicas que constam nos programas (ME, 1991), nos quais é aconselhado que as aprendizagens partam de “factos concretos e da observação directa, estabelecendo analogias com a experiência pessoal do aluno e graduando a inserção de operações abstratas” (p. 93).

Continuando a seguir a estrutura das aulas desta disciplina, segue-se o desenvolvimento dos conteúdos. Na turma de 2.º ano, a regência supervisionada teve como conteúdo a cidade do Porto e a exploração de alguns dos seus espaços e tradições mais importantes (cf. Anexo 15). A mestranda optou por este conteúdo por os estudantes desta faixa etária estarem no começo das suas noções de espaço e por pertencerem à Cidade Invicta. Além disso, sentiu-se a necessidade de criar uma aula sobre este tema, na medida em que as crianças não conhecem verdadeiramente a cidade, que para eles apenas consiste na zona em que vivem. Falando, então, do desenvolvimento desta regência, importa referir que se desenrolou a partir de um jogo (cf. Anexo 15.2), no qual os alunos participavam de forma individual. Neste, seguiam o percurso de uma personagem (cf. Anexo 15.3) que visitava a cidade e, como tal, parava em alguns pontos característicos, como a Ribeira, a Torre dos Clérigos, o Mercado do Bolhão, entre outros. No momento de paragem da personagem, a professora estagiária contava alguns factos sobre aquele sítio ou tradição, utilizando imagens, vídeos ou curiosidades como recursos (cf. Anexo 15.4). Nestas paragens, os estudantes tinham de responder a duas questões (cf. Anexo 15.4 e 15.5), sendo que cada questão valia dois pontos. O vencedor seria o aluno que acumulasse mais pontos.

Construir todo o desenvolvimento de uma aula em torno de uma atividade lúdica foi algo bastante pensado e, desde sempre, considerado um risco. No entanto, e sabendo que nesta fase de aprendizagem, é importante arriscar nas estratégias utilizadas, a mestranda acabou por avançar com esta ideia. Até porque os jogos na sala de aula estimulam o crescimento e o desenvolvimento, as faculdades intelectuais e a iniciativa individual (Tezani,

2006). Os estudantes acabaram por reagir bem à ideia do jogo, ficando entusiasmados por descobrir mais e saber mais sobre a cidade, ao mesmo tempo que se mantiveram atentos com o intuito de responder corretamente a todas as questões. Tirando alguns momentos de mais agitação, conclui-se que esta parte da aula correu bem e que os alunos respeitaram as regras do jogo e participaram ativamente e conscientemente. No entanto, e apesar de o percurso contar apenas com cinco pontos da cidade, a mestranda considera que deveria diminuir ainda mais esta parte (ressalvando que também a motivação deveria ter sido mais curta), com o intuito de desenvolver cada ponto de uma melhor forma. Além disso, a falta de tempo acabou por fazer com que as fontes de informação ficassem reduzidas, na medida em que se teve de optar por não mostrar vídeos ou ler alguns documentos. Este facto acabou por fazer com que o modo como cada ponto foi abordado se tornasse um pouco repetitivo para os alunos que, pelo sentido lúdico da aula e por serem uma turma motivada, acabaram por continuar interessados na aula.

O desenvolvimento da regência supervisionada na turma do 6.ºC debruçou-se sobre a arte barroca, as suas principais características e principais exemplos (cf. Anexo 16). Como tal, esta parte da aula consistiu, fundamentalmente, na observação e análise de imagens, competência fulcral para os alunos, desabitados a este tipo de tarefa.

Como refere Reis (s/d), o professor de História e Geografia de Portugal deve apontar sempre para o presente, de modo a não reduzir as aulas de História a informações do passado. No fundo, para a criação de uma aula de História dinâmica e participativa, a sala de aula não pode ser apenas um espaço onde se transmite informação, mas uma relação na qual os interlocutores constroem sentidos e conhecimentos. Neste sentido, a mestranda tentou fazer da sua aula um local de construção de conhecimento, fazendo com que fossem os alunos a compreender as características da arte barroca através da observação de imagens e levando-os a procurar semelhanças entre diferentes monumentos (cf. Anexo 16.1). No entanto, sente-se que há momentos da aula que poderiam ter sido melhorados. Assim, é de referir uma das primeiras tarefas, em que se procedeu à definição da arte

barroca (cf. Anexo 16), na qual houve a tentativa de que fossem os alunos a construir a sua definição. No entanto, tal momento teria corrido melhor se fosse no fim da aula, pois a turma estaria mais familiarizada com este tipo de arte, tornando-se capaz de construir o conceito de barroco, sem que tivessem de recorrer tanto às orientações da professora estagiária.

Também o momento da visita virtual ao Convento de Mafra (cf. Anexo 16) merece alguma atenção, pois a mestranda considera que não deveria ter mostrado tantas das suas divisões (cf. Anexo 16.1), mas limitar-se a duas delas, nas quais a arte barroca estivesse mais visível. Isto porque esta visita não teve o efeito desejado e acabou por despoletar conversas paralelas e perda de atenção, o que fez que, mesmo no momento de intervenção, se tivesse eliminado algumas das divisões que se iria mostrar.

Além do referido, importa ainda realçar que se optou por mostrar alguns exemplos portuenses de arte barroca (cf. Anexo 16.1), de forma a ir ao encontro do quotidiano dos alunos, para criar uma aprendizagem mais significativa. Aliás, como refere Arends (1995), a aprendizagem tem significado quando o aluno constrói, mediante o contexto social e as interações, atribuindo os próprios significados. Este momento teve um bom resultado, pois os alunos identificaram vivências suas e saíram da aula com vontade de procurar mais exemplos da arte barroca.

Surge o último momento da aula – a consolidação dos conteúdos - no qual os alunos sistematizam o que aprenderam e onde é possível que o professor detete as dificuldades por eles sentidas e o que ficou por compreender, ao mesmo tempo que funciona como um momento de autoavaliação do docente. Assim, no primeiro ciclo, esta tarefa consistiu no preenchimento de um pequeno texto com lacunas (cf. Anexo 15.6). Apesar de os alunos não a terem conseguido realizar, devido à falta de tempo, levaram o documento para casa e mostraram-se motivados para o fazer. Desta forma, considera-se a tarefa como bem-sucedida, até porque no dia seguinte a maioria das crianças entregou a tarefa realizada e com poucos erros, o que mostrou que compreenderam os aspetos fulcrais da aula. O documento foi-lhes entregue, após respetiva correção, na medida em que funciona como um

pequeno resumo do que foi abordado, ajudando os estudantes a recordar aspetos importantes da cidade Invicta.

No 2.º CEB, o momento de consolidação consistiu na entrega de um conjunto de imagens de monumentos (cf. Anexo 16.3) sendo que os alunos teriam de seleccionar aqueles que pertenciam ao estilo barroco. Devido à falta de tempo, a atividade apenas foi realizada na aula seguinte, mas acabou por ajudar os alunos a sistematizar melhor a informação e a compreender a arte barroca.

Considerando as três fases da aula, pensa-se que a consolidação acabou por ser a mais penalizada, devido às dificuldades na gestão do tempo, na medida em que algumas tarefas acabaram por demorar mais do que o planificado, por causa das dúvidas levantadas pelos alunos.

Apesar de no presente capítulo apenas se descrever as regências supervisionadas, a mestranda não descarta as restantes aulas, na medida em que todas tiveram como grande objetivo promover as aprendizagens dos alunos, criando percursos que permitam gerar novos conhecimentos, desenvolver capacidades e competências, sempre de uma forma ativa e não transmissiva. Assim, além de todas as atividades terem sido pensadas para estes alunos, também a organização da turma foi um aspeto a considerar, de acordo com as características dos estudantes. Ou seja, enquanto que no 2.º CEB se teve de optar por tarefas individuais ou de grande grupo, devido às características da turma, no 1.º CEB pôde-se propor tarefas realizadas, também, em pequenos grupos (por exemplo, na regência sobre os meios de comunicação).

Após contínuas reflexões com os professores cooperantes, supervisores e em par pedagógico, e olhando para esta prática de ensino em retrospectiva, é possível identificar aquelas que foram as principais dificuldades, bem como as práticas que se revelaram mais eficazes e enriquecedoras. Como já foi referido, a gestão do tempo revelou-se um aspeto a melhorar, sendo uma luta ao longo de toda a PES. Para melhorar este aspeto, a mestranda e o seu par pedagógico optaram por ir diminuindo os conteúdos a lecionar por aula, de forma a trabalhar melhor cada um deles.

Outra dificuldade e aspeto a melhorar prende-se com a avaliação, na medida em que nem sempre foram tomadas as melhores opções relativamente aos instrumentos utilizados. A avaliação foi realizada com base em registos de observação direta e complementada pela análise das tarefas de consolidação. No entanto, a mestranda não se fez acompanhar por uma grelha de avaliação em todas as aulas, o que acabou por prejudicar o preenchimento posterior da mesma.

Por último, importa referir que as aulas lecionadas tiveram incidentes, aspetos positivos e negativos, atividades que correram mais ou menos bem, no entanto, é necessário reter que há dias mais difíceis do que outros. Como tal, é preciso manter o gosto, vontade e entusiasmo para preparar aulas que ajudem as crianças na construção de conhecimento e na atribuição de significados.

Resta salientar que, estando em contextos em que o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem são escassos (especialmente na turma do 6.º ano), traduzindo-se na desmotivação e na fraca construção do conhecimento (Fernandes, 2002), tornou-se necessário criar condições para que os alunos estivessem empenhados nas tarefas, assumindo-se como construtores do próprio conhecimento. Desta forma, ao longo de toda a PES, foi levado em conta que “o que faz com que o aluno aprenda de forma significativa conceitos na escola é possuir uma série de saberes pessoais e ter professores dispostos a trabalhar, fazendo dos alunos o centro da sua intervenção” (Coll et al., 2001, p. 107).

Concluindo, e apelando ao início deste subcapítulo, o mesmo começou com uma citação que não ficou esquecida. Para terminar, aí se afirmava que, para muita gente dar aulas de História é uma tarefa simples. Obviamente, tal facto não é correto, uma vez que o professor de História, na sua função de mediador da construção do conhecimento, vê-se envolvido numa tarefa tão complicada como qualquer professor. Como qualquer docente, e de acordo com Reis (s/d), o professor de História deve atualizar-se constantemente, lendo bibliografias atualizadas, assistindo a documentários, utilizando as novas tecnologias e inovando a sua linguagem, com o objetivo de cativar os alunos para a disciplina; tudo isto, sem se esquecer de utilizar metodologias de

ensino construtivistas, nas quais os alunos possam ter uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento.

#### 4.3. MATEMÁTICA

“O abandono da Matemática traz dano a todo o conhecimento, pois aquele que a ignora não pode conhecer as outras ciências ou as coisas do mundo”.

Roger Bacon

##### 4.3.1. Enquadramento legal da Educação Matemática

A Matemática surgiu associada às necessidades básicas do quotidiano do homem, em que muitas das suas atividades exigiam (e exigem) contar, medir e organizar o espaço que o rodeia. Por isto, “aprender matemática é um direito básico de todas as pessoas (...) e uma resposta a necessidades individuais e sociais” (Abrantes et al., 1999, p. 17). Neste sentido, seria impensável que não se proporcionasse a todas as crianças a oportunidade de aprender esta disciplina de um modo verdadeiramente significativo.

Esta necessidade de ensinar e aprender Matemática vem enunciada, também, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990) e, por isso mesmo, deve ser acessível a todas as crianças. Para tal, é necessário combater a ideia de que a Matemática é uma ciência à parte e afastada da realidade, “vivendo na penumbra do gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol, nem os clamores dos homens” (Caraça, 1951, p. xxiii). Em parte, esta citação é verdade, na medida em que esta ciência possui problemas próprios, nos quais não pode evidenciar uma ligação imediata com outros problemas da vida social. No entanto, os seus

fundamentos encontram-se na vida quotidiana, movendo-se entre o mundo real e o mundo dos símbolos (Ponte et al., 2007).

Assim, e sabendo que a Matemática é uma área científica importante para o “ (...) desenvolvimento lógico e racional de um ser em evolução (...)” (Fernandes, 1994, p.13), torna-se fulcral que o professor desenvolva uma prática educativa, alicerçada na persecução dos princípios fulcrais de uma sociedade democrática, na qual se defende que a Matemática pode e deve ser aprendida por todos. Desta forma, defende-se uma educação baseada no princípio da equidade, em que o professor deve criar altas expectativas e apoiar decisiva e empenhadamente todos os estudantes no seu processo de construção de conhecimentos (NCTM, 2007).

Nesta linha de pensamento, é fundamental que se selecionem estratégias potenciadoras do sucesso integral da criança e promotoras da autoconfiança, enquanto suporte para o desenvolvimento de capacidades no âmbito da análise e resolução de problemas, raciocínio e comunicação (Abrantes et al., 1999).

Considerando o referido e com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino desta disciplina existem dois documentos legais que não podem deixar de ser referidos – o novo Programa de Matemática (2013) e as Metas Curriculares (2012). Estes, em conjunto, clarificam os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver. Além disso, são um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, constituindo-se como referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais.

As Metas Curriculares, homologadas a 3 agosto de 2012, têm por base o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007 e estão organizadas em “objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Bivar et al., 2012, p. 1). Daqui, surgiu a necessidade de se criar um novo programa, homologado a 17 de junho de 2013, de modo a colmatar o desfasamento entre o Programa de 2007 e as Metas Curriculares de 2012.

As Metas Curriculares realçam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino (Damião et al., 2013). A informação presente nos descritores exige que o professor selecione estratégias de ensino adequadas à respetiva concretização, incluindo uma adaptação da linguagem aos diferentes níveis de escolaridade. Este documento, assim como o Programa da disciplina, exige também que o docente reveja os objetivos gerais e descritores dos anos anteriores, pois está elaborado de forma a respeitar uma ordem de continuidade e de aprendizagem progressiva. Isto acontece porque só assim se pode respeitar a estrutura própria de uma disciplina como a Matemática, ou seja, uma disciplina cumulativa. Deste modo, o professor deve rever e identificar os descritores de acordo com “a necessidade, a pertinência e as características próprias de cada grupo de alunos” (Bivar et al., 2012, p.2). Nesta linha concetual, e de acordo com o NCTM (2007, p. 15), pretende-se encarar o currículo da disciplina como “mais do que um conjunto de actividades: deve ser coerente e incidir numa matemática relevante”.

Perante tudo isto, a mestranda optou por uma educação matemática que pretendeu aproximar-se de um processo ensino-aprendizagem exploratório, sabendo que o sucesso de cada aluno não depende somente de si, mas também dos “tipos de experiência que os professores proporcionam [pois] desempenham, sem qualquer dúvida, um importante papel na determinação da extensão e qualidade de aprendizagem dos alunos (NCTM, 2007, p. 23).

Privilegiou-se, ainda, o processo de negociação de significados matemáticos, realizado através de comunicação, estabelecendo uma relação entre novas experiências proporcionadas aos alunos e os seus conhecimentos prévios (Bishop & Gofree, 1986, citado por Ponte, 2010). Isto para que os alunos se tornem capazes de atribuir significados matemáticos associados às tarefas.

Assim, foram estes os pressupostos que funcionaram como principais alicerces na construção de uma prática educativa que se quis compreensível, acessível, adequada e motivadora para os estudantes.

#### 4.3.2. Finalidades e Crenças do ensino da Matemática

O ensino da Matemática tem que se guiar por determinadas finalidades educativas, fulcrais para dar um sentido geral ao processo de ensino-aprendizagem.

Destas finalidades, destacam-se não só a necessidade de “promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática por parte do aluno” (Ponte & Serrazina, 2009), mas também o “desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados” e o “desenvolvimento de atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (*ibidem*). Além destas, o novo Programa clarifica ainda mais o ensino da Matemática, apontando para “uma construção consistente e coerente de conhecimento” (Damião et al., 2013, p.2).

Além dos objetivos referidos nos parágrafos anteriores, o novo Programa de Matemática (2013) destaca três grandes finalidades: *a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade*. A primeira deve constituir-se como a base do raciocínio hipotético-dedutivo, adquirido através da apreensão de conhecimentos, do estudo sistemático das suas propriedades e da argumentação clara e precisa. A segunda relaciona a Matemática com as restantes disciplinas e com a realidade das crianças, pois só assim se poderá compreender quer a disciplina, quer outros fenómenos do mundo; aliás, como refere Fernandes (1994, p. 20), “a educação matemática deve ser envolvente, enquadrada naturalmente em diversos temas, encarada como uma abordagem diferente e específica de um saber global e unificador”. Por fim, a terceira finalidade prende-se com a construção, através da Matemática, de uma “cidadania plena, informada e responsável” (Damião et al., 2013, p. 2); ou seja, pretende-se que, através do método matemático, se torne possível compreender e analisar o funcionamento da sociedade (*ibidem*).

É considerando estas finalidades que se pretende combater “o pavor patológico e a humilhação confusa que a matemática provoca em centenas de

milhões de pessoas (...)” (Guillen, 1998, p. 10). Neste sentido, e de acordo com Mariz e Fernandes (2010), o professor de Matemática deve ainda considerar seis crenças pedagógicas que orientam o ensino desta disciplina: estimular a criança para que esta sinta vontade de aprender e de aprender a aprender; valorizar as suas pequenas conquistas; acompanhar os êxitos e fracassos de cada criança, dando-lhes um reforço positivo; acreditar e mostra-lhe que se acredita no sucesso dela; exigir que ela se esforce e realize as tarefas; e, por fim, dar colinho, passe a expressão, sempre que necessário, apelando ao lado emocional da criança, de modo a compreender as suas dificuldades.

#### 4.3.3. Justificativa

Ao longo de toda a prática educativa, foram várias as regências asseguradas pela mestrandia e o seu par pedagógico na disciplina de Matemática. Com o intuito de explicitar um pouco mais a PES desenvolvida nesta área curricular, selecionou-se uma aula de cada um dos ciclos, fazendo, contudo, referência a outras regências/tarefas. As duas aulas que serão explanadas foram alvo de supervisão e, conseqüentemente, procedeu-se a uma reflexão mais profunda sobre as mesmas. No entanto, isto não significa que são mais importantes que as restantes e, por isso mesmo, outras aulas serão também convocadas, porque constituíram de igual modo um momento de aprendizagem, quer para os alunos quer para o par pedagógico.

Os conteúdos abordados quer nas regências do 1.º CEB quer nas do 2.º CEB resultaram dos compromissos estabelecidos com as professoras cooperantes, dando cumprimento às planificações estabelecidas nas escolas para o corrente ano letivo. Todas as planificações criadas pela mestrandia foram alvo de um enquadramento programático e disciplinar, com o intuito de aferir a essencialidade do conteúdo trabalho. Este fator foi fulcral ao longo de toda a PES para estabelecer a intencionalidade educativa da ação pedagógica.

Assim, e como se observa no quadro que se segue, foram lecionados os seguintes conteúdos:

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

Quadro 1 – Conteúdos das regências em Matemática

Apesar de todos os conteúdos terem resultado do compromisso com as professoras cooperantes, com o objetivo de criar uma “construção consistente e coerente de conhecimento” (Damião et. al., 2013, p.2), foram trabalhados de acordo com as crenças e objetivos da mestrandia e do seu par pedagógico.

Desta forma, todas as tarefas criadas foram resultado de um processo reflexivo entre o par pedagógico, a professora cooperante e a professora supervisora, visando sempre o melhor para os estudantes de ambas as turmas. Neste sentido, e considerando a turma motivada e sem grandes dificuldades do segundo ano (como foi descrito no subcapítulo 3.3), as tarefas foram escolhidas sempre com um mote de desafio, inseridas numa contextualização que lhes permitisse associar os conteúdos ao seu quotidiano. Isto porque a relação entre a Matemática e a realidade contribui para criar cidadãos competentes, críticos e confiantes (Ponte & Serrazina, 2000).

Relativamente ao segundo ciclo, embora se tenham mantido os princípios referidos anteriormente, a mestrandia e o seu par pedagógico

tiveram de pensar bastante em cada tarefa, devido à turma que tinham. No geral, os estudantes do 6.ºE apresentavam muitas dificuldades ao nível da resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação matemática, sendo que esta última condiciona o seu sucesso. Além disso, o desinteresse dos estudantes pela disciplina foi evidente sendo que, para combater este facto, foi indispensável que todas as tarefas fossem ligadas à vida real, levando-os a ver a matemática no seu quotidiano.

#### 4.3.4. Planificação

Considerando que “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96), torna-se fulcral que o professor planeie as suas aulas.

A planificação exige que o professor se questione sobre o que realmente importa e o que realmente quer da sua aula (Arends, 1995), ao mesmo tempo que o obriga a apoiar-se “em princípios teóricos (curriculares e pedagógico didáticos) para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta” (Vilar, 1998, p.5). Daqui decorre a necessidade de o professor explorar e aprofundar os conceitos, técnicas e processos matemáticos para que o docente seja capaz de se sentir à vontade com o que ensina, tal como referem Ponte & Serrazina (2000).

No entanto, não chega pensar no que deve ser ensinado, mas também em como ensinar. Com isto, pretende-se dizer que não basta o conhecimento didático, é preciso ter em conta o conhecimento curricular, dos recursos, dos alunos e do contexto. As planificações criadas ao longo da PES tiveram em conta os diferentes contextos, a análise dos documentos de referência e as aprendizagens realizadas ao longo da licenciatura e do mestrado, sendo elaboradas em colaboração com as professoras cooperantes e a supervisora.

Além do referido, as planificações consideraram as três fases da aula abordadas nas aulas de Didática da Matemática – motivação/problematização, desenvolvimento e sistematização.

No início da aula, o professor deve criar uma motivação/problematização, pois esta é “a condição essencial para a aprendizagem, é a atividade resolvida, a disposição para trabalhar duro e para aprender, por parte do aluno” (Ebel, 1974, citado por Nickerson, Perkins e Smith, 1994, citado por Simão, 2002, p.89). Desta forma, é importante criar uma estratégia que capte a atenção da turma e, ao mesmo tempo, os ajude a interrogarem-se a procurar respostas para os problemas propostos. Para isso, é necessário criar estratégias que, além de problematizarem, façam parte da panóplia de interesses dos estudantes.

Num segundo momento, e já avançando para o desenvolvimento da aula, deve-se ativar o conhecimento prévio dos estudantes, na medida em que este é o “ponto de entrada certo para o ensino, pois baseia-se no que já é conhecido, auxilia na compreensão e dá sentido ao novo aprendizado” (Kujawa e Huske, 1995, citado por Intel, s/d). De seguida, apresentam-se as condições da tarefa, indicando o tempo estipulado, o material a usar, se é para a realizar em grupo, pares ou de forma individual. No momento seguinte, a realização da tarefa, pressupõe-se um acompanhamento individual, pelos lugares, ajudando as crianças com mais dificuldades, colocando questões e assinalando estratégias mais interessantes sob o ponto de vista matemático. Nesta fase, importa referir duas das crenças pedagógicas já abordadas: acompanhar e acreditar. A primeira relaciona-se como a necessidade de o professor estar atento, acompanhando “de perto os êxitos e fracassos da criança” (Mariz & Fernandes, 2010); a segunda concretiza-se nos *feedbacks* e nas frases de apoio, onde se pretende deixar uma marca positiva e de confiança nos alunos. Além disto, é ainda na fase de desenvolvimento que o professor deve “dar atenção aos raciocínios dos alunos, valorizando-os, procurando que eles os explicitem com clareza, que analisem e reajam aos raciocínios dos colegas” (ME, 2007).

A última fase da aula de Matemática consiste na sistematização do que foi trabalhado, na qual se deve reforçar as estratégias mais interessantes e estruturar os conhecimentos mais importantes, procedendo ao registo dos mesmos. Neste momento, o professor deve fazer a ponte com o que foi trabalhado na motivação, acrescentando o conhecimento adquirido durante a aula.

Apesar de estas três fases serem fulcrais nas aulas de Matemática, é necessário que o professor não olhe para a planificação como um documento de rigor extremo que tem de ser seguido na sua globalidade, mas sim como uma orientação que pode e deve ser flexível, indo ao encontro dos imprevistos que possam surgir durante a aula.

Por fim, importa referir que ao longo de toda a aula deve ser feita uma avaliação pelo professor. Este processo tem com objetivo ajudar o docente a compreender quais as dificuldades sentidas pelos estudantes, ao mesmo tempo que pode verificar se estes estiveram interessados, a trabalhar com gosto e se houve construção de conhecimentos. Aliás, como se sabe, para a Matemática ser uma atividade humana por excelência, um dos seus princípios consiste em avaliar, considerando os objetivos traçados e com o objetivo de se tornar um instrumento indicador para pais, estudantes e professores (NCTM, 2000 citado por Fernandes, 2006).

#### 4.3.5. Desenvolvimento da Prática Educativa

Como já foi referido ao longo deste subcapítulo, a prática educativa envolveu, além da observação e de pequenas cooperações, três regências em cada um dos ciclos, sendo que no 2.º CEB, a mestranda e o seu par acabaram por lecionar cinco aulas. No entanto, neste ponto cinco, só serão explanadas duas regências, as supervisionadas, por terem sido as que foram objeto de uma reflexão aprofundada.

## 1.º Ciclo

Começando por contextualizar a regência supervisionada do 1.º CEB (cf. Anexo 17), importa referir que teve a duração de duas horas, ficando cada elemento do par pedagógico com sessenta minutos da aula. Neste sentido, considerando o programado pela professora cooperante para a semana em que ocorreu a regência e após o diálogo entre a mesma e o par, ficou decidido que os conteúdos trabalhados seriam o perímetro e a área. Apesar de, ao planificar a aula, a mestrande e o seu par pedagógico terem pensado que trabalhar estes conteúdos poderia ser demasiado para duas horas, optou-se por manter a planificação para o perímetro e a área, sabendo que se poderia continuar a aula no dia seguinte, na medida em que o ensino e o conhecimento deve ser contínuo e articulado.

O primeiro momento desta aula, a motivação, consistiu no questionamento aos alunos sobre os quatro novos quadros que estavam espalhados pela sala, perguntando-lhes o que lhes faltava. Alguns dos alunos sugeriram desenhos, uma vez que estes tinham apenas cartolina colorida, o que levou a mestrande a anunciar o fim da aula, no qual seria pedido que desenhassem num quadrado branco (equivalente à medida da área) um desenho para os quadros iniciais. Isto porque é importante, como já foi referido, que as crianças estejam ligadas às tarefas, de forma a que se tornem pessoais e significativas. Após este momento, um dos alunos disse que falta “*a parte de madeira que contorna os quadros*” e, partindo daqui, mostrou-se as ripas de madeira que serviram para esse efeito, para que depois se trabalhasse o perímetro. Assim, foi pedido aos estudantes que colocassem as ripas em torno de cada quadro, registando por baixo do mesmo o número de tiras utilizadas. Optou-se por esta tarefa, porque, de acordo com as orientações curriculares, o ensino da geometria deve basear-se na experimentação e na manipulação, privilegiando a capacidade de visualização e raciocínio espacial.

Na opinião da mestranda, esta tarefa foi bem escolhida, pois deixou os alunos motivados e despertados para o que iriam aprender com aquilo.

Na tarefa seguinte, a primeira da fase de desenvolvimento da aula (cf. Anexo 17), a mestranda perguntou à turma quanto mediriam as molduras coladas, se cada ripa de madeira fosse a unidade de medida. Neste momento, os estudantes foram contando as ripas de cada lado, somando lado a lado, ou seja, estavam a calcular o perímetro mesmo sem o saberem. No entanto, e apesar de estar planejado, aquando da aula a mestranda não pediu aos estudantes que escrevessem a expressão numérica (a soma da medida de todos os lados) que estava a criar oralmente; este passo era fulcral para ajudar os alunos a compreender melhor como calcular o perímetro de uma figura, pois sendo uma turma do segundo ano, eles precisavam de ver a expressão no concreto. Esta ausência fez com que se tivesse tornado mais difícil a compreensão do que era perímetro. A mestranda só detetou esta dificuldade na tarefa seguinte, na qual introduziu o conceito de perímetro e, em conjunto com a turma, passou à definição do mesmo. Contudo, os estudantes revelaram bastantes dificuldades, associando o perímetro às ripas de madeira, sendo incapazes de pensar de forma abstrata. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de voltar atrás e explicar melhor tanto este conceito, como o significado de unidade de medida. Além disso, foi ainda introduzido o significado etimológico de Perímetro, de forma a esclarecer a turma. Apesar de inicialmente os alunos mostrarem dificuldades em compreender este novo conceito, com alguns exemplos e esclarecimentos, acabaram por compreendê-lo. Devido a estas dificuldades a aula atrasou e, por isso mesmo, as tarefas seguintes da aula passaram para o par pedagógico da mestranda e, como tal, não irão suscitar reflexão no presente documento.

Por último, resta dizer que se considera que a regência cumpriu com os objetivos definidos para a primeira hora e os estudantes compreenderam o que era o perímetro e como se media. Além disso, estiveram motivados e com interesse em aprender, mostrando-se despertados para a aquisição de um novo conceito.

Sendo a avaliação um processo regulador da aprendizagem, que envolve fases como recolha de informação e interpretação de resultados (Ponte & Serrazina, 2000), optou-se, nas aulas regidas, por recolher informações através do preenchimento de uma grelha de observação (cf. Anexo 17.3) e, também, dos recursos criados. Partindo destes, a mestranda pôde analisar as respostas dos estudantes e interpretar se houve, ou não, aprendizagem.

De uma forma geral, a turma do 1.º CEB revelou sempre entusiasmo, motivação e empenho no decorrer das diferentes aulas lecionadas, por exemplo, na regência da tabuada do 3 (cf. Anexo 18), muitos dos alunos da turma pediram para continuar a multiplicar os números por três, muito para além do pedido pelas professoras estagiárias. Importa, ainda, realçar que todas as regências tiveram entre 90 a 120 minutos de duração, o que permitiu, para além de uma melhor gestão do tempo, a planificação de atividades mais ricas e significativas, assim como um melhor acompanhamento das crianças.

Em suma, a passagem por este ciclo de ensino foi um enorme contributo para a aprendizagem da mestranda, quer pelos alunos curiosos e cheios de vontade de aprender do 2.ºB quer pelos exemplos que observou na prática da professora cooperante que, sem dúvida, servirão para atuações futuras.

## **2.º Ciclo**

Tal como no primeiro ciclo, apesar de todas as regências terem sido fulcrais para a aprendizagem da mestranda, no presente relatório, apenas a supervisionada será explanada, ao mesmo tempo que suscitará uma reflexão mais profunda.

Assim, importa começar por referir que a regência supervisionada do 2.º CEB (cf. Anexo 19) teve a duração de noventa minutos, divididos em quarenta e cinco minutos para cada elemento do par pedagógico. Apesar desta divisão, as três fases que sustentam a aula de Matemática estiveram presentes em ambos os quarenta e cinco minutos e os conteúdos foram abordados de forma a que a aula continuasse a funcionar como um todo. Pelo compromisso

entre o par pedagógico e a professora cooperante, pelo programa da disciplina e pela planificação anual seguida na escola, a regência supervisionada inseriu-se no domínio da geometria. Neste sentido, foram abordados os seguintes conteúdos: poliedros e não poliedros; prismas e pirâmides. A mestranda ficou responsável pela segunda parte da aula e, como tal, só irá refletir sobre a mesma, na qual foram trabalhados os prismas e as pirâmides.

Como tarefa de motivação (cf. Anexo 19), foram utilizados materiais manipuláveis – palhinhas e plasticina. Isto porque, quando “(...) convenientemente orientada, a manipulação de material pelos estudantes pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 116). Neste sentido, foi pedido que construíssem “pirâmides”, antes de o conceito ter sido discutido; considerando que a turma não tem muitos dos conhecimentos iniciais e fundamentais desta disciplina (verificou-se este fator em vários momentos, por exemplo, numa regência anterior, houve um aluno que questionou se um triângulo tinha três ou quatro lados), esta motivação funcionou, também, como problematização – “O que faz da minha construção uma pirâmide?”. Embora esta tarefa tenha despertado o interesse e o entusiasmo da turma, a mestranda considera que poderia ter sido mais enriquecida. Assim, em vez de todos estudantes construírem uma pirâmide quadrangular, a mestranda poderia ter proposto diferentes construções piramidais, aumentando a variedade de recursos. Isto possibilitaria uma melhor compreensão dos diferentes tipos de pirâmides existentes, através da análise das diferentes bases criadas pelos estudantes. Além disso, convém também salientar que um deles, na construção da base quadrangular da pirâmide, não estava a prestar atenção aos ângulos de  $90^\circ$  que a compõem; como tal, e apesar de o mesmo ter sido corrigido pela professora estagiária, acredita-se que seria uma mais-valia para a turma se se tivesse colocado esta situação a toda a turma de modo a evitar erros semelhantes que pudessem ter surgido e relembrando, também, as características dos quadrados.

Seguiu-se o desenvolvimento da aula, no qual através da observação de diferentes pirâmides, foi pedido aos estudantes que descobrissem características deste poliedro. Assim, e em grande grupo, a turma procedeu à

caracterização das mesmas. Esta parte da aula foi sustentada por uma apresentação *powerpoint* (cf. Anexo 19.1) que permitiu sistematizar a informação e conseguir que todos visualizassem quer a informação, quer as imagens apresentadas. Apesar de os estudantes olharem para este recurso como um apoio para organizarem o pensamento, a mestranda considera que, na regência em questão, acabou por a prejudicar. Este recurso levou a que houvesse um maior distanciamento do quadro e, conseqüentemente, dos estudantes, uma vez que o *powerpoint* torna a aula mais impessoal.

Importa, ainda, referir que foi entregue a cada estudante um guião (cf. Anexo 19.2), no qual registaram as informações relativas às pirâmides e aos prismas. Este documento teve como objetivo sistematizar e organizar as ideias dos estudantes, uma vez que muitos deles não têm manual e apresentam uma grande dificuldade em organizar a informação e o próprio estudo. Após os alunos terem compreendido as características do poliedro em questão, a mestranda apresentou algumas imagens de objetos da vida real em forma de pirâmides (cf. Anexo 19.1). Esta tarefa, apesar de demonstrativa, foi fulcral para a turma em que estão pois a associação com a realidade contribuiu para uma “aprendizagem da Matemática com compreensão e para o desenvolvimento da capacidade de a utilizar e apreciar” (Breda et al., 2007, p.6).

Devido ao ritmo de aprendizagem da turma e a uma fraca gestão temporal do par pedagógico, a aula começou por atrasar logo no início e a mestranda só a pôde terminar na semana seguinte, ficando pela tarefa descrita anteriormente.

Tal como foi descrito na reflexão sobre o 1.º CEB, também aqui a avaliação foi uma constante ao longo de toda a PES, baseando-se na observação direta, no preenchimento de grelhas de avaliação e nas tarefas realizadas pelos estudantes.

Finalizando, e de um modo geral, importa referir que todo este percurso foi um desafio pelas particularidades da turma em questão, previamente referidas. Desta forma, a mestranda viu algumas das suas opções limitadas, por exemplo, foi impossível criar tarefas que envolvessem o trabalho

de grupo, pois este apenas representava momentos de desorganização e conversa, ao invés de momentos de aprendizagem. Além disso, todas as tarefas criadas tinham de ser simultaneamente simples, mas com um certo caráter desafiante e problematizado, o que levou a bastante reflexão em par pedagógico e com a professora cooperante. Também a gestão do tempo se manifestou um desafio, pois os estudantes apresentavam um ritmo de aprendizagem bastante lento, o que levou a uma redução do número de conteúdos e de tarefas por aula.

Em suma, olha-se para esta experiência de forma positiva, pois foi igualmente desafiante e satisfatória, ao mesmo tempo que acredita que o trabalho desenvolvido foi ao encontro das necessidades dos estudantes. Assim, e não descartando a importância dos conteúdos matemáticos, um dos grandes objetivos foi desenvolver na turma o gosto e o interesse pela Matemática. Este fator foi fulcral para que os estudantes ganhassem vontade de aprender, tendo sido de um enorme prazer verificar a evolução da turma, quer ao nível do comportamento quer ao nível da aprendizagem. Igualmente recompensador foi observar uma turma passar dos “não quero”, “não faço”, “não sei” para os “posso ir ao quadro?”, “hoje estou a perceber tudo”, “acertei os exercícios todos”, em grande parte devido ao trabalho cooperativo entre o par pedagógico e a professora cooperante, que foi, sem dúvida, um grande exemplo.

#### 4.3.6. Apreciação Global

Num olhar retrospectivo, a PES nesta área curricular foi um desafio que resultou numa panóplia de aprendizagens relevantes no percurso da mestranda.

Considera-se que todas as tarefas realizadas foram ao encontro do principal objetivo desta prática – proporcionar uma aprendizagem com compreensão, promovendo o gosto pela Matemática. Esta última foi mais

desafiante no 2.º CEB, no qual os estudantes não tinham qualquer interesse pela disciplina e, por isso mesmo, houve um maior trabalho nesse sentido; relativamente ao 1.º CEB, as crianças tinham um grande apreço pela Matemática e o grande propósito das professoras estagiárias foi optar por tarefas desafiantes que continuassem a despertar-lhes o interesse. As planificações criadas foram sempre pensadas de forma cuidada e rigorosa, tendo em conta o grupo de estudantes e fundamentadas em diversas pesquisas. De igual forma, foram também discutidas com as professoras cooperantes, supervisora e, maioritariamente, em par pedagógico. Aliás, é de salientar que se a mestranda olha para esta prática como um desafio superado é, em grande parte, por todo o trabalho em par pedagógico, mostrando que a união leva à superação dos obstáculos.

Resumindo, tentou-se dar sentido e valor à Matemática, aproximando-a do concreto e do real, do quotidiano das crianças. Neste sentido, optou-se por tarefas estimulantes e recursos motivadores, ao mesmo tempo que se apostou na comunicação, valorizando os raciocínios dos alunos. Assim, ser professora de Matemática deixou de ser um enorme obstáculo, por ser a área em que a mestranda se sente menos à vontade, sabendo, no entanto, que ainda há muito para caminhar e aprender.

#### 4.4. ESTUDO DO MEIO (CIÊNCIAS NATURAIS) /CIÊNCIAS DA NATUREZA

“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são”.

Aristóteles

A Educação em Ciências deve ser um objetivo das sociedades modernas, na medida em que esta é uma fonte de desenvolvimento e de

criação de competências fulcrais para a formação de futuros cidadãos. Neste sentido, deve-se permitir não só o favorecimento da “aquisição de conhecimentos científicos, mas também do desenvolvimento de atitudes suscetíveis de assegurar, aos cidadãos do futuro, a aplicação e avaliação desses conhecimentos” (M.E., 1991, p.175). É necessário apostar numa formação pessoal e social dos indivíduos, na qual a componente científico-tecnológica se incluiu. Isto porque só a Ciência fornece bases que permitem avaliar os efeitos da tecnologia no ambiente e só ela pode ajudar a encontrar soluções para a segurança do planeta.

Desta forma, a mestranda tentou promover práticas que se tornassem significativas para os alunos, partindo de problemas e situações do dia-a-dia, procurando dar um novo sentido ao que já sabem. Assim, procurou-se ir ao encontro das três condições essenciais à educação científica em contexto escolar – aprender Ciência; aprender sobre Ciência e aprender a fazer Ciência (Cachapuz, 2002). Clarificando, em primeiro lugar, os alunos devem adquirir conhecimento concetual, compreender como se distingue o conhecimento científico do conhecimento comum e desenvolver competências de pesquisa e resolução de problemas. Nesta linha de pensamento, destaca-se a realização de atividades práticas e experimentais que, pelo seu valor formativo, são fulcrais no desenvolvimento de competências científicas indispensáveis na sociedade contemporânea.

Surge, assim, a necessidade de investir na literacia científica e, portanto, no domínio do “conhecimento científico e tecnológico” (Sousa, 2012, p. 23). Deste modo, a literacia científica deve ser bem trabalhada, na medida em que ajudará a compreender os métodos através dos quais os cientistas apresentam novas propostas, a apreciar as potencialidades e os limites das evidências científicas, ao mesmo tempo que contribuirá para uma avaliação cuidada dos riscos e das implicações éticas e morais das diferentes possibilidades de ação que a ciência oferece (Sousa, 2012). Tentando definir literacia científica, é possível afirmar que esta é “a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de

decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela atividade humana” (OCDE, 2003, p. 133). Perante isto, compreende-se que ser cientificamente culto não significa apenas adquirir muitos conhecimentos científicos, mas também o desenvolvimento de competências de raciocínio que permitam a mobilização desse conhecimento na resolução de situações. Assim, a prática educativa realizada pela mestrandia não pôde deixar de tentar fomentar a literacia científica junto dos alunos, levando-os não só à aquisição de novos conceitos, mas também à mobilização dos mesmos em atividades do dia-a-dia ou em sala de aula.

Como foi abordado nas aulas de Didática das Ciências e como ponto orientador do ensino das ciências, surge ainda a abordagem CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade), com o intuito de promover a literacia científica através de um ensino contextualizado e significativo, ligado a contextos reais. Sendo esta uma proposta global, prepara melhor os alunos para a compreensão do mundo e das inter-relações do conhecimento científico e tecnológico na sociedade. Nesta perspetiva, os conceitos surgem por necessidade, na tentativa de dar resposta ao que é questionado, pondo-se de parte o ensino de conceitos pelos conceitos. A orientação CTS no ensino das Ciências tem como grande objetivo preparar os estudantes para enfrentarem o mundo sócio-tecnológico em mudança, de modo a que sejam capazes de tomar decisões informadas e atuar responsabilmente, a nível individual e coletivo, na sociedade. Seguindo esta perspetiva, as aulas de Ciências mostram a Ciência como atividade humana dinâmica, integrada no ambiente dos alunos. Deste modo, os estudantes desenvolvem uma ideia mais realista da Ciência e do trabalho dos cientistas, assim como acerca da sua influência no desenvolvimento e evolução da humanidade.

No sentido de aproximar a Ciência à realidade, destaca-se a realização de atividades práticas e experimentais que, pelo seu valor formativo, se tornam fulcrais para o desenvolvimento de competências científicas indispensáveis na sociedade atual. Neste sentido, Hodson (1994, citado por Pereira, 2002) realça o aproveitamento do trabalho experimental através da motivação, estimulando o interesse e o prazer de estudar ciências. Além disso, só este tipo de trabalho

pode desenvolver certas capacidades como a aprendizagem de competências e técnicas laboratoriais, o reforço da aprendizagem de conhecimentos científicos e a aprendizagem dos métodos científicos; ao mesmo tempo, desenvolve nos estudantes o raciocínio crítico, pensamento divergente, rigor, persistência, objetividade e criatividade (Pereira, 2004). Como refere Karmiloff-Smith (citado por Carvalho et al., 2005, p. 20), “a principal função das experiências é, com a ajuda do professor e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenómenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo”. Deste modo, é necessário ter em consideração que o trabalho experimental se aplica a atividades práticas nas quais há manipulação de variáveis - variação provocada nos valores da variável independente em estudo, mediação dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão a ser estudadas (Martins *et al.*, 2007). Em suma, é necessário a realização de práticas experimentais, criando condições em sala de aula para que os alunos consigam resolver o problema experimentalmente e compreender tanto o que fizeram, como os resultados obtidos.

Além destes pressupostos teóricos, apresentados de forma resumida, o ensino das Ciências é também sustentado por alguns documentos legais que, ao longo do tempo, vão sendo reformulados ou substituídos, adequando-se às exigências da sociedade. Assim, o ensino das Ciências, no 1.º CEB, é orientado pelo Programa de Estudo do Meio, inserido no volume I – *Organização Curricular e Programas* (1991). No ciclo de ensino seguinte, existe igualmente o Programa que orienta a prática educativa. No entanto, além deste documento, existem também as Metas Curriculares para a disciplina de Ciências Naturais que, tendo por base “os temas organizadores e os conteúdos essenciais que constam do Programa da antiga disciplina de Ciências da Natureza (1991), do 2.º ciclo (...)” (Bonito et al., 2013, p.1), descrevem as metas que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico.

Foi considerando tudo o referido no presente subcapítulo, mas não só, que se elaboraram as planificações realizadas ao longo da PES. Procurou-se ter

em conta as “ideias e percursos já construídos pelo aluno, (...) [anteriores] à aprendizagem formal” (Santos, 1990, p. 107), de modo a aproximar a ciência à realidade que lhe é conhecida. Além disso, existiu um processo educativo centrado no aluno, “por oposição à memorização simples e rotineira de conceitos e/ou procedimentos” (Martins *et al.*, 2007, p. 26). Perante isto, passar-se-á à análise e reflexão sobre as práticas supervisionadas nos dois contextos em que a mestranda esteve, destacando as regências supervisionadas.

A regência do 1.º CEB (cf. Anexo 20) surgiu do compromisso estabelecido com a professora cooperante e da planificação anual por ela seguida e cumprida. Assim, foi abordado o conteúdo “O ar”, do ponto de vista interrogativo – “O ar: existe e ocupa espaço?” - inserido no bloco 5, “À Descoberta dos Materiais e Objetos”, no qual está previsto a realização de experiências com o ar. A regência teve a duração de quarenta e cinco minutos, estando dividida por três momentos fulcrais – motivação, desenvolvimento e sistematização, sendo que o desenvolvimento se processou em torno do trabalho experimental e a turma esteve toda a aula dividida em quatro grupos.

Começando pela motivação, esta consistiu na leitura de um excerto de “A Menina Vento” (cf. Anexo 20.1), de forma a introduzir o conteúdo abordado e a despertar o interesse das crianças. Assim, ocorreu uma pequena discussão de grupo em torno de questões como “O que é o vento? Como é o vento? Em que situação se sente o vento”. A turma ficou logo desperta para a aula e rapidamente concluiu que o vento se relaciona com o ar. Partindo daqui seguiu-se um pequeno diálogo entre a professora estagiária e os alunos, de forma a que eles compreendessem que o vento era ar, mas ar em movimento:

*P.E. – Se o vento é ar e se na sala não está vento, não existe ar aqui?*

*A.1 – Existe, professora. Se não, não respirávamos.*

*P.E. – Mas há ar sem vento?*

*Quase todos os alunos respondem que sim.*

*P.E. – Então, o que é preciso para existir vento?*

*A.2 – Temos de mexer alguma coisa. Por exemplo, tenho de abanar uma folha.*

Partindo do diálogo transcrito, os alunos concluíram que o ar existe e que o vento era ar em movimento. De seguida, a professora estagiária distribuiu o material por cada grupo, ao mesmo tempo que apresentava a questão que cada grupo teria de resolver (por exemplo, “Se deitarmos água numa garrafa vazia, utilizando um funil, mas vendando com plasticina a garrafa com o funil, será que a água entra?”) (cf. Anexo 20.2). Neste momento, os estudantes fizeram uma previsão do que iria acontecer após fazerem a experiência. Apesar de estar planificado que cada grupo realizaria a experiência (cf. Anexo 20.3) e, posteriormente, apresentariam os resultados à turma, no momento da implementação, a professora estagiária tomou outra opção. Desta forma, enquanto um grupo fazia a atividade, os restantes observavam e, assim, a experiência tornou-se mais significativa para todos. Além disso, esta opção também fez com que não houvesse tempo gasto desnecessariamente. Relativamente a este momento, a mestranda considera que foi bem conseguido, na medida em que os estudantes estavam entusiasmados com a atividade experimental e curiosos para ver se tinham acertado as suas previsões ou não. Aquando da experiência do segundo grupo, a turma tinha dito que a água, apesar de o funil estar preso à garrafa com plasticina, passava sem qualquer dificuldade. Como isto não aconteceu (devido ao ar que, impossibilitado de sair, não libertava o espaço necessário para a água entrar), os estudantes ficaram surpreendidos e curiosos sobre o motivo para aquilo ter acontecido, ao mesmo tempo que alguns deles se mostraram aborrecidos por terem a previsão errada. Perante isto, salientou-se que as previsões são apenas aquilo que se acha que pode acontecer e, por isso, é importante proceder à experimentação ou ao teste, com o intuito de verificar se a ideia inicial é a correta ou não; a mestranda salientou ainda que uma previsão errada não era uma resposta errada, pois alguns dos alunos queriam apagar a resposta dada na previsão para a corrigir.

Num olhar retrospectivo, a mestranda tem alguns aspetos que pensa que deveriam ser alterados, no sentido de tornar a atividade mais produtiva. Desta forma, considera-se que as garrafas utilizadas pelos grupos deveriam ser todas iguais, para não criar dúvidas nos alunos quanto aos resultados obtidos;

apesar de nenhum aluno ter pensado nesta variável, poderia ter acontecido e, como tal, cabe ao professor evitar estas situações. Além disto, e referente à experiência do último grupo, em que os estudantes tinham de furar a plasticina, para que o ar saísse e a água entrasse, a mestranda deveria ter colocado umas tiras para que os alunos pudessem confirmar o ar a sair, de modo a que pudessem estar mais assertivos quanto ao resultado obtido.

Como sistematização desta parte, os estudantes apenas completaram o guião de exploração (cf. Anexo 20.2) entregue, uma vez que a consolidação de todos os conteúdos ocorreu na aula do par pedagógico da mestranda. Resta dizer que se considera que a aula correu bem e foi ao encontro dos objetivos iniciais. Além disso, e recorrendo a materiais simples, foi possível fazer uma aula que, para os alunos, foi diferente e os levou a pensar, ponderar e discutir resultados.

De um modo geral, nas aulas lecionadas nesta área disciplinar procurou-se a promoção de práticas em que os alunos foram efetivamente envolvidos, aprendendo Ciências, aprendendo sobre Ciências e aprendendo a fazer Ciência.

Falando agora da PES do 2.º Ciclo, o conteúdo da regência supervisionada (cf. Anexo 21) surgiu como seguimento do plano anual de atividades elaborado pela docente da turma e consistiu no “Sistema Respiratório”. Neste sentido, na aula abordou-se a constituição do sistema respiratório e os movimentos respiratórios, sendo que esta teve a duração de noventa minutos.

Na tarefa de motivação, a professora estagiária pediu a um dos alunos que se pusesse à frente dos colegas e que inspirasse profundamente, pedindo aos restantes que observassem. De seguida, pediu-lhe que expirasse de forma profunda. Estes movimentos foram acentuados por uma fita de alumínio que contornava a caixa torácica, para que os alunos os observassem de forma mais concreta, sinalizando aquilo a que eles deveriam prestar atenção. Considera-se que esta tarefa foi bem concretizada, despertando o interesse dos estudantes e levando-os a ficar despertos para os movimentos respiratórios.

Passando à fase do desenvolvimento, seguiu-se um pequeno debate sobre o que seria a inspiração e a expiração, assim como para que serviam. De forma a clarificar estes conceitos, os estudantes utilizaram os seus conhecimentos prévios e, baseando-se na análise de uma imagem sobre a ventilação pulmonar, compreenderam que se tratava de movimentos respiratórios. Neste momento, foi realizada a distinção entre respiração e ventilação pulmonar, com o intuito de esclarecer ideias previamente erradas. Partindo dos movimentos respiratórios, e apelando aos conhecimentos prévios dos estudantes, a turma tentou sinalizar os órgãos que poderiam estar envolvidos no sistema respiratório, legendando, de seguida, a caixa torácica. Posteriormente, a professora estagiária apresentou um simulador da caixa torácica (cf. Anexo 21.1), pedindo aos alunos que associassem os órgãos envolventes na respiração aos objetos que constituíam o simulador. Como exemplo, destaque-se a seguinte resposta, dada por um dos alunos: *Os balões são os pulmões, porque enchem*. Salientou-se, ainda, as diferenças entre o simulador e o corpo humano, de forma a não criar ideias erradas. Após a exploração deste simulador, os estudantes, em grande grupo, construíram um esquema no qual foram descritos todos os movimentos inerentes à inspiração. Realizou-se a mesma atividade para a expiração. Relativamente a toda esta tarefa, pensa-se que correu bem, tendo contribuído para uma melhor compreensão sobre este tema, na medida em que os estudantes ficaram com uma ideia mais concreta do que acontecia no corpo humano quando executa os movimentos respiratórios.

Seguidamente, e após terem sido questionados sobre o percurso do ar até aos pulmões, os estudantes manifestaram a sua opinião e, recorrendo a um torso humano, a professora estagiária foi construindo com a turma esse trajeto.

Apesar de todas estas tarefas terem sido concretizadas, algumas delas não correram como o esperado, pois um dos recursos utilizados, a apresentação *powerpoint*, não funcionou corretamente e não foi possível observar grande parte das imagens. Este momento criou um pequeno distúrbio no pensamento da mestrandia, no entanto, e porque um professor

tem de estar preparado para estes imprevistos, considera-se que a situação foi bem resolvida. Desta forma, recorreu-se a outras estratégias, como a observação de imagens na Internet ou a utilização do manual dos alunos. Por isto, pelas dúvidas que surgiram nos estudantes, pelo ritmo de aprendizagem que lhes é característico e que foi caracterizado no subcapítulo 3.3, a planificação não foi cumprida no seu todo, ficando a aula na última tarefa descrita. Além disso, ao longo de toda a aula, os estudantes tiveram um guião para preencher, de acordo com o que estava a ser feito, o que levou a que as tarefas que envolviam este preenchimento demorassem mais do que o previsto. Apesar de considerar que este documento foi fulcral para a estrutura e organização do pensamento dos estudantes, a mestranda considera que o mesmo poderia ser melhorado, nomeadamente na imagem da caixa torácica que não estava muito perceptível e acabou por gerar algumas dúvidas.

Apesar de os pequenos contratempos que foram surgindo ao longo da regência, considera-se que a aula cumpriu com os seus objetivos, ao mesmo tempo que foi uma mais-valia para que os alunos compreendessem o sistema respiratório. Assim, destaca-se a relação da mestranda com a turma e o ambiente da sala de aula, pois apesar de, em certas alturas, existirem conversas paralelas ou ruído de fundo, foram facilmente silenciadas e a turma voltava a prestar atenção. Pensa-se que os alunos estiveram motivados, entusiasmando-se com o tema logo no início da aula. Além disso, e com o objetivo de aproximar a Ciência à realidade, recorreu-se a exemplos práticos do quotidiano dos alunos, com o intuito de os ajudar a compreender melhor os conteúdos abordados.

De uma forma geral, considera-se que as aulas desta área curricular no 2.º CEB foram uma mais-valia na aprendizagem da mestranda que, sem dúvida, as encarou como um desafio. Procurando aproximar a Ciência ao quotidiano dos estudantes, o principal desafio foi levá-los a interessar-se pelos conteúdos, sem perder de vista os princípios enunciados no início do presente subcapítulo.

Por fim, falta falar de um importante aspeto transversal a todas as aulas lecionadas em ambos os ciclos, ou seja, a avaliação das aprendizagens

dos alunos. Isto porque, atualmente, pressupõe-se uma avaliação formativa, isto é, uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação e de autoavaliação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Assim, utilizaram-se como instrumentos de avaliação as tarefas realizadas e uma grelha de avaliação que contemplava conhecimentos, competências e atitudes específicas para cada aula e, também, o interesse, a autonomia e a iniciativa.

Terminando, a PES nesta área curricular revelou-se um desafio, principalmente por ser uma área em que a mestrandia não se sente completamente à vontade. Uma das grandes dificuldades prendeu-se com a linguagem, na medida em que a aprendizagem da linguagem especializada acaba por ser fulcral nesta disciplina, especialmente no que diz respeito aos conceitos científicos ou a palavras técnicas. Pensa-se que as regências lecionadas envolveram uma formação integral, partindo dos três grandes pontos de ação que regem esta disciplina – o desenvolvimento dos alunos e a compreensão do mundo que os rodeia; o favorecimento da compreensão da ciência como atividade humana; e, por fim, o estímulo de capacidades e atitudes que permitam o desejo de saber e o prazer da descoberta (M.E., 1991).

#### 4.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES

“A educação é um fenómeno global e não parcial, pelo facto de o aluno – o objeto da educação – ser um ser total, único, holístico”.

(Sousa, 2003, p.20).

Considerando esta visão holística do estudante e, conseqüentemente, da educação, entende-se a importância da aprendizagem inserida numa prática de articulação entre as áreas que compreendem o saber.

Apesar da articulação de saberes não ser considerada uma área curricular do ensino básico, o professor deve desenvolver uma prática onde a

articulação de saberes ocupe o seu espaço. Este fator vem preconizado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 (Anexo IV, alínea b), no qual se evidencia o atendimento “à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”. Além disso, o artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo refere uma outra dimensão da articulação, afirmando que a “articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, (...), numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Nesta contextualização legal, resta mencionar o Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, no qual é reforçado um dos princípios orientadores respeitante à organização e gestão do currículo que reafirma a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

Seguindo esta linha de pensamento, Alonso (2002) refere que todas as componentes do currículo e os diferentes contextos devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir criar um projeto comum que oriente a forma como se ligam os diferentes conteúdos do currículo. De acordo com o referido autor, a articulação deve, ainda, ser utilizada sempre que a “organização e os processos de aprendizagem permitam abordar e analisar os temas (...) na sua realidade relacional”. Neste sentido, cabe ao professor ser capaz de detetar os conteúdos e temáticas que permitam a criação de relações entre si.

Seguindo esta educação holística, é necessário considerar que a criação de percursos didáticos nos quais se articulam duas ou mais áreas exige do professor uma maior dedicação e esforço, assim como mobilização e aprofundamento de conhecimentos. De acordo com Gusdorf (1991, citado por Leite, 2012), estes percursos, se elaborados através de uma pedagogia de totalidade, permitem, para além dos benefícios na compreensão dos conteúdos, a formação integral do homem.

Segundo Morgado & Tomaz (citados por Barbosa, 2010), a articulação curricular pode assumir duas dimensões distintas, mas que ao mesmo tempo se complementam – a articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical. A articulação curricular horizontal é entendida

como uma dimensão respeitante à “identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Barbosa, 2010, p. 11); a articulação curricular vertical é vista como “a interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequente” (Morgado & Tomaz citados por Barbosa, 2010, p. 11). Importa ainda referir que, sendo a articulação curricular horizontal desenvolvida entre áreas do saber do mesmo ano de escolaridade, esta engloba três conceitos fundamentais na prática educativa – multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Num mestrado que tem em vista a formação de um professor generalista, a articulação de saberes surge como uma conjugação ideal de um modo de ensinar, no qual os conteúdos se relacionam. Desta forma, evita-se a visão do conhecimento como uma “simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizadas por disciplinas separadas” (Beane, 2003, p. 97). Como refere Alonso (2002), o processo de ensino e de aprendizagem globalizado, no qual se articulam as diversas áreas do saber, centra-se na “definição de processos e estratégias cognitivas comuns a várias disciplinas, concentrando-se a intervenção pedagógica no desenvolvimento desses processos possibilitadores do aprender a aprender” (Alonso, 2002, p. 65).

Num mundo cada vez mais global, marcado pelas novas formas de comunicação e inovações tecnológicas, não faz sentido pensar numa educação escolar baseada na transmissão de saberes fragmentados e desligados das experiências de vida dos alunos (Santomé, 1998). Deste modo, a articulação de saberes revela-se fulcral para que a criança aprenda, já que só estabelecendo relações se atribui significado às aprendizagens.

Importa salientar que, no âmbito da articulação de saberes, a ação da mestranda centrou-se no conceito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Assim sendo, após uma breve explanação sobre a

opinião de vários autores quanto à articulação de saberes, resta proceder a uma análise reflexiva do que foi a prática pedagógica nesta área.

Ao longo do presente ano, entre as atividades preparadas e desenvolvidas, há várias que propositadamente foram ao encontro da articulação de saberes. Destas, destacar-se-á algumas atividades realizadas na regência supervisionada do 1.º CEB (cf. Anexo 22), descritas e alvos de reflexão nos parágrafos que se seguem.

Com o intuito de articular duas áreas distintas (Português e Estudo do Meio) e após reflexão da mestrandia e respetivo par pedagógico, foi tomada a opção de trabalhar, nesta aula do segundo ano, a obra *O Incrível Rapaz que Comia Livros* de Oliver Jeffers, assim como a alimentação saudável e equilibrada. A aula começou com a apresentação da personagem do livro, através de uma imagem, de modo a antecipar a leitura da obra e despertar a atenção dos alunos. Ainda como atividade de pré-leitura, foi apresentada parte do título em questão (“O Incrível Rapaz que...”), sendo pedido aos alunos que o completassem com o que achavam que tornava Henrique num rapaz incrível. As opiniões da turma foram registadas no quadro, no entanto esta tarefa foi interrompida de imediato porque um deles já conhecia a obra e deu logo a resposta final, limitando as ideias dos colegas. Seguiu-se a leitura do texto, que os alunos acompanharam através de uma apresentação *Prezi*, sobre a qual existem alguns aspetos a refletir: a leitura deveria ter sido mais expressiva, assim como deveria ter envolvido mais os estudantes, para que a sua atenção não começasse a dispersar. Isto porque, de acordo com Colomer & Camps (2002), deve-se envolver o leitor na velocidade, na eficiência seletiva, no grau de envolvimento afetivo e na ativação mental. O par pedagógico optou por fazer a exploração do texto através de um questionamento verbal e escrito (cinco questões de escolha múltipla), no entanto, num momento de reflexão, sentiu que deveria ter explorado melhor esta parte. Isto porque, apesar de os estudantes terem compreendido a história, esta poderia ter sido mais bem trabalhada, pedindo-lhes, por exemplo, para a recontarem ou esquematizarem. Por fim, como consolidação desta primeira parte da aula, foi pedido aos alunos que escrevessem um pequeno texto no qual criassem um

Incrível (uma personagem com qualquer feito extraordinário), partindo das sugestões dadas no início da aula. Contudo, e porque a gestão de tempo nesta aula não foi a melhor, a tarefa foi explicada, mas não concretizada, ficando como trabalho de casa.

Seguiu-se a segunda parte da aula, assumida pela mestranda, na qual foi trabalhada a alimentação saudável e equilibrada, partindo da história lida e explorada. A turma começou por ouvir uma mensagem (cf. Anexo 22.1), vinda de um avatar, assumido como o Henrique, que os questionava sobre a alimentação e levantou o desafio de saber o que teria comido para ficar doente. Apesar de inicialmente a mestranda se sentir receosa ao utilizar esta ferramenta, na medida em que duvidava que tivesse algum efeito sobre os alunos, verificou que estava errada. Isto porque a turma ficou completamente atenta ao que estava a ser dito, reagindo de forma positiva e espantando-se sempre que o “Henrique” fazia perguntas diretamente a um deles, chamando-os pelo nome. Efetivamente, a personalização da comunicação direta entre um avatar e o aluno provoca emoção e capta a sua atenção cativando-o para a aprendizagem, pelo que se reforça as conclusões de Flores et al. (2015) quando afirmam que cada aprendizagem adquire sentido quando enquadrada num ambiente educativo que envolve os alunos; uma conceção adequada de estratégia de ensino e de recursos seleccionados do contexto dos alunos conduz a uma maior implicação dos mesmos e dos encarregados de educação e satisfaz o professor; o saber prévio dos alunos e a articulação curricular dá sentido à experiência e sustenta novos conhecimentos, promovendo criatividade e entusiasmo. Esta primeira tarefa fez com que os alunos ganhassem motivação para esta parte da aula, ao mesmo tempo que permitiu um pequeno debate na turma sobre os alimentos que prejudicam o ser humano.

A tarefa seguinte consistia na leitura de um poema (cf. Anexo 22.2) sobre a alimentação lido pelo “Henrique” (Voki). Note-se, porém, que a utilização das TIC em sala de aula exige um cuidado suplementar por parte do professor, pois este deve verificar se todos os recursos existentes estão a funcionar para que não haja imprevistos, além de que os materiais preparados

pelo professor devem ser observados tendo em atenção todos os cuidados para que se possam ouvir e ver sem obstáculos. A verdade é que a leitura do poema pelo avatar suscitou alguma dificuldade de audição, tornando-o pouco perceptível. O poema poderia ter sido lido pela professora estagiária ou, então, após a audição do mesmo, a turma, em conjunto, poderia tê-lo lido. Além disso, também se aponta a exploração do poema como algo que deveria ter sido realizado com mais calma e de forma mais completa, para evitar as dúvidas que surgiram posteriormente. Por uma questão de tempo, esta exploração foi realizada de forma breve o que resultou no contrário do que se espera, ou seja, acabou por criar nós de conteúdos nos estudantes, ao invés de os ajudar a clarificar e a estruturar o pensamento. No entanto, e através das tarefas posteriores (cf. Anexo 22), os estudantes acabaram por esclarecer as suas dúvidas, ficando com a perceção do que devem comer e o que podem evitar (por exemplo, “*Professora, eu bebo quase todos os dias uma coca-cola. Está errado, não está?*”).

Como já foi referido, a gestão temporal nesta regência não foi a melhor, o que levou a mestranda a ter de eliminar uma das tarefas planificadas. Desta forma, avançou a tarefa que consistia na criação de um cartaz que iria apresentar uma pequena roda dos alimentos (cf. Anexo 22.5), contendo os alimentos referidos no poema. Apesar de no momento da implementação, a tarefa ter sido a que pareceu menos necessária, num momento de reflexão, compreendeu-se que não. Era fulcral para que os alunos compreendessem as questões sobre a alimentação trabalhadas na aula.

Assim, a professora estagiária passou para a tarefa seguinte, na qual a turma, em grande grupo, criava um plano alimentar para o Henrique, recorrendo à utilização do computador e do *Microsoft Office Word*. Esta correu de forma satisfatória e os alunos foram tirando as suas dúvidas, motivando-se com as escolhas de alimentos não prejudiciais. Por fim, ficaram encarregados de, à semelhança do plano criado, criarem um plano alimentar diário (cf. Anexo 22.6) para eles, com o desafio de o seguirem num dos dias da semana seguinte.

Terminando a reflexão sobre esta regência, na qual ficou visível a articulação de saberes, importa referir que esta foi promovida noutras regências, ao longo da PES. Como exemplo, destaca-se uma atividade do 1.º CEB em que se procedeu à construção de um cata-vento (cf. Anexo 23), articulando o Estudo do Meio à Expressão Plástica; ou, uma outra em que a mestranda, aquando de uma regência de Estudo do Meio sobre a constituição dos frutos, aproveitou as laranjas que estavam a ser utilizadas como exemplo para rever os conceitos de metade, um terço e um quarto previamente trabalhados na disciplina de Matemática. No entanto, a articulação entre saberes não foi tão visível e possível no segundo ciclo, limitando-se a uma outra atividade, o que sem dúvida deixa uma vontade de voltar atrás e mudar essa situação. Como tal não é possível, resta deixar saliente a vontade de no futuro lutar por um ensino global, no qual os conteúdos se articulam e relacionam entre si.

Terminando, importa que os professores tenham em consideração que “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” e, como tal, a lecionação atomizada das disciplinas impossibilita o desenvolvimento holístico dos estudantes.

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

Sabendo que o trabalho do docente vai para além da sala de aula, a prática educativa supervisionada não se limitou às regências nas áreas enunciadas. Em par pedagógico, ou em duplo par pedagógico, interagiu-se com a comunidade escolar de ambas as escolas, desenvolvendo projetos ou participando nas atividades estipuladas pelo Agrupamento/Escola.

Começando pelo 2.º CEB, devido à ordem cronológica em que se desenrolou a PES, houve um grande acompanhamento do trabalho do Diretor de Turma, pois é uma função sobre a qual o par pedagógico sentia uma grande

curiosidade. De todas as tarefas que este cargo envolve, destaca-se a participação nas reuniões do conselho de turma, uma vez que o par o fez de forma ativa, sendo questionado pelos outros docentes sobre a sua opinião quanto às notas dos alunos, o comportamento e episódios que se tinham passado durante o decorrer do primeiro período. Além disso, e porque nas reuniões das duas turmas foi necessário criar medidas pedagógicas para se tomar em caso de situações de distúrbios comportamentais, o par ajudou também na construção deste documento, discutindo as medidas e dando as suas sugestões. Todo este trabalho foi muito importante não só para que se conhecesse o outro lado de ser professor, mas também para que se pudesse contactar com os outros docentes da turma. Além disso, o facto de serem pedidas as opiniões do par pedagógico fez com que este se sentisse parte daquele grupo de professores, lutando para uma escola melhor e para um maior aproveitamento dos alunos.

O par pedagógico também participou numa reunião de pais exigida pelos professores e convocada pelo Diretor de Turma, realizada devido ao comportamento da turma. Sendo que este momento aconteceu logo no início da PES, tornou-se uma mais-valia para consolidar o conhecimento da turma, permitindo uma maior visão sobre os problemas e características de cada um dos alunos e dos familiares de alguns deles.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a prática educativa também passou pela intervenção e proximidade de toda a comunidade escolar, decorrendo de diversos modos e de forma mais vinculada do que no contexto anterior. Assim, participou-se em todas as tarefas normais da professora cooperante, como as reuniões de pais, de escola e de agrupamento, mas não só. Sabendo que na escola os professores tinham a responsabilidade pela hora do recreio, o par pedagógico também assumiu esta função, passando o intervalo neste espaço, de forma a estar com os estudantes de todas as turmas e mediando conflitos para evitar problemas de qualquer ordem.

O par pedagógico interveio, também, nas diversas visitas de estudo realizadas pelas diferentes turmas. Assim, participou na visita a Serralves das duas turmas do 2.º ano, na qual os estudantes realizaram atividades que

tenham como objetivo a sensibilização para o uso de energias renováveis, sendo que cozinham um bolo em fornos solares. Participou, ainda, nas visitas de estudo dos 3.º e 4.º anos à Quinta do Covelo, onde os estudantes realizaram algumas atividades sobre a poluição. Estas deslocações com todas as turmas da escola foram uma mais-valia para a mestrandia, na medida em que permitiram o contato com toda a comunidade escolar, assim como lhe deram uma maior perceção sobre como se deve agir e como se prepara este tipo de atividades.

No decorrer da PES neste ciclo de ensino, houve o “Dia da Pêro” em que todas as escolas do agrupamento ficam responsáveis por uma ou mais bancas nas quais se vendem diversos materiais ou alimentos. Para este dia, o par pedagógico ofereceu-se para participar na construção de algum produto para vender e acabou por fazer, juntamente com os alunos, canetas personalizadas, utilizando pasta de modelar e guaches. No dia da feira, o par assumiu a banca da Miosótis e realizou as vendas, cujo lucro reverteu para a escola. Além desta atividade, foi possível contribuir nas dinâmicas organizadas pela Associação de Pais que pediu ajuda na elaboração de um quadro que seria o primeiro prémio de uma atividade desenvolvida na festa de final do ano. Assim, orientou-se um grupo de crianças para desenharem e pintarem a tela, obtendo um resultado bastante satisfatório.

Por fim, importa mencionar uma atividade planeada e organizada em duplo par pedagógico que ligou as crianças aos animais, concretamente, aos pôneis e cavalos. Começou-se por levar informação sobre estes animais a todas as turmas da escola, tendo envolvido também as do pré-escolar. Posteriormente, no Dia da Criança, todas as turmas foram levadas ao *Pony Club do Porto*, onde os alunos puderam montar e cuidar dos pôneis, assim como conhecerem as instalações e restantes animais daquele espaço. Esta atividade decorreu entre as 9h e as 17h, uma vez que envolveu toda a escola e, inclusive, familiares dos alunos, sendo que o *feedback* recebido foi bastante positivo e todas as crianças se mostraram felizes por contactar com estes animais.

Terminando, todas estas tarefas permitiram que a mestranda se envolvesse nas atividades das escolas, conhecendo as funções dos professores que vão muito além daquilo que se faz em sala de aula.

## 5. COMPONENTE INVESTIGATIVA

Ao longo deste relatório, tem sido realçada a importância de o professor ser capaz de estar em constante formação e aprendizagem, tal como de ser capaz de ser um professor-investigador. Neste sentido, a investigação-ação é utilizada como uma estratégia formativa de professores, potenciando a sua autoformação e a construção da sua própria emancipação (Moreira, 2001).

Esta metodologia, em que o professor investiga para agir, permite interligar a teoria e a prática, articulando os conhecimentos e saberes com a formação prática e profissional. Além disso, Arends (1995) defende a investigação-ação, afirmando, e citando Stenhouse, que “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (p. 526).

Considerando a importância da investigação-ação, faz todo o sentido que um dos objetivos definidos no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico seja “fomentar a criação de condições para a conceção, elaboração e desenvolvimento de projetos educativos e curriculares contextualizados na escola e na turma, bem como na comunidade”, tal como se verifica na ficha curricular do mesmo. Desta forma, uma das unidades curriculares presentes no plano do curso é, precisamente, Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação.

Esta UC exigiu um trabalho baseado na realização de um projeto, de cariz individual, embora inserido numa temática geral de grupo, com a principal finalidade de se construir um projeto numa perspetiva de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

A realização de um projeto é um processo complexo e demorado que pretende responder a uma (ou mais) questão(ões) -problema, no qual, mais do que os resultados finais, se deve ter em conta que a sua concretização deverá constituir uma ocasião para novas aprendizagens, estabelecendo uma ligação

com a sociedade na qual os alunos vivem (Castro e Ricardo, 2002). Neste sentido, uma investigação deve recair no constante questionamento crítico e na análise reflexiva (Mendonça, 2002).

Por tudo isto, e tendo em conta as aprendizagens e gostos pessoais da mestranda, surgiu o projeto individual na área do Português, no âmbito da escrita, intitulado “Escrever para descrever: O Ensino do Texto Descritivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (cf. Anexo 24).

### 5.1. TEMÁTICA DE GRUPO E INDIVIDUAL

Como foi referido no início deste capítulo, o projeto individual está inserido num trabalho de grupo e, como tal, o mesmo merece uma breve explicitação.

Inserido na área disciplinar de Português, área do agrado e interesse dos quatro elementos do grupo, mais concretamente no domínio da escrita, teve como objetivo responder a questões sobre a produção do texto escrito e, ao mesmo tempo, investigar de que forma um ambiente de preparação para a escrita, assim como a utilização de materiais didáticos pode ajudar os alunos na sua aprendizagem da escrita.

O grupo decidiu elaborar um projeto neste âmbito por ter consciência de que as práticas de ensino da escrita na escola a tornam “artificial e, muitas vezes, desprovida de significado ou motivação” (Colello, 2007, p.28). Neste sentido, o grupo optou, nos seus trabalhos individuais, por investigar esta questão nos dois ciclos de ensino e, sendo impossível, abordar todos os tipos de texto existentes, escolheu abordar o texto descritivo e instrucional.

O projeto individual da mestranda, intitulado “Escrever para Descrever: O Ensino do Texto Descritivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, pretende responder a questões relativas ao ensino da escrita no 1.º ciclo, tendo como ponto de incidência o texto descritivo. Note-se, porém, que apesar de as

sessões de desenvolvimento focarem o texto descritivo, o teste inicial e final abordou a escrita de um texto narrativo, com o objetivo de verificar se o trabalho realizado no âmbito da descrição ajudou os alunos a desenvolver a escrita noutros tipos de texto. Este projeto baseia-se, essencialmente, em três pontos: a natureza científica de um projeto de investigação, a subjetividade de um trabalho que é fundamentado através da revisão de literatura e, por último, a articulação com a prática educativa supervisionada. Além disso, o projeto seguiu as linhas condutoras da metodologia deste tipo de trabalho investigativo e, como tal, assentou no estudo de um tema definido que envolveu “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140) para o grupo no qual a mestranda estava inserida.

## 5.2.MOTIVAÇÕES/JUSTIFICATIVA

A motivação para este projeto surgiu logo pelo interesse da mestranda na área de Português, desde sempre uma das suas áreas de eleição.

Através da PES, na qual se pôde contactar com a realidade escolar, foi possível verificar que a escrita é, maioritariamente, trabalhada do ponto de vista avaliativo, defendendo que se aprende a escrever, escrevendo (Lerner, 2002) e, como tal, os trabalhos de escrita acabam por se limitar às composições com um tema definido. Perante isto, os estudantes acabam por se sentir desmotivados, vendo a escrita como um dos domínios mais difíceis do Português. Assim, e sabendo que a escrita se “caracteriza, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o acto da escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto” (Carvalho, 1999, p.53), surgiu a motivação que o grupo precisava para decidir criar um projeto neste domínio.

Desta forma, o projeto teve como intuito ajudar os alunos na tarefa de escrever, utilizando a pedagogia da escrita. Além disso, pretendeu, ainda,

investigar de que forma as tarefas de escrita bem orientadas e com recurso à utilização de materiais dinâmicos e criativos podem ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de escrita e, simultaneamente, levá-los a sentirem-se motivados para o fazer.

Optou-se por criar um projeto para o primeiro ciclo do ensino básico, com o intuito de investigar de que forma a pedagogia da escrita é importante no desenvolvimento das capacidades de escrita do texto descritivo. Tal opção surgiu porque, para além de ser do agrado da mestrandia e constar no programa de Português do 1.º CEB, este projeto foi implementado numa turma bastante avançada ao nível da escrita, que revelou algum interesse sobre este tipo de texto.

Na criação deste projeto, foi tido em conta que o ensino do Português deve orientar-se segundo um percurso heurístico em que os alunos são o fator central e onde a descoberta tem lugar central. Além disso, importa referir que as sessões foram criadas no âmbito da pedagogia da escrita, tendo sido considerada a revisão de literatura sobre esse tema e sobre o texto descritivo, sendo que, no presente documento, apenas se abordará os princípios estudados sobre a descrição.

Por último, resta referir que todo este processo inicial – escolha do tema e objeto de estudo – foi bastante demorado, mostrando que é algo que merece atenção e envolve diferentes variáveis. Isto porque a escolha de um tema para investigação deve “recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para «conviver», devido ao longo período de tempo necessário para localizar, reunir e avaliar os dados e submeter os resultados a testes rigorosos, tudo isso antes de começar a escrever” (Kemp, 1995: 14).

### 5.3. QUESTÃO-PROBLEMA E OBJETIVOS

De acordo com Vidigal (1994), um trabalho investigativo deve começar com algum tipo de problema ou indagação, tendo como objetivo dar respostas às questões que desse problema possam surgir. Segundo o mesmo autor, é comum identificar o problema de pesquisa com uma questão, na medida em

que o objetivo do estudo é solucioná-lo, ou seja, achar ou comprovar uma resposta. Considerando que o objetivo do projeto do grupo teve como intuito verificar a importância da Pedagogia da Escrita desde um nível inicial até a um nível de desenvolvimento, surgiram duas questões que conduziram este trabalho: *De que forma a construção de materiais didáticos desenvolvidos para trabalhar o texto descritivo predispõe os alunos para a realização de atividades de escrita?* e *De que forma a Pedagogia da Escrita estudada no âmbito do texto descritivo permite desenvolver competências de escrita, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*. Estas questões foram escolhidas pela mestrandia para que tentasse verificar se o elevado grau de dificuldade que os alunos têm ao criar o texto descritivo surge pela falta de preparação do mesmo, ou seja, pela ausência de uma pedagogia da escrita.

Posto isto, importa referir que além de se tentar responder às questões, se pretendeu, também, cumprir com três fulcrais objetivos, mencionados e explicitados nas linhas que se seguem:

- Apurar a diferença entre o texto criado, sem (e com) a utilização da pedagogia da escrita e recorrendo à mesma, mobilizando as aprendizagens construídas no âmbito do texto descritivo

São vários os autores que defendem que a pedagogia da escrita ajuda os estudantes neste processo. Como tal, no projeto da mestrandia esta questão foi abordada, pedindo aos alunos que criassem um texto sem lhes dar qualquer tipo de orientação/preparação e, posteriormente, que escrevessem um novo texto, recorrendo à pedagogia da escrita, para o qual existiu uma planificação e uma preparação em grande grupo.

Este objetivo foi fulcral para o projeto e para a obtenção dos resultados pois, como refere Amor (2001), o professor tem um papel fundamental na criação e exploração de situações de uso e treino da escrita. Isto porque é o docente que deve “levar o aprendente a apropriar-se de mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas” (Amor, 2001, p.114).

- Avaliar se a utilização de materiais didáticos promove situações pedagógicas de escrita que permitam trabalhar o texto descritivo

Os materiais didáticos são um contributo fulcral para a aprendizagem e construção do conhecimento e, como tal, começam a ser quase rotineiros no ambiente escolar, especialmente na área da Matemática. Desta forma, no projeto em questão, pretendeu-se criar um *kit* de materiais para a escrita do texto descritivo (cf. Anexos 29 e 30), com o intuito de ver de que forma motivam e ajudam os alunos. No fundo, a mestranda pretendeu trabalhar o texto descritivo através de materiais didáticos, de modo a verificar se, partindo deles, os estudantes escreviam com mais entusiasmo, rigor e de espontânea vontade.

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

Por fim, o projeto teve ainda como objetivo verificar se o desenvolvimento da escrita do texto descritivo, realizado de forma pedagógica, ajudou os estudantes a melhorar nos restantes tipos de texto.

#### 5.4. O TEXTO DESCRITIVO: REVISÃO DE LITERATURA

O texto descritivo encontra-se associado ao processo cognitivo de “perceção das entidades no espaço”, sendo que a descrição consiste na representação de um objeto que passa pela caracterização das suas propriedades até à apresentação das suas partes (Silva, 2012).

Pretende-se, com este tipo de texto, não só uma enumeração das partes, mas principalmente desenvolver a capacidade dos alunos observarem um contexto, sabendo identificar claramente as suas propriedades e as suas partes. Para que tal aconteça, é necessário que o professor considere quatro operações que, de acordo com Adam & Petitjean (2006), determinam a

estrutura “macroproposicional das seqüências descritivas” (Silva, 2012, p.144), sendo elas: identificação, listagem, relacionamento e expansão por subtematização (*ibidem*). A primeira e a segunda relacionam-se intrinsecamente, pois procede-se à apresentação do objeto de descrição e, logo de seguida, reconhecem-se as propriedades que o caracterizam, bem como as partes que o compõem. Na terceira, existe uma aproximação do objeto da descrição a outros objetos semelhantes, estabelecendo-se analogias através da assimilação por comparação. Por último, a quarta operação acontece quando o aluno reconhece uma outra parte ou propriedade do objeto, onde, através da listagem, procede a uma nova descrição (Silva, 2012).

Além destas conceções teóricas, o professor deve ainda considerar algumas formas de organização dos conteúdos, utilizando a seguinte ordem:

“os que partem do que é maior em direção ao que é menor (ou vice-versa); os que se iniciam no que é geral e se concluem com o que é particular (ou vice-versa); os que começam no que está em cima e terminam no que está em baixo (ou vice-versa); os que se iniciam no que está à frente e são concluídos com o que está atrás (ou vice-versa); os que fazem um movimento que se inicia no que está à esquerda e termina no que está à direita (ou, inversamente, o movimento inicia-se na direita e conclui-se na esquerda); os que começam com propriedades físicas e se concluem com propriedades psíquicas (no caso do retrato de uma pessoa).” (Silva, 2012, p. 152)

Resumindo, pretende-se que, numa seqüência de atividades em torno do texto descritivo, se apresente um conjunto de características de uma entidade ou objeto, passando do geral ao particular, ou seja, das partes principais aos detalhes.

## 5.5.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A realização de um projeto é um processo complexo e demorado que pretende responder a uma (ou mais) questão(ões)-problema. No entanto, e

como já foi referido, a sua concretização deve, como referem Castro e Ricardo (2002), constituir a ocasião para novas aprendizagens, estabelecendo uma ligação com a sociedade na qual os alunos vivem.

Neste sentido, a investigação deve ser direcionada para a ação, o que implica planear, atuar, observar e refletir com o intuito de levar à melhoria, inovação e mudança (Esteves, 2008). Sendo o projeto referido um trabalho, também, de investigação, torna-se fulcral que a mestranda mobilize, de forma adequada e rigorosa, um conjunto de técnicas, instrumentos e métodos de análise de dados que sejam favoráveis ao seu estudo (Chagas, 2005).

Assim, nos dois subpontos que se seguem, será caracterizada a amostra utilizada para o estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

#### 5.5.1. Caracterização do Contexto Educativo e da Amostra

O projeto individual da mestranda contou com a participação de vinte e cinco alunos da turma B do segundo ano da Escola EB1/JI dos Miosótiis, pertencente ao Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e situada na cidade do Porto, na freguesia do Amial.

Apesar de a turma ter vinte e seis alunos, um deles tem uma assiduidade baixa e inconstante e, por isso, a mestranda optou por não o incluir na amostra. Os estudantes que participaram no estudo têm idades compreendidas entre os sete e os oito anos, existindo algumas disparidades no que diz respeito a dificuldades de aprendizagem. Ou seja, por um lado, há alunos com uma grande facilidade nas tarefas de escrita e, como tal, só se sentem motivados com tarefas um pouco mais complexas; por outro lado, há aqueles que apresentam muitas dificuldades e precisam de tarefas mais simplificadas.

Apesar disto, a turma é motivada e empenhada, embora as tarefas de escrita sejam as que menos prezam.

## 5.5.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Todo o projeto da mestranda foi sustentado por uma metodologia do tipo qualitativo e descritivo, ou seja, a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e os processos foram mais importantes do que os resultados (Bogdan e Biklen, 1994).

Como tem sido referido ao longo deste capítulo cinco, este trabalho investigativo teve uma vertente de investigação-ação, na medida em que a mestranda partiu de um problema educacional e tentou compreendê-lo, ao mesmo tempo que houve a tentativa de o tentar resolver ou diminuir.

Contrariamente ao que se possa pensar, a recolha de dados não é uma tarefa simples e implica uma grande ponderação sobre os métodos que irão ser utilizados para o fazer. Tal dificuldade acontece porque existem diversos métodos de recolha de dados, como a observação, o inquérito, a entrevista, entre outros e, como tal, esta variedade dificulta a tarefa do investigador (Carmo & Ferreira, 1998). Também o tempo transforma a recolha de dados numa tarefa complexa, na medida em que influencia a amplitude dos dados que se pretende recolher; assim, num espaço de pouco tempo, não se pode ambicionar uma extensa recolha e análise de dados (Bell, 1993). Considerando isto e não só, a mestranda utilizou como métodos de recolha de dados a observação, a concretização de um teste inicial e final, assim como as produções dos alunos.

A observação é uma das técnicas mais utilizadas pelos profissionais da educação, pois permite conhecer o meio em que estão inseridos e a turma que têm. Aliando a concretização do projeto à prática educativa no primeiro ciclo, a observação decorreu além das quatro sessões o que permitiu um conhecimento aprofundado da amostra. Além disso, contribuiu, também, para ver como a professora cooperante aplicava as tarefas de escrita e de que forma os estudantes reagem às mesmas. Este método de recolha de dados também foi utilizado nas sessões de implementação do projeto, a partir das quais foi possível observar a evolução dos alunos, a reação que tiveram aos materiais

didáticos propostos e às tarefas elaboradas, assim como as diferenças entre o teste inicial e o teste final aplicados. Além da observação, a mestranda recorreu, também, ao preenchimento de duas grelhas, uma de observação (cf. Anexos 27A e 27B) e outra de avaliação dos textos (cf. Anexos 28A e 28B), constituídas pelos parâmetros relevantes para o estudo em questão.

Por fim, os métodos utilizados ajudaram a focalizar a atenção da mestranda no que pretendia investigar e nos dados que queria analisar, de forma a tornar possível a existência de uma resposta às questões-problema que originaram a investigação.

## 5.6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A concretização do projeto individual ocorreu em quatro sessões de duas horas, com a amostra caracterizada anteriormente. A primeira e a quarta sessão foram dedicadas ao teste inicial e final, enquanto que nas duas sessões intermédias foi trabalhado o texto descritivo com os alunos, recorrendo a diferentes materiais didáticos. Nos parágrafos que se seguem, descrever-se-á cada sessão de forma mais pormenorizada.

Na primeira sessão (cf. Anexo 25A), que ocorreu em conjunto com o par pedagógico, foi entregue o teste inicial (cf. Anexo 26) aos alunos, pedindo-lhes que, partindo da imagem projetada, escrevessem uma história, trabalhando assim o texto narrativo. Não lhes foi dado qualquer tipo de orientação ou indicação, nem existiu nenhuma atividade de pré-escrita e de preparação para a mesma. Cada estudante interpretou a imagem de acordo com a sua conceção do mundo e escreveu o texto que aquela imagem lhe proporcionou produzir.

Na segunda sessão (cf. Anexo 25B), começou-se por explorar um excerto da obra “Cinderela” de João Paulo Seara Cardoso, no qual a personagem principal é descrita. Para tal, os alunos começaram por indicar

características que a Cinderela poderia ter e, após a leitura do excerto, compararam-nas com as características apontadas pelo autor. De seguida, e após concluírem que naquele excerto se fazia a descrição da personagem, a turma criou, em grande grupo e orientada pela professora estagiária, a descrição de uma outra Cinderela, partindo da observação de uma imagem. Nesta tarefa, a imagem foi analisada e as características observáveis foram registadas no quadro; posteriormente, foi criado, em grande grupo, um breve texto descritivo para a imagem. Na atividade seguinte, a mestrandia apresentou o material “Descrevo Pessoas” (cf. Anexo 29), que despertou a atenção dos alunos. A turma foi dividida em grupos, sendo entregues a cada grupo imagens de pessoas, cartões para as descreverem com as respetivas orientações e uma gaveta com as palavras que os ajudam a descrever (estas gavetas rodavam por todos os grupos). Apesar de estarem divididos, devido ao material, os alunos criaram, em pares, o texto descritivo. Por fim, quatro deles leram o seu texto e, em turma, os mesmos foram corrigidos.

Na terceira sessão (cf. Anexo 25C), a mestrandia distribuiu e leu um pequeno excerto da obra “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner, procedendo à exploração através de algumas questões e à identificação das características que descreviam a quinta mencionada. Apesar de saber que esta obra não é indicada para o segundo ano, não se viu qualquer problema em utilizar o excerto referido, na medida em que é simples e descreve, de forma clara, uma paisagem. Os alunos compreenderam o excerto e, após a sua exploração e leitura pelos alunos, foi-lhes pedido que rodeassem as palavras que lhes permitiam saber como era a quinta. Feita a correção desta tarefa, cada aluno ilustrou o excerto, de acordo com as características rodeadas. Posteriormente, foi projetada a imagem de uma paisagem e, em grande grupo, a turma criou a descrição para a mesma. De seguida, utilizando o kit de material “Jogo da Descrição” (cf. Anexo 30), cada estudante retirou, de um saco, um cartão com uma cor, a partir do qual foram reunidos em grupo. Cada cor significava o que iam descrever (pessoa, paisagem, objeto ou animal) e, após estarem em grupo, cada um pôde escolher uma imagem; seguindo as orientações dadas, descreveram aquilo que observaram. Após todos os alunos terem feito as suas

descrições, trocaram de cartões com outro grupo e os membros deste ficaram responsáveis pela correção do texto. No fim, um aluno de cada grupo leu a sua descrição.

Na quarta e última sessão (cf. Anexo 25D), a mestranda projetou a mesma imagem utilizada no teste inicial (cf. Anexo 26). Foi pedido que os alunos dissessem aquilo que viam na imagem, a estação do ano representada, o local em que se encontravam, a relação entre os dois animais, entre outros. Tudo isto ficou registado no quadro. De seguida, perguntou-se aos alunos se seria possível criar um texto narrativo partindo daquela imagem e eles responderam que já o tinham feito. Muitos estudantes manifestaram a sua opinião sobre as dificuldades que sentiram na primeira vez que escreveram e, em turma, concluíram que no teste inicial não fizeram o plano da história, nem observaram a imagem com atenção. Assim, neste teste, todos os alunos escreveram a narrativa respeitando a pedagogia da escrita.

## 5.7. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Como foi referido no subcapítulo “Técnicas e instrumentos de recolha de dados”, a mestranda recorreu a uma grelha de observação (cf. Anexos 27A e 27B) e outra de avaliação (cf. Anexos 28A e 28B) que acompanharam a primeira e última sessão, ou seja, a concretização do pré-teste e pós-teste do referido projeto. Desta forma, no presente capítulo, proceder-se-á à análise desses dados, de modo a verificar a diferença dos resultados dos alunos e a refletir sobre os dados obtidos.

Começarão por ser analisados os dados da grelha referente à tarefa em si, ou seja, a grelha de observação. Apesar de esta conter sete parâmetros, irão ser analisados apenas seis deles, na medida em que no parâmetro da planificação subiu dos zero por cento no pré-teste para os cem por cento no pós teste, não havendo motivos para aprofundar este tópico.

Começando pela reação à tarefa, e como se pode verificar nos gráficos que se seguem, houve um aumento das reações positivas perante a mesma.

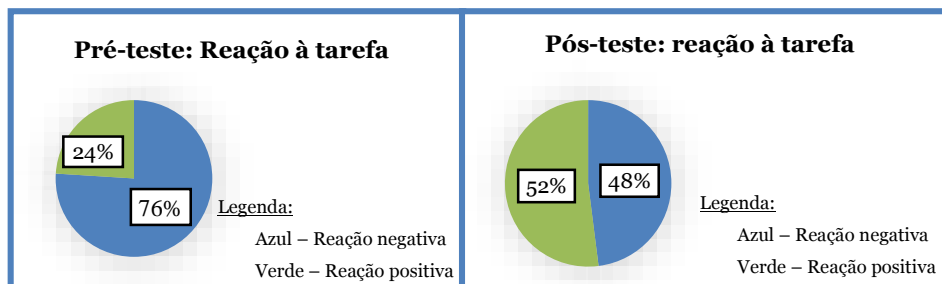


Figura 1 – Gráficos circulares sobre a reação da amostra à tarefa, no pré-teste e pós-teste

No teste inicial, houve uma maior disparidade nas reações dos estudantes, sendo que 76% mostraram desinteresse e pouca vontade de fazer esta tarefa. Posteriormente, as reações à tarefa foram mais equilibradas, sendo que 52% dos alunos reagiram de forma positiva e 48% de forma negativa. Estas reações negativas manifestaram-se, essencialmente, por ser uma tarefa já realizada.

Analisando um novo parâmetro, a adesão à tarefa, verifica-se, nos seguintes gráficos, que houve um aumento desta, na medida em que no pós-teste todos os alunos aderiram, incluindo aqueles que mostraram reações negativas:

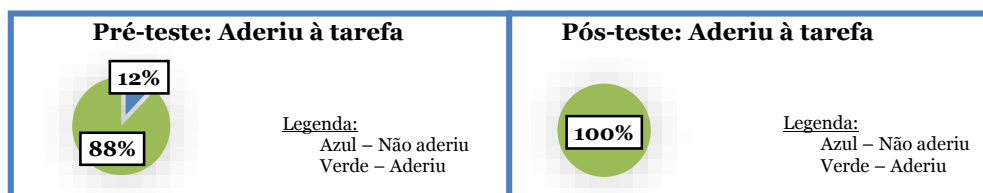


Figura 2 - Gráficos circulares sobre a adesão da amostra à tarefa, no pré-teste e pós-teste

Relativamente à concretização da tarefa, foram obtidos os resultados expostos na figura seguinte:

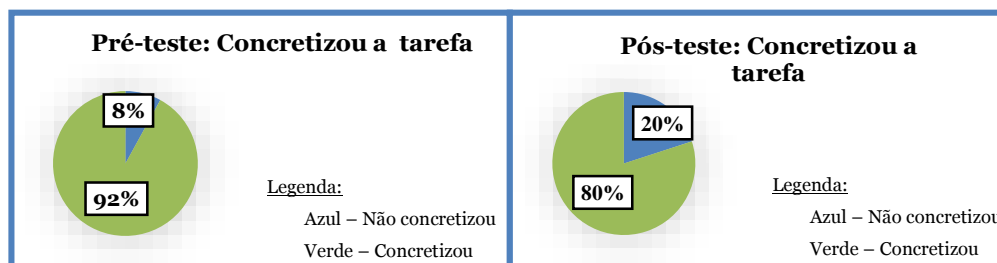


Figura 3 – Gráficos circulares sobre a concretização da tarefa, no pré-teste e pós-teste

Como se pode observar, ao contrário do esperado, houve um aumento de 12% relativamente aos alunos que não concretizaram a tarefa, ou seja, que não a terminaram. De certa forma, a mestrandia considera que tal acontece porque o teste inicial foi aplicado numa manhã e o pós-teste decorreu no final da tarde, num dia em que os alunos estiveram a realizar exemplos de provas intermédias. Assim, no dia do teste final, estavam mais cansados e com menos disposição para trabalhar, limitando-se, em alguns casos, a fazer apenas o plano da história.

Um dos parâmetros observados relaciona-se com as dificuldades manifestadas, sendo que os alunos que manifestaram dificuldades no pré-teste foram os mesmos que o fizeram no pós-teste. Deste modo, não é necessário mostrar o gráfico sobre estes dados, na medida em que a percentagem se manteve – 36% dos alunos manifestaram dificuldades em ambas as situações.

Relativamente à presença das fases que envolvem o processo de escrita, é possível afirmar, como já foi referido, que nenhum dos alunos planificou no primeiro teste, sendo que no segundo todos o fizeram. Quanto à textualização e revisão, obteve-se os seguintes resultados:

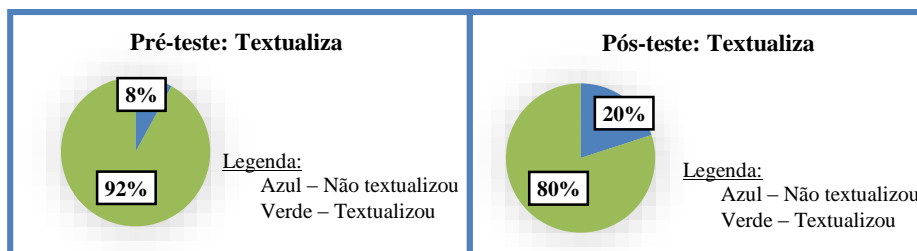


Figura 4 - Gráficos circulares sobre a fase de textualização, no pré-teste e pós - teste

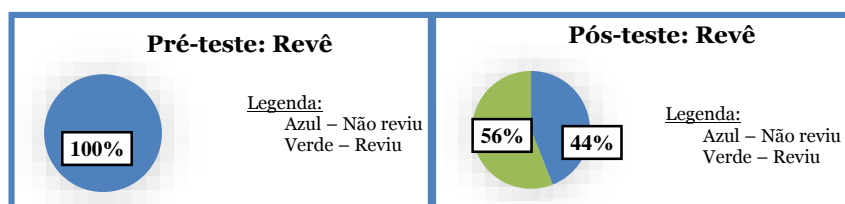


Figura 5 – Gráficos circulares sobre a fase de textualização, no pré-teste e pós-teste

Como se verifica nos gráficos acima expostos, houve uma diminuição dos alunos que textualizaram, resultado dos motivos já referidos. No entanto, relativamente à revisão do texto escrito, ocorreu um aumento de 56%, o que sem dúvida é satisfatório.

Terminada a análise da grelha de observação, importa ainda discutir os dados obtidos através da segunda grelha (cf. Anexos 28A e 28B). Esta foi mais direcionada para o texto, tendo dois parâmetros: atribuição de título e integração dos elementos fundamentais da imagem (se incluíram 1/2 ou 3/4 elementos).

Assim, relativamente à atribuição do título, observa-se que:

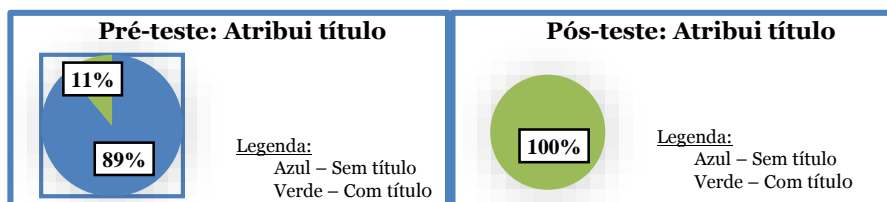


Figura 6 – Gráficos circulares sobre a atribuição de título, no pré-teste e pós-teste

Como se observa na figura 6, no pré-teste, 89% dos alunos não atribuíram título, pois não tinham nenhuma orientação para o fazer. No teste final, e após a preparação para a escrita, todos os alunos compreenderam que ao criar o texto narrativo tinham de ter, também, um título.

Por fim, e relativamente à integração dos elementos que constituem este tipo de texto, foi possível verificar um grande aumento no pós-teste, em comparação aos resultados iniciais, como se pode verificar nos seguintes gráficos:

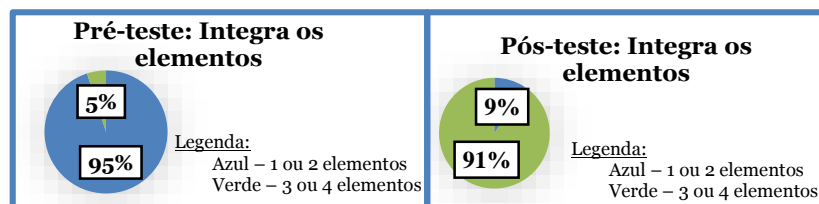


Figura 7 – Gráficos circulares sobre a integração dos elementos do texto narrativo, no pré-teste e pós-teste

Como se pode observar na figura 7, houve uma grande melhoria dos alunos, sendo que 91% inclui três ou quatro elementos da figura, combatendo os 5% obtidos no teste inicial.

Terminando, a mestranda pensa que, através da análise efetuada, é possível verificar que os alunos melhoraram, confirmando que a pedagogia da escrita proporciona melhores resultados e, mais importante, aprendizagens significativas para os alunos.

## 5.8. CONCLUSÃO

Ao terminar este capítulo, existem algumas conclusões que a mestranda pensa ser necessário referir, ao mesmo tempo que reflete sobre todo este projeto.

Sabendo que foi uma investigação pequena e que pouco ou nada foi alterado no meio investigado, sente-se que houve um pequeno contributo do seu trabalho naqueles vinte e cinco alunos. No entanto, sabe que ainda deixa muito para investigar, na medida em que o tempo para este projeto foi escasso.

Antes de prosseguir com as conclusões deste pequeno estudo, importa referir que a elaboração do projeto referido teve um carácter didático e investigativo, contribuindo para o desenvolvimento de algumas competências – investigativa, reflexiva e inquiridora – fulcrais para qualquer um que queira ser (bom) profissional de educação.

Todo o projeto foi construído com o intuito de responder às duas questões-problema que, inicialmente, surgiram: De que forma a construção de materiais didáticos desenvolvidos para *trabalhar o texto descritivo predispõe*

*os alunos para a realização de atividades de escrita e De que forma a Pedagogia da escrita estudada no âmbito do texto descritivo permite desenvolver competências de escrita, em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Analisando estas questões, compreende-se o caráter didático e investigativo deste projeto. A mestranda pensa que conseguiu responder a ambas as questões, sabendo que só poderia obter resultados mais concretos se este estudo fosse realizado durante mais tempo, com uma amostra maior e mais diversa e, até, utilizando mais tipos de texto. No entanto, pelos resultados obtidos, torna-se possível afirmar que a pedagogia da escrita estudada no âmbito do texto descritivo permitiu que os alunos desenvolvessem certas competências de escrita que depois foram manifestadas no pós-teste. Além disso, nas duas sessões em que foram utilizados os materiais didáticos, foi possível verificar que os estudantes ficaram motivados para as tarefas propostas, na medida em que as encaram como um jogo, ao invés de as verem como momentos enfadonhos de escrita.

Além de responder às questões-problema, a mestrada considera que a concretização deste projeto também conseguiu responder aos objetivos inicialmente estipulados, no sentido em que os materiais didáticos ajudaram a trabalhar o texto descritivo, os alunos aplicaram as aprendizagens de escrita adquiridas no texto descritivo noutra tipo de textos e as atividades desenvolvidas ajudaram, ainda de que forma pouco notória, a melhorar a competência de escrita dos estudantes.

Apesar do projeto ser, sobretudo, investigativo, tem também, como já foi referido, um caráter didático, proveniente dos materiais construídos e das atividades desencadeadas pelos mesmos. No âmbito do texto descritivo, a mestranda criou dois materiais distintos e de diferente complexidade, com o intuito de ajudar os alunos a sentirem-se motivados para a escrita. Inicialmente, surgiram alguns receios sobre o segundo material criado, pois temeu-se que fosse demasiado complexo para os estudantes, mas estes acabaram por conseguir manipulá-lo e escrever o texto descritivo sem grandes dificuldades. Apesar disto, acabou por os tornar menos autónomos, pois como criava mais dificuldades, fez com que mais alunos precisassem de mais apoio.

Neste sentido, a pensa-se que, tal como fez para o primeiro material (cf. Anexo 29), deveria também neste segundo *kit* (cf. Anexo 30) ter criado dois ou três níveis distintos de dificuldade. Apesar de tudo, considera-se que os materiais tiveram um bom impacto na turma.

Ao longo da elaboração do projeto, surgiram algumas dificuldades que, com a ajuda das colegas de grupo, pesquisa e determinação, acabaram por se dissipar. Logo de início, foi difícil pensar na questão-problema a resolver e no projeto a desenvolver pois, num mundo em que há tanto para investigar e mudar, é difícil escolher um ponto de partida exequível. Escolhida a questão problema e as linhas orientadoras do projeto, surgiram dificuldades no planeamento do mesmo, pois a mestranda sentiu-se perdida, sem saber por onde conduzir o seu estudo. Passada esta fase, surgiram os contratempos esperados para qualquer pessoa que queira construir um material didático (O que fazer? Como fazer? Será adequado?, etc.). Por fim, a última dificuldade surgiu aquando da análise dos dados obtidos, mas com a ajuda dos professores que colaboraram na UC onde o projeto foi desenvolvido, conseguiu-se ultrapassar o obstáculo.

Além das dificuldades mencionadas, importa referir que este projeto anual não decorreu de forma esperada. Isto porque, por motivos que não são assacáveis à mestranda, existiu uma troca de orientador e, conseqüentemente, uma troca do tema de projeto, sendo que daqui decorreu toda uma alteração ao projeto criado, o que fez com que o projeto final fosse realizado num tempo inferior ao desejado. No entanto, pensa-se que conseguiu responder às suas questões-problema e objetivos, ao mesmo tempo que ficou a compreender melhor o trabalho investigativo e todas as vertentes que este envolve.

Assim, a mestranda termina este capítulo sabendo que importa continuar numa perspetiva de reformulação, tendo aquilo que estudou neste projeto em mente, de forma a aplicar no futuro, na sua sala de aula, pois como questiona Adragão (cit. in Carvalho, 1999, p.103):

“Quem ensina uma criança a escrever? O professor do ensino primário. E quem ensina um adolescente? E um jovem? Quem lhes explica que há regras de organização das ideias e de articulação das frases? (...) Grande

parte dos professores apenas corrige, muitos deles contentam-se com riscar. Poucos são os que enfrentam o risco de ensinar.”.

## 6. CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Considerando a importância da Educação, é natural que a sociedade exija um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, comprometendo a qualidade das aprendizagens com a qualidade do ensino e dos professores. Assegura-se, então, na formação inicial composta por dois ciclos de estudos, uma ampla preparação profissional, com vista a formar docentes capazes de não só ensinar, mas também de formar cidadãos (Roldão, 2003).

Ser professor é, acima de tudo, um (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo uma apropriação dos processos de formação e dando um sentido no quadro das histórias de vida. É uma profissão em que o desenvolvimento pessoal ganha pertinência através da capacidade de reflexão sobre a pessoa, as suas práticas e os seus saberes. Esta é parte integrante da metodologia de investigação-ação, que tem como finalidade o envolvimento dos professores no aprofundamento das situações que o rodeiam, a melhoria do seu desenvolvimento profissional e, fundamentalmente, das aprendizagens dos alunos. Pretende-se uma melhoria do mundo educativo, através do aperfeiçoamento da capacidade crítica do docente, assim como da sua capacidade na gestão das pressões sociais e institucionais. Neste sentido, salienta-se a importância do trabalho colaborativo entre professores e investigadores em prol de um objetivo comum – criar um ensino de qualidade e recheado de aprendizagens significativas.

A prática de ensino desenvolvida ao longo deste ano constituiu-se como um momento de inúmeras oportunidades, na medida em que permitiu pôr em prática e confrontar conhecimentos teóricos e teórico-práticos adquiridos ao longo da formação académica nas diferentes áreas, verificando os seus efeitos na formação dos alunos, sem esquecer o contexto e as características de cada aluno.

Em Português, foi visível um crescimento na forma de preparar cada regência, à medida que o conhecimento das turmas e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos que sustentam esta área aumentaram. Assim, optou-se por desenvolver a Educação Literária, optando por obras de qualidade e do interesse dos alunos, de forma a fomentar o gosto pela leitura e a anular a ideia de que as aulas desta disciplina consistiam unicamente na leitura dos textos do manual e respetiva interpretação dos mesmos. A mestrande e o seu par pedagógico percorreram um longo caminho nestas aulas, em especial no 2.º CEB, tentando que os alunos gostassem da disciplina e compreendessem a sua importância.

Na área de História e Geografia de Portugal/Estudo do Meio, tentou-se conferir um papel ativo aos alunos, através de práticas que valorizaram o meio, o presente e o passado, recorrendo a recursos motivadores e a documentação diversa (escrita, iconográfica e cartográfica). Todo o trabalho realizado nestas disciplinas procurou ser motivante para os alunos, levando-os a interessar-se pela História e, realçando o 2.º CEB, levando-os, inclusive, a acreditar que os factos históricos eram reais. Além disso, as regências desta disciplina foram das mais gratificantes para a mestrande, pois, por ser uma das áreas em que tem mais interesse, sentiu-se mais à vontade para arriscar e passar aos alunos este gosto.

Matemática sempre foi a disciplina que mais desafio trouxe, por ser aquela em que menos se sente à vontade. Desta forma, a PES nesta área foi sempre encarada como um desafio e, no fim, olha-se para trás com um sentimento de satisfação. Todas as aulas e atividades foram pensadas com o intuito de dar sentido e valor à Matemática, aproximando-a do concreto e da realidade das crianças. Assim, optou-se por tarefas estimulantes e recursos motivadores, apostando na comunicação e valorizando o trabalho e raciocínio dos estudantes.

Na área de Ciências Naturais/Estudo do Meio, tentou-se dissipar a ideia de que as ciências são para os cientistas, aproximando-as dos estudantes e levando-os a pensar e a refletir sobre o mundo que os rodeia. Partiu-se dos três pontos de ação que regem esta área, promovendo atividades práticas e

experimentais e procurando desenvolver processos científicos como a observação, classificação, previsão, identificação e controle de variáveis.

Ao longo de toda a PES, e considerando a formação generalista inerente ao mestrado em questão, potenciou-se, sempre que possível, a articulação de saberes, destacando-se momentos de interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio ou Matemática e Estudo do Meio.

Apesar de todas as regências terem sido rigorosamente planejadas, no momento da sua implementação apresentaram fragilidades que, com o decorrer do tempo e com a experiência adquirida, foram diminuindo. Destas, destaca-se, por exemplo, a gestão do tempo, sem dúvida, o que mais fugiu às planificações previstas. No entanto, olha-se para estas fragilidades como um aspeto de formação e aprendizagem que ajudou a mestranda a evoluir e a refletir sobre as suas práticas.

Todas as aprendizagens e desafios que este ano proporcionou foram explanados ao longo deste relatório, como resultado do trabalho, da investigação e da reflexão realizadas. No entanto, todo este percurso não seria realizado se não se tivesse contado com todas as pessoas que a acompanharam e orientaram nesta etapa final da sua formação. Destacam-se todos os momentos de discussão e reflexão com os professores cooperantes e professores supervisores, cruciais para a melhoria da prática educativa. Além destes, a pessoa que maior destaque merece em todo este processo é o par pedagógico da mestranda, sem o qual este caminho seria ainda mais difícil de percorrer. Isto porque toda a PES decorreu em estreita colaboração, sendo todos os percalços superados e todas as vitórias festejadas em par pedagógico, do qual recebeu apoio constante e críticas construtivas que a ajudaram a melhorar e a chegar ao fim de um percurso que, quando partilhado, deixa de ser tão assustador quanto parecia inicialmente.

Terminando, resta dizer que este ano foi um privilégio e um desafio, na medida em que olhar para trás e ver todo o trabalho realizado e todas as frustrações vencidas deixa uma enorme satisfação. Além disso, e tal como refere o título deste documento, ser professor é dar e receber, como tal, não se pode deixar de salientar todas as aprendizagens que as crianças das duas

turmas em que a mestranda esteve inserida lhe deram, ao mesmo tempo que se termina este ano contente com o impacto deixado em cada um dos alunos. Voltando ao título, ser professor é continuar a aprender, por isso, apesar de esta formação inicial chegar ao fim, mantém-se a vontade de aprender, sabendo que ainda há muito a caminhar e novos desafios a enfrentar, sem esquecer que é esta a profissão que, independentemente de tudo, a mestranda quer exercer.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Coleção Reflexão Participada. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas*.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português- fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Baptista, A; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês; um estudo exploratório* (dissertação de mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. (Vol. 3). Currículo sem Fronteiras.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caraça, B. (1951). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Tipografia Matemática.
- Caraça, B. (2000). *Conceitos Fundamentais de Matemática*. Lisboa: Gradiva
- Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A.; Vannucchi, A.; Barros, M.; Gonçalves, M. & Rey, R. (2005). *Compreendendo o papel das actividades no ensino de Ciências. Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Editora Scipione.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, L.; Ricardo, M.M. (2002). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Castro, R. (1987). *Aspetos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objetivos ilocutórios, estruturas da interação e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chagas, I. (2005). *Caracterização da Investigação-acção – Anexo i*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>, consultado a 5 de maio de 2015.
- Colello, S. (2007). *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra.
- Coll, C. & Martín, E. (2004). *Aprender conteúdos & Desenvolver Capacidades*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H. (2012). *Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. Cadernos de Pesquisa*, 42. Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64373>, consultado a 4 de abril de 2015

- Costa, J. A. (1991). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projeto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Custódio, P. (2011). *A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico Português: Alguns Contributos do PNEP – Um breve apontamento*. *Revista Interações*, (Online), (19).
- Dewey, J. (1972). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Duarte, I. (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2010). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2). Braga: Universidade do Minho / CiEd. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>, consultado a 15 de julho de 2015.
- Fernandes, D. (2014). *Fases de Apoio à Prática Educativa: Aula de Matemática*. Apontamentos de aula. Porto: ESE-IPP.
- Fernandes, D. (2014). *Notas de campo da aula da unidade curricular de Didática da Matemática II*. Porto: ESE-IPP.
- Flores, P.; Eça, L; Rodrigues, S., & Quintas, C. (2015). *A cidadania e as TIC: Projeto no 1.º CEB*. In A. Flores et al. (Org.). *Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga:

- Universidade do Minho. Disponível em <http://coloquiodesafioscurriculares2015.tk/>, consultado a 20 de julho de 2015.
- Fontes, P. (2004). *A participação Estudantil no processo de Bolonha*. Fórum Académico para a Informação e Representação Externa. Retirado de [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_A%20participacao%20Estudantil%20no%20processo%20de%20Bolonha.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_A%20participacao%20Estudantil%20no%20processo%20de%20Bolonha.pdf) a 23 de Outubro de 2014.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, J.A.; Macedo, C. (2013) *Educação Literária (1.º Ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores* in Silva, M.; Marcos, C.T.; Mociño, J. *Literatura para a Infância e Juventude e Educação Literária*. Porto. Deriva.
- Guillen, M. (1998). *Pontes para o Infinito*. Lisboa: Ciência Aberta – Gradiva.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Intel, (n.d). *Conhecimento Prévio*. Obtido de Intel: <http://www.intel.com.br/.../instructional.../priorknowledge.html>.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leitão, Á. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB*. *Rev. Port. de Educação* [online]. 19 (2). Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso), consultado a 27 de março de 2015.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2).
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. *Revista Educação Unisinos*, (Online), 16 (1), 87-92. Disponível em

file:///C:/Users/user/Downloads/Leite,%202012%20artícula%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf, consultado a 19 de junho de 2015.

- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I: Aprender Por Projectos Centrados em Problemas*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Artmed Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas (pp. 109-154)*. Porto: Edições ASA
- Lugarini, E. (2003). *Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”*. In Carlos Lomas (Org.). *O valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. et al (2007). *Explorando: educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. Lisboa: ME:DGIDC.
- Martins, R. (1996). *Formar Professores de Português Hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morat.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.
- NCTM, (2007). *Princípios e Normas para a matemática escolar*. (Tradução portuguesa de Principles and standards for school mathematics, 2000). Lisboa: APM.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (Orgs.). (2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peterson, P. (2003). *O professor do Ensino Básico - perfil e formação*. In *Horizontes Pedagógicos* (Vol. 100). Lisboa: Instituto Piaget.

- Ponte, J. (2010). *Uma oportunidade de mudança na Matemática do Ensino Básico*, In Associação de Professores de Matemática. *O Professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico* (pp. 30-36). Lisboa: APM.
- Ponte, J., Mata-Pereira, J., Henriques, A. (2008). *O raciocínio Matemático nos alunos do ensino básico e do ensino superior*. Disponível em file:///C:/Users/SONY/Downloads/Artigo%20Ponte%20etc%20Portugal%20(18%20Set%202012)B.pdf, consultado a 6 de julho de 2015.
- Ponte, J. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Livros Horizonte.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, S. (s/d). *Fundamentos e Didática da História I*. Brasil: Faculdade de Tecnologia e Ciências.
- Ribeiro, D. (2000). *A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente*. In Alarcão, I. (Org.) (2000), *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1993). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas de Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e de Tecnologia na Formação de Professores, Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia.
- Santomé, J. T. (1998). *Santomé, J. T.*. Lisboa: Artmed.
- Santos, M. E.–U. (1990). *Mudança conceptual na sala de aula – Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião De Implementação Do Programa De Português Do Ensino Básico: Leitura*. Lisboa: ME/DGIDC.

- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa De Português do Ensino Básico: Oral*. Lisboa: Ministério da Educação –Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Cadernos de Formação de Professores*, (2), 51-64.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica – uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In *Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%A7%C3%A2ncias.pdf>, consultado a 10 de julho de 2015.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. *Educação em Revista*. 7(1/2), 1-16.
- Tudge, J. (1997). *A Teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista?*. EUA: Universidade da Carolina do Norte.
- Valéry, P. (n/d). *Escrever: da teoria à prática*. s/l: s/ed..
- Vidigal, L. (1994). *Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX*. Intercompreensão. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3ª ed., Vol. 19). Porto: ASA Editores.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

## **Documentação legal e orientadora**

- Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. (2013-2017). Projeto Educativo. Disponível em : <https://sites.google.com/site/aperovazcaminha/documentos-orientadores>, retirado a 30 de outubro de 2014.
- Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bonito, J. et al. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico: Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: ME.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: ME.
- CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso (2011). *Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico*. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DEB. (2004). Organização Curricular e Programas (4ª ed.). Lisboa: ME.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril – *Aprovação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República n.º 99, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março – *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. Diário da República n.º 60, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – *Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência*. Diário da República n.º 38, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de junho – *Concretização do Processo de Bolonha*. Diário da República n.º 121, I Série. Ministério da Educação. Lisboa

- Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – *Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Diário da República, n.º 16, I série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 230/2009 de 14 de setembro – *Atribuição do grau de doutor*. Diário da República n.º 178, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro - *Reorganização curricular do ensino básico*. Diário da República n.º 23, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho – *Revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 126, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 115/2013 de 7 de agosto – *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. Diário da República n.º 151, 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio – *Revisão das condições de qualificação para a docência. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. Diário da República n.º 92, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto - *Homologação do Programa de Estudo do Meio do 1º CEB*. Diário da República n.º 202, II Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro – *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Diário da República n.º 3, I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 49/2005, de 24 de fevereiro – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Diário da República, I série A, n.º 39. Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Ciências da Natureza – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História e Geografia de Portugal – 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo: Estudo do Meio* (4ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2007). Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: ME/DGIDC.
- OCDE (2003). *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*. The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and problem solving knowledge and skills. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>, consultado a 3 de agosto de 2015.
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ribeiro, A., Nunes, A., Nunes, J., Almeida, A., Cunha, P. & Nolasco, C. (2013). *Metas Curriculares 2º Ciclo do Ensino Básico – História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>, consultado a 17 de março de 2015.
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: Unicef Portugal. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf), consultado a 17 de março de 2015.

## **Obras literárias**

- Amaral, P. K (s/a). *O Zbiriguidófilo*.
- Andrade, E. (s/a). *Aquela nuvem e outras*. Edições ASA.
- Andresen, S. M. B. (2015). *A Floresta*. Porto Editora.
- Cardoso, J.P.S. (2010). *Cinderela*. Porto Editora.
- Castán, J. S (2011). *O lanche do Senhor Verde*. Orfeu Negro.
- Jeffers, O. (2009). *O Incrível rapaz que comia livros*. Orfeu Negro.
- Magalhães, A. (2006). *O Limpa-Palavras e outros poemas*. Edições ASA.
- Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Edições ASA.
- Pina, M. A. (2006). *O Têpluquê e outras histórias*. Assírio & Alvim.
- Soares, L. D. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Livros Horizonte.
- Torrado, A. (2006). *Histórias À Solta Na Minha Rua*. Civilização Editora.
- Velthuis, M. (2008). *O Sapo e o Estranho*. Editorial Caminho.

## **8. ANEXOS**

Anexo 1 - Cronograma PES 2.º CEB

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

Legenda:

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



Anexo 3 - Quadro dos conteúdos abordados nas regências de Português

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

<b><u>O Têpluquê</u></b> Aula 6 – 90 minutos		
<b>Domínio (s):</b>  Leitura	<b>Objetivos:</b> - Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);	<b>Descritores de desempenho:</b> - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: - confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; - identificar o sentido global de textos; - Identificar o tema central; - localizar a informação pretendida; - responder a questões sobre o texto; - formular questões sobre o texto; - memorizar peças de informação; - compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão); - Ler em voz alta para diferentes públicos.
Oralidade	- Escutar para aprender e construir conhecimento(s); - Participar em situações de interação oral; - Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)	- Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação: - identificar palavras-chave; - organizar a informação; - Identificar aspetos de diferenciação e variação linguística  - Dramatizar textos e situações  - Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos.

Tarefas	Tempo	Recursos
1. Audição do título “O Têpluquê”. Registo, em grande grupo, do título da obra: qual será o título da obra, como se escreverá, significado. Os alunos dizem o título e alguns deles registam as suas hipóteses no quadro.	5’	
2. Apresentação da capa do livro. Localização, na capa, do título e comparação com as hipóteses registadas.	5’	Texto “O Têpluquê” para distribuir
3. Audição do texto. Nova audição do texto com orientações do professor para a tarefa seguinte (identificar as palavras trocadas)	10’	
4. Distribuição do texto pelos alunos (cf. Anexo 4.1), com lacunas que os alunos completam.	10’	
5. Nova audição do texto para correção da tarefa anterior.	4’	
6. Identificação da dificuldade do menino. (não conseguir pronunciar “t”)	2’	
7. Audição da frase “Vamos ao cinema ver um filme de cavalos” pronunciada corretamente e pronunciada havendo troca de “v” por “b”.	1’	
8. Nova audição, após chamada de atenção pela professora para as diferenças.	1’	
9. Análise. Identificação das palavras pronunciadas de forma diferente. Identificação das diferenças.	5’	

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

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

2.ºB



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

## “O Têpluquê”

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

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

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

Manuel António Pina, *O têpluquê e outras histórias*

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

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

<p>Zbiriguidófilo (como não sabem quem é este animal, sabem o que será um Zbiriguidófilo?). Os alunos emitem a sua opinião quanto ao Zbiriguidófilo.</p>	<p>10'</p>	<p>Primeira parte do texto “O Zbiriguidófilo”</p>
<p>10. Leitura da primeira parte do texto.</p>	<p>5'</p>	
<p>11. Individualmente, os alunos respondem a algumas questões sobre o texto (cf. Anexo 5.1). Correção, no quadro e em grande grupo, das mesmas.</p>	<p>10'</p>	<p>Questões de compreensão do texto</p>

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

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



## **O Zbiriguidófilo**

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

1. Quem ofereceu o Zbiriguidófilo ao menino?

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

2. Onde ficam as ilhas *Sandwich*?

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

3. O Zbiriguidófilo veio escondido numa:

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

4. O menino lavava o Zbiriguidófilo com:

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

5. Os Zbiriguidófilos adoram:

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

6. O menino queria levar o Zbiriguidófilo para:

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



Plano de Aula – PORTUGUÊS						
DATA: 12/1/2015 HORÁRIO:10h10 – 11h40						
ANO: 6º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18		
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues (primeiro tempo - 45')   Sara Perez (segundo tempo – 45')						
PROFESSOR COOPERANTE: Armando Veiga						
<b>Domínios:</b> Leitura e Escrita		<b>Conteúdos:</b> Texto Informativo - Notícia				
Metas de aprendizagem	Descritores de desempenho	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação	
<p>- Ler e compreender o texto informativo, nomeadamente as notícias.</p> <p>- Procurar, recolher, seleccionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.</p> <p>- Escrever pequenos textos informativos</p>	<p><b>Ler para construir conhecimento(s)</b></p> <p>Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.</p> <p>Fazer uma leitura que possibilite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitar a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizado(s);</li> <li>- detectar informação relevante</li> <li>. factual e não factual;</li> <li>. essencial e acessória;</li> <li>- explicitar o sentido global</li> </ul>	<p><b>1.</b> Abertura da lição;</p>	3'	Apresentação powerpoint	Os alunos serão avaliados de acordo com duas grelhas de avaliação (cf. Anexo 6.4).	
		<p><b>2.</b> Apresentação de três títulos de notícias (cf. Anexo 6.2).</p> <p><u>Questões orientadoras:</u><sup>1</sup></p> <p>- <i>O que serão estas frases?</i></p>	3'			
		<p><b>3.</b> Construção, em grande grupo e oralmente, de textos sobre os títulos anteriores.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Que história podemos construir partindo destes títulos?</i></p>	4'			
		<p><b>4.</b> Leitura da primeira notícia, em grande grupo.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Daqueles três títulos, qual se adequa a este texto?</i></p>	5'			Apresentação powerpoint
		<p><b>5.</b> Entrega da segunda notícia a cada um dos alunos.</p>	10'			Apresentação

<sup>1</sup>As restantes questões orientadoras estão presentes no Anexo 6.5.

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

	<p>(orto)gráficas estabelecidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- acrescentar, apagar, substituir;</li> <li>- condensar, reordenar, reconfigurar.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>10.</b> Criação, em grande grupo, de uma notícia, partindo de um dos títulos sugeridos.</p> <p>- <i>O que poderá dizer a nossa notícia?</i></p> <p><b>11.</b> Registo no caderno diário da notícia criada.</p> <p><b>12.</b> Criação, individual, de um texto informativo sobre o que foi observado no vídeo, partindo de um dos títulos sugeridos inicialmente. Os alunos devem seguir as orientações projetadas.</p> <p><b>13.</b> Correção dos textos dos alunos, trocando as notícias entre eles. Para tal, ser-lhes-á entregue uma grelha de revisão (cf. Anexo 6.3).<sup>2</sup></p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>O que têm de ver no texto dos vossos colegas?</i></p> <p><b>14.</b> Leitura de três das notícias criadas pelos alunos.</p> <p><b>15.</b> Leitura do texto informativo original sobre o vídeo apresentado.</p>	<p>10'</p> <p>4'</p> <p>15'</p> <p>7'</p> <p>6'</p> <p>3'</p>	<p>Apresentação Powerpoint</p>	
--	--	---	---	------------------------------------	--

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

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

**Alerta de empregada trama ladrões**

**Cinco Mariscadores Resgatados**

### *Alerta de empregada trama ladrões*

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

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

*Rana. (s/a, 2015. Alerta de empregada trama ladrões. Jornal de notícias, p. 13)*

## *Cinco Mariscadores Resgatados*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## *Carros do Futuro*

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

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

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

**Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha – Porto**

**Português**

**6.º Ano Turma C**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_

**Cinco Mariscadores Resgatados**

“Cinco homens foram resgatados ontem pela Marinha, quando se encontravam a apanhar amêijoa no rio Tejo, em pleno canal do Barreiro. O alerta foi dado cerca das duas horas por uma pessoa que ouviu gritos de socorro. “Conseguimos recuperar as cinco pessoas que já tinham água pelos joelhos e não conseguiam regressar a terra. Estavam num baixio”, revelou ao JN o capitão do Porto de Lisboa, Malaquias Domingues, que já mandou instaurar um processo de averiguações.

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

(Brazinha, 2015. Cinco mariscadores resgatados. *Jornal de notícias*, p. 25)

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

“O \_\_\_\_\_ lançou \_\_\_\_\_, como resposta ao “alarme social e sentimento de insegurança” causado \_\_\_\_\_ no Baixo Vouga Lagunat, sobretudo em \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, disse ao JN fonte do comando. Até ao final de janeiro, haverá um reforço das patrulhas de fiscalização e acções de sensibilização.

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

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



Anexo 6.3 - Documento para a escrita da notícia e respetiva grelha de revisão

	Título	Onde	Quem	O quê	Quando	Porquê	Como
Francisca							
Rita							
Sofia							
Diogo R.							
Diogo P.							
Inês							
Joana							
Jorge							
Maurício							
Marco							
Mariana Figueiredo							
Mariana Teixeira							
Mariana Rocha							
Pedro							
Rafael							
Sónia							
Tatiana							
Vânia							

Grelha de avaliação – Escrita

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

0 – Não apresenta

1- Apresenta



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



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

Tarefas	Tempo	Recursos
1. Distribuição do poema, sem título e com lacunas, pelos alunos (cf. Anexo 7.1).	5'	- Poema “Tudo de pernas para o ar” com lacunas
2. Leitura do poema, pela professora, suprimindo as palavras retiradas. Preenchimento, de forma individual, das lacunas, com as palavras que os alunos pensam fazer mais sentido (por exemplo: <i>vi peixes a beber água</i> ).	10'	
3. Apresentação das palavras escolhidas pelos alunos e leitura do poema correto (confronto com as ideias deles).	15'	- Poema “Tudo de pernas para o ar”
4. Análise do poema em grande grupo (constatação do <i>non sense</i> , dos jogos de palavras e dos antónimos).	15'	
5. Leitura expressiva do poema (por estrofe) pelos alunos.	10'	- Esquema para completar
6. Proposta, justificada e individual, de um título para o poema. Registo no quadro das propostas dos alunos.	15'	
7. Apresentação do título original e análise do mesmo (sublinhar e registar, num esquema (cf. Anexo 7.2), o que está de pernas para o ar).	10'	- Quadra com lacunas

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

---

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

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

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

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

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

Luísa Ducla Soares

Anexo 7.2 - Esquema sobre o Poema “Tudo de Pernas para o ar”

O que está de ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Plano de Aula – PORTUGUÊS				
DATA: 15/12/2014		HORÁRIO: 10h10 – 11h40		N.º ALUNOS: 18
ANO: 6º		TURMA: C		
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Armando Veiga				
DOMÍNIOS: Leitura e Educação Literária				
CONTEÚDOS: Texto literário em verso (prosa poética; verso livre);				
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.</li> <li>- Identificar marcas formais do texto poético: estrofe e rima.</li> <li>- Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura</li> </ul>	1. A professora estagiária abre a lição e escreve o sumário. <u>Sumário:</u> A importância das palavras. Texto poético: <i>O limpa-palavras</i> de Álvaro Magalhães.	5'	18 Folhas brancas	O aluno deve ser capaz de:
	2. A professora estagiária distribui uma folha branca por cada aluno e pede-lhes que escrevam uma palavra que, por qualquer motivo, tenha algum significado para eles.	5'		- Escolher uma palavra que seja significativa para ele;
	3. Os alunos, um a um, apresentam a sua palavra à turma,	15'		- Apresentar a sua palavra à turma e





	<p>8. Depois de os alunos compreenderem o poema e a importância das palavras, a professora estagiária pede-lhes que, com a palavra que eles apresentaram inicialmente, escrevam uma estrofe (entre 2 a 7 versos) baseada naquela palavra, à semelhança do que leram no poema. Esta estrofe será escrita na mesma folha onde escreveram a palavra inicial. Antes de os alunos iniciarem esta tarefa, a professora estagiária projeta e lê a estrofe que criou com a palavra dela, de modo a servir como exemplo à turma.</p>	18'		<p>- Criar uma estrofe coesa e coerente, baseada na palavra escolhida;</p>
	<p>9. Os alunos, individualmente e em voz alta, apresentam a sua estrofe. Após todos os alunos terem apresentado, a turma compara as estrofes criadas e elege a que mais gostaram.</p>	12'		<p>- Apresentar a sua estrofe; - Eleger a estrofe que mais gostou.</p>

**Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha – Porto**  
**6.º Ano Turma C**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

**O limpa-palavras**

O limpa-palavras.

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

Quase todas as palavras  
precisam de ser limpas e acariciadas:  
a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.  
Algumas têm mesmo de ser lavadas,  
É preciso raspar-lhes a sujidade dos dias  
e do mau uso.

Muitas chegam doentes,  
outras simplesmente gastas, estafadas,  
dobradas pelo peso das coisas  
que trazem às costas.

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

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



A palavra obrigado agradece-me.  
As outras não.  
A palavra adeus despede-se.  
As outras já lá vão, belas palavras lisas  
e lavadas como seixos do rio:  
a palavra ciúme, a palavra raiva, a palavra frio.

Vão à procura de quem as queira dizer,  
de mais palavras e de novos sentidos.  
Basta estenderes um braço para apanhares  
a palavra barco ou a palavra amor.

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

Álvaro Magalhães,  
*O Limpa-palavras e Outros Poemas*

# A Importância das Palavras

---

Texto poético: *O Limpa-palavras* de  
Álvaro Magalhães



TANGERINA

# O limpa-palavras

---

Limpo palavras.

Recolho-as à noite, por todo o lado:

a palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.

Trato delas durante o dia

enquanto sonho acordado.

A palavra solidão faz-me companhia.

Quase todas as palavras

precisam de ser limpas e acariciadas:

a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.

Algumas têm mesmo de ser lavadas,

É preciso raspar-lhes a sujidade dos dias

e do mau uso.

Muitas chegam doentes,

outras simplesmente gastas, estafadas,

dobradas pelo peso das coisas

que trazem às costas.

# O limpa-palavras

---

A palavra pedra pesa como uma pedra.

A palavra rosa espalha o perfume no ar.

A palavra árvore tem folhas, ramos altos,  
podes descansar à sombra dela.

A palavra gato espeta as unhas no tapete.

A palavra pássaro abre as asas para voar.

A palavra coração não pára de bater.

Ouve-se a palavra canção.

A palavra vento levanta os papéis no ar

e é preciso fechá-la na arrecadação.

No fim de tudo voltam os olhos para a luz  
e vão para longe,

leves palavras voadoras

sem nada que as prenda à terra,

outra vez nascidas pela minha mão:

a palavra estrela, a palavra ilha, a palavra pão.

# O limpa-palavras

---

A palavra obrigado agradece-me.

As outras não.

A palavra adeus despede-se.

As outras já lá vão, belas palavras lisas

e lavadas como seixos do rio:

a palavra ciúme, a palavra raiva, a palavra frio.

Vão à procura de quem as queira dizer,

de mais palavras e de novos sentidos.

Basta estenderes um braço para apanhares

a palavra barco ou a palavra amor.

Limpo palavras.

A palavra búzio, a palavra lua, a palavra palavra.

Recolho-as à noite, trato delas durante o dia.

A palavra fogão cozinha o meu jantar.

A palavra brisa refresca-me.

A palavra solidão faz-me companhia.

# Tangerina

---

Tangerina.

Digo-te como te escrevo:

Com cuidado e devagar.

Descasco-te da mesma forma,

Sem me preocupar.

Tangerina. O teu sabor prolonga-se,

No meu paladar, na minha mente, no meu olhar...



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

<p>6. Individualmente, os alunos respondem às questões d’“O Jogo do Zbiriguidófilo” (cf. Anexo 9.1), na folha de respostas.</p>	<p>7’</p>	<p>“O Jogo do Zbiriguidófilo”; folha de respostas; História do “Zbiriguidófilo”</p>
<p>7. Repetem-se as três tarefas anteriores (4, 5 e 6) para os excertos seguintes.</p>	<p>8’</p>	<p>Dicionário</p>
<p>8. Discussão sobre o Zbiriguidófilo (o que será, que ideias iniciais podemos eliminar). Um dos alunos procura a palavra no dicionário (conclusão que não existe).</p>	<p>15’</p>	
<p>9. Recolha, no texto, das características do Zbiriguidófilo.</p>	<p>8’</p>	
<p>10. Cada aluno escreve uma breve descrição do Zbiriguidófilo, tal como eles o imaginam. Leitura de algumas das descrições.</p>	<p>12’</p>	<p>Cartões com as partes dos animais; 3 exemplos</p>
<p>11. Distribuição de várias imagens com diferentes partes de animais. Cada aluno escolhe duas partes de animal para juntar, criando um novo animal e dando-lhe um nome partindo dos nomes dos animais de origem. Apresentação de dois exemplos.</p>	<p>7’</p>	
<p>12. Apresentação dos animais criados pelos alunos. Criação de um álbum que incluirá os animais criados pela turma (cf. Anexo 9.2).</p>	<p>10’</p>	

# O Jogo do Zbiriguidófilo

# **PARTE I**



1. O Zbiriguidófilo costumava ficar

guardado:

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

2. O que aconteceu ao Zbirigidófilo?

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

3. Quem ajudou a procurar o Zbiriguidófilo?

a) A mãe, o pai e a menina;

b) O pai e a menina;

c) A mãe, o pai e o tio.

4. A quem perguntou o pai pelo Zbiriguidófilo?

a) Aos vizinhos;

b) Aos avós;

c) À mãe do menino.

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

# **PARTE II**



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

a) Procurou o Zbiriguidófilo no jardim;

b) Foi à casa-de-banho;

c) Fez os trabalhos de casa.

7. Onde estava escondido o Zbiriguidófilo?

a) No sofá;

b) No lavatório;

c) No autoclismo.

8. Para lavar o Zbirigidófilo, foram precisos:

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

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

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

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



**Dinofante**



# Jacarurso



Anexo 9.2 - Registo fotográfico de "Os animais do 2.ºB"



<b><u>O Sapo e o Estranho</u> de Max Velthuis</b>			
Aula 1 – 90 minutos			
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>	
Leitura	- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento);	- Antecipar conteúdos; - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para localizar a informação pretendida; responder a questões sobre o texto; compreender melhor.	
Escrita	- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para contruir e expressar conhecimentos)	- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor; - Redigir textos respeitando as convenções gráficas, ortográficas e de pontuação.	
<b>Tarefas</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
1. Apresentação do título da obra e antecipação da leitura, explorando o significado da palavra “estranho” (antecipação das personagens da história, exploração do estranho: quem será, onde terá aparecido, porque será estranho, quando é que o sapo o terá encontrado). Registo no quadro das ideias dos alunos.		10’	Título da obra em cartão
2. Distribuição de um excerto da história (cf. Anexo 10.1) e leitura do mesmo pela professora.		8’	Obra “O Sapo e o Estranho”; Excerto para distribuir

<p>3. Discussão em grande grupo sobre o excerto lido e preenchimento de um esquema (cf. Anexo 10.2) que terá as personagens, espaço, quem era o estranho, reações das personagens ao estranho). Ao mesmo tempo, os alunos vão sublinhando as informações no texto.</p>	<p>20’</p>	<p>Esquema; Folha com esquema para preencher;</p>
<p>4. Leitura dialogada do texto (atribuição do narrador e personagens aos alunos). Repetição da leitura com outros elementos da turma.</p>	<p>16’</p>	
<p>5. Reconto do to texto</p>	<p>12’</p>	<p>Tiras do diálogo/narrativa</p>
<p>6. Projeção de uma parte dialogada do excerto (cf. Anexo 10.3) e análise da mesma (identificação da personagem que fala, sinais de pontuação utilizados). Registo das mesmas no quadro.</p>		
<p>7. Distribuição desordenada de tiras de diálogo e tiras de narrativa do texto pelo quadro. Os alunos vão ao quadro e separam os excertos.</p>		<p>Notícia “Equador tem uma rã que transforma a sua aparência (...)”</p>
<p>8. Correção da tarefa anterior.</p>	<p>9’</p>	<p>Notícia para entregar</p>
<p>9. Projeção de uma notícia (cf. Anexo 10.4) e leitura da mesma por um dos alunos. Breve discussão da notícia (assunto, local, intervenientes, relação com a obra).</p>		<p>Obra “O Sapo e o Estranho”</p>

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



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

## *O Sapo e o Estranho*

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

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

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

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

- Que é que ele quer daqui?

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

- Como é que sabes? – perguntou o Sapo.

- Toda a gente sabe – disse a pata indignada.



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

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

- E então? – perguntou o Porco.

- Parece simpático – disse o Sapo.

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

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

# O Sapo e o Estranho



Quem é o estranho?

Onde apareceu?

Que personagens ficaram a favor do estranho?

Que personagens ficaram contra o estranho?

Porquê?

Porquê?

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

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

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

- Que é que ele quer daqui?

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

- Como é que sabes? – perguntou o Sapo.

- Toda a gente sabe – disse a pata indignada.

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

---

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

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



	<p>8. Elaboração de um quadro com todos os sinais de pontuação e respetivas regras de utilização</p> <p>9. Sistematização no caderno diário.</p> <p>10. Apresentação de diversos exemplos de frases, cujo sentido se altera dependendo do uso, ou falta, de pontuação.</p> <p>11. Desafio: pontuar o testamento. A turma é dividida em três grupos, cada grupo pontuará um texto com o objetivo de ficar com toda a herança.</p>	<p>20'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>	<p>Power-point (cf. Anexo 11.2)</p>	<p>de pontuação;</p> <p>- aplicar corretamente os sinais de pontuação;</p> <p>- Pontuar o texto</p>
--	--	---------------------------------	---	---

## Brincadeira

Vamos brincar à gente crescida  
que todas as manhãs sai de casa  
para ganhar a vida \_\_\_  
Eu sou o senhor doutor \_\_\_  
tu és a minha melhor doente \_\_\_  
A única \_\_\_ aliás \_\_\_ Não quero outra \_\_\_

- Bom dia\_\_\_ minha senhora\_\_ O que a  
traz cá\_\_\_  
- Acho que tenho febre\_\_ senhor doutor\_\_  
Talvez febre de viver\_\_ Não pode ser\_\_\_  
- Pode\_\_\_  
- Também tenho falta de ar\_\_\_  
Fraquejam-me os joelhos \_\_\_  
Sinto-me fraca \_\_\_  
- E que mais\_\_\_  
- Suspiro\_\_ Solto muitos ais \_\_\_

- Não será do calor? Hoje está de mais.  
- E o meu coração?  
Parece que vai saltar do peito.  
É grave, senhor doutor?  
- É uma doença terrível. Chamam-lhe  
amor.  
- Não!

- Tenha calma! Às vezes, há salvação.  
- E agora? Que vai ser de mim?  
- Sossegue. Isto é o princípio, não é o fim.  
- Que faço então?  
- Estou a pensar. E se trocasse de  
coração?  
- Isso não. Deixe-me ficar com este,  
senhor doutor.  
Faz-me sofrer mas já estou habituada a  
ele.  
Apaixonou-se. Foi o que foi.  
- E então? Não é para isso que serve um  
coração?  
- Talvez. O pior é a aflição.  
- Eu sei. Chamam-lhe paixão.  
- Não!  
- Tenha calma, minha senhora!  
Por vezes, há salvação.  
- E que faço então?  
- Deixe-me ver... Uma paixão.  
E ainda há a tal febre de viver,  
não me posso esquecer...  
Talvez um comprimido, uma injeção.  
- Não, senhor doutor.  
Não é esse o remédio para tal doença

de que nem é bom falar.  
- Não?  
- Não. Um beijo chega para a espantar.  
- Era o que me parecia, vou já tratar  
disso... E agora?  
Sente-se melhor, minha senhora?  
- Muito melhor, senhor doutor.  
- E eu, e eu.  
Os médicos também têm febre de viver,  
também sofrem do coração. E eu então...  
- Obrigada, senhor doutor.  
Quanto custa esta consulta?  
- Deixe-me pensar... Já sei.  
Outro beijo chega para a pagar.  
- Isso sim, senhor doutor. Isso é falar.

In “O Brincador”, de  
Álvaro de Magalhães

# Português

---

# Brincadeira

---

Vamos brincar à gente crescida  
que todas as manhãs sai de casa  
para ganhar a vida.

Eu sou o senhor doutor,  
tu és a minha melhor doente.  
A única, aliás. Não quero outra.

- Bom dia, minha senhora! O que a traz cá?

- Acho que tenho febre, senhor doutor.

Talvez febre de viver. Não pode ser?

- Pode.

- Também tenho falta de ar.

Fraquejam-me os joelhos...

Sinto-me fraca.

- E que mais?

- Suspiro. Solto muitos ais.

Na antiguidade, um imperador estava indignado com a população de uma cidade, sem dúvidas, por motivos políticos.

O governador, então, passa-lhe um telegrama:

Devo fazer fogo ou poupar a cidade?

A resposta no monarca foi:

**Fogo, não poupe a cidade!**

O telegrafista, por questões humanitárias ou por qualquer outro motivo, trocou a posição da vírgula. E a resposta ficou assim:

**Fogo não, poupe a cidade!**

Se o Homem soubesse a importância que tem o sucesso andaria sempre à sua procura.

Se o Homem soubesse a importância que tem, o sucesso andaria sempre à sua procura

Se o Homem soubesse a importância que tem o sucesso, andaria sempre à sua procura

**Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres**

**Irmã**

Deixo os meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

**Sobrinho:**

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

**Padeiro:**

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

**Pobres:**

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

<b><u>O Lanche do Senhor Verde</u></b>			
Aula 3 – 90 minutos			
<b>Domínio (s):</b>	<b>Objetivos:</b>	<b>Descritores de desempenho:</b>	
Oralidade (Expressão Oral)	- Falar para aprender (aprender a falar; falar e expressar conhecimento);	- Produzir discursos com a finalidade de descrever;	
Leitura	- Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento);	- Ler para confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;	
Escrita	- Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento (s)).	Escrever uma curta mensagem – aviso.	
<b>Tarefas</b>		<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
1. Apresentação de uma das ilustrações do livro (cf. Anexo 12.2) e análise da mesma (cor da imagem, cor da gravata, expressão da cara: forma da boca e olhos).		6'	Ilustração do livro
2. Distribuição do texto aos alunos e leitura do mesmo pela professora.		12'	Obra e texto para distribuir
3. Colocação de quatro ilustrações da obra (cf. Anexo 12.1) no quadro, desorganizadas. A turma organiza-as de acordo com a história que ouviram. Verificação da ordem das imagens, mostrando as ilustrações no livro.		8'	d'“O Lanche do Senhor Verde” Ilustrações da obra
4. Exploração do texto, apoiada nas imagens expostas no quadro: - Imagem 1 (Chegada a casa do Senhor Verde): convidados, quem convidou, motivo do convite;		12'	Ilustrações da obra;

<p>- Imagem 2 (Descoberta da porta): quem os leva até à porta, como chegaram lá, o que viram, o que decidiram).</p> <p>Os alunos preenchem uma folha de registo, aquando desta exploração.</p>		<p>Folha de registo (cf. anexo 12.3);</p>
<p>5. Leitura dramatizada de um excerto da história.</p>		
<p>6. Continuação da exploração do resto da história, apoiada nas imagens expostas:</p>	<p>10'</p>	<p>Excerto projetado</p>
<p>- Imagem 3 (Reação ao mundo colorido): motivo do espanto, consequência da descoberta (apetite);</p> <p>- Imagem 4 (O Lanche entre todos): para que serviu este lanche, representação do lanche, cores do guarda-sol, aprendizagens de cada um).</p> <p>Os alunos preenchem uma folha de registo, aquando desta exploração.</p>	<p>12'</p>	<p>Ilustrações da obra</p>
<p>7. Projeção do seguinte excerto da obra:</p>		
<p>- Sabem uma coisa, amigos? Sou louco por verde, mas seria tão aborrecido se o céu fosse sempre verde ...</p>		
<p>Escrita, individual, do excerto, trocando a cor (verde) e o local (céu), por outra cor e local à escolha do aluno.</p>	<p>15'</p>	<p>Excerto projetado</p>
<p>8. Leitura dos textos criados pelos alunos.</p>	<p>15'</p>	

Anexo 12.1 - Ilustrações para ordenar de “O Lanche do Senhor Verde”





# O Lanche do Senhor Verde

Javier Saez Castan

**1º Momento:** \_\_\_\_\_

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

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

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

**4º Momento:** \_\_\_\_\_

Para que serviu este lanche?

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



**2º Momento:** \_\_\_\_\_

Quem os levou até à porta?

Onde estava escondida a porta?

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

o que decidiram?

**3º Momento:** \_\_\_\_\_

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

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

Plano de Aula – Português				
DATA: 17 de novembro de 2014		HORÁRIO: 10:10h – 11:40h		
ANO: 6.º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues e Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Armando Veiga				
CONTEÚDOS: Conhecimento Explícito da Língua - Pronomes				
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
Utilizar e identificar o pronome pessoal.	<ol style="list-style-type: none"> <li>A professora estagiária abre a aula. <u>Sumário</u>: “O Capuchinho Vermelho” de Grimm; Os pronomes pessoais.</li> <li>A professora estagiária lê um excerto de “O Capuchinho Vermelho” de Grimm.</li> <li>Em grande grupo, é feita a análise da estória.</li> </ol> <p><u>Questões Orientadoras</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Quem já conhece esta estória?</i></li> <li><i>Já a ouviram muitas vezes?</i></li> <li><i>É exatamente assim que a conhecem?</i></li> <li><i>Quais são as personagens intervenientes?</i></li> <li><i>O que acontece neste enredo?</i></li> </ol>	3’  2’  10’	<p>- Excerto de “O Capuchinho Vermelho” de Grimm (anexo 13.1);</p> <p>- Excerto modificado de “O Capuchinho Vermelho” de Grimm</p>	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Responder, de forma ordenada, e construindo um discurso articulado, às questões orientadoras;</p> <p>Refletir sobre a língua, concluindo que o excerto dado apresenta incorreções</p>
Utilizar o pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência	<ol style="list-style-type: none"> <li>A professora estagiária distribui o excerto modificado, no qual os pronomes são substituídos por nomes, provocando assim repetições e redundâncias.</li> <li>É dado, aos alunos, tempo e espaço para que estes</li> </ol>			

verbal	<p>explorem, livremente, o texto que lhe foi dado. Deixamos que estes conclua que há alterações e questionem quanto às repetições presentes.</p> <p>6. Os alunos, alternadamente, leem o texto alterado.</p> <p>7. Partindo das observações feitas pela turma, a professora estagiária analisa com os alunos o que está errado, apontando as alterações que necessitam ser feitas. (Os pronomes utilizados são apontados no quadro)</p> <p>8. Leva-se os alunos a compreenderem o que fizeram foi trocar os nomes – introdução do conceito de PRONOME.</p> <p>9. Os alunos leem, alternadamente o texto corrigido.</p> <p>10. É projetada uma tabela a ser completada com os pronomes.</p> <p>11. Os alunos completam a tabela que lhes foi entregue.</p> <p>12. São sorteados os pronomes, ficando cada aluno com um. Tendo em conta o pronome, os alunos terão de criar uma frase, utilizando o mesmo. Serão atribuídos pontos por cada frase corretamente elaborada.</p> <p>13. É sugerido aos alunos que, em casa, escrevam, tal qual conhecem, a continuação da estória trabalhada. Devendo, na aula seguinte, ser entregue às professoras estagiárias.</p>	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’</p> <p>10’</p> <p>5’</p> <p>10’</p> <p>10’</p> <p>15’</p>	<p>(anexo 2);</p> <p>- Tabela com os pronomes (anexo 13.2) - tabela para entregar aos alunos</p>	<p>ao nível da gramática;</p> <p>Identificar essas incorreções;</p> <p>Compreender o que são pronomes e quando devem ser utilizados;</p> <p>Ler corretamente;</p> <p>Participar na elaboração da tabela, dando opiniões e contributos significativos para o trabalho que está a realizar-se;</p> <p>Construir frases coesas, fazendo uso do pronome que lhe foi atribuído.</p>
--------	--	--	--	--

### O Capuchinho Vermelho

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

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

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

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

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

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

- Bom dia, senhor Lobo.

- Onde vais tão cedo?

- Vou a casa da minha avó.

- E o que levas no avental?

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

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

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

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

Excerto ADAPTADO de:

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

17 novembro 2014

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

**PRONOMES PESSOAIS**

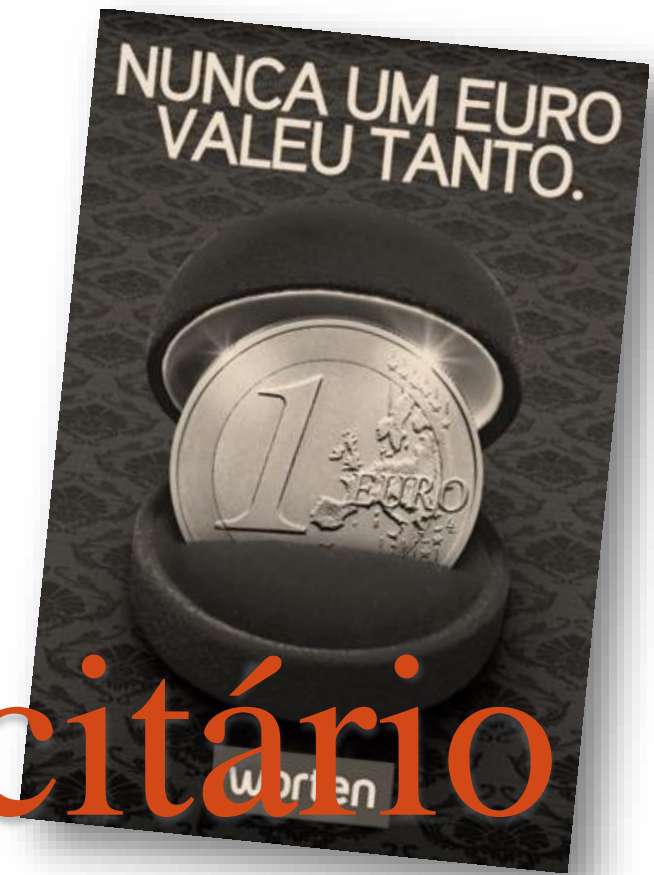
Pessoa		Sujeito	Complemento direto	Complemento indireto	Com uma preposição
Singular	1. <sup>a</sup>				
	2. <sup>a</sup>				
	3. <sup>a</sup>				
Plural	1. <sup>a</sup>				
	2. <sup>a</sup>				
	3. <sup>a</sup>				

Plano de Aula – Texto Publicitário				
DATA: 24/11/2014		HORÁRIO: 10h10 – 11h40		
ANO: 6º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Armando Veiga				
CONTEÚDOS: O Texto Publicitário				
DOMÍNIO (S): Oralidade e Escrita				
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
<p>- Ler (...) o texto publicitário;</p> <p>- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de:</p> <p>- dar instruções, persuadir, por exemplo, o anúncio.</p>	<p><b>1.</b> A professora estagiária abre a aula.</p> <p><u>Sumário:</u> O texto publicitário.</p>	5'		O aluno é capaz de:
	<p><b>2.</b> A professora estagiária espalha pelo quadro diversa publicidade e coloca a seguinte questão aos alunos: “<i>O que vos parece que temos aqui exposto?</i>”.</p>	5'	Anúncios Publicitários	- Identificar o material exposto;
	<p><b>3.</b> Em grande grupo, e orientados pela professora estagiária, os alunos observam e analisam as diferentes publicidades.</p> <p><b><u>Questões Orientadoras:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Todos estes anúncios publicitários são iguais? Que</i></li> </ul>	5'		- Participar adequadamente;
				- Participar adequadamente;
				- Identificar as diferenças dos anúncios;



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quais os perigos da publicidade?</i></li> </ul> <p><b>6.</b> A professora estagiária distribui diferentes imagens (cf. Anexo 14.2) pelos alunos, pertencentes à fábula <i>Nove vezes nove? Oitenta e um, Sete macacos e tu és um</i> da obra de António Torrado – <i>Histórias à Solta na Minha Rua</i>. Seguidamente, diz aos alunos que, partindo do que têm à frente e seguindo as orientações dadas (cf. Anexo 14.1), terão de criar um texto publicitário.</p> <p><b>7.</b> Individualmente, e ordenadamente, cada aluno apresenta o seu trabalho à turma.</p> <p><b>8.</b> A professora estagiária coloca a seguinte questão aos alunos – “<i>De onde acham que retiramos estas imagens?</i>” – e, ouvindo as opiniões deles, conclui que as imagens foram retiradas da obra e apresenta-a à turma, referenciando, também, o autor.</p> <p><b>9.</b> A professora estagiária pede aos alunos que, de acordo com</p>	<p>15’</p> <p>18’</p> <p>5’</p> <p>5’</p>	<p>Cartões com as imagens da obra</p> <p>“Histórias à Solta na Minha Rua” de António Torrado</p>	<p>- Criar um texto publicitário relacionado com a imagem que lhes foi entregue;</p> <p>- Expressar-se corretamente;</p> <p>- Apresentar o trabalho realizado;</p> <p>- Manifestar a sua opinião;</p> <p>- participar adequadamente;</p> <p>- Manifestar a sua</p>
--	---	---	--	--

	<p>as imagens que viram, apresentem a sua opinião relativamente ao conteúdo da história.</p> <p><u>Questões Orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De acordo com o que viram, conseguem contar a história a que as imagens pertencem?</i></li> <li>• <i>Quais serão as personagens da história?</i></li> </ul> <p><b>10.</b> A professora estagiária lê a fábula e vai projetando as páginas do livro, para que os alunos possam ver as ilustrações.</p>	<p>7'</p>	<p>“Histórias à Solta na Minha Rua” de António Torrado</p>	<p>opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar adequadamente;</li> <li>- Identificar o macaco como personagem principal;</li> <li>- Escutar atentamente a fábula lida.</li> </ul>
--	---	-----------	--	--



# O Texto Publicitário

---

UM DIA  
VAIS ACHAR  
QUE TENS  
DE IR PARA  
ONDE TODA  
A GENTE VAI.

(QUANDO ESSE DIA CHEGAR, NÃO LHE FALES)

MANTÉM-TE ORIGINAL



UM DIA, O MAIS PROVÁVEL É TORNARES-TE NUM CHATO, DEIXARES DE SAIR À NOITE E COMEÇARES A LEVAR-TE DEMASIADO A SÉRIO. NESSE DIA VAIS COMEÇAR A VESTIR CINZENTO E BEJE, PEDIR PARA BAIXAR O VOLUME DA MÚSICA E DEIXAR A TUA GUITARRA A APANHAR PÓ. VAIS TORNAR-TE POLITICAMENTE CORRECTO, SOCIALMENTE EVOLUÍDO, ECONOMICAMENTE CONSCIENTE. VAIS ACHAR QUE TENS DE IR PARA ONDE TODA A GENTE VAI E ASSUMIR QUE TENS DE USAR FATO E GRAVATA TODOS OS DIAS. NESSE DIA VAIS DEIXAR DE BEIJAR EM PÚBLICO, AS TUAS VIAGENS SERÃO MAIS VEZES NO SOFÁ E DORMIRÁS MENOS AO RELENTO. É OFICIAL. VAIS ENTRAR NA IDADE DO CHINELO E DEIXAR DE SER QUEM FOSTE ATÉ ENTÃO. VAIS DEIXAR DE TE SENTAR AO COLO DOS AMIGOS E VAIS ESQUECER-TE COMO SE FAZ UM QUANTOS-QUERES OU UM BARCO DE PAPEL. VAIS FICAR NERVOSINHO SE NÃO TROCARES DE CARRO DE QUATRO EM QUATRO ANOS E DESATINAR SE O HOTEL ONDE FICARES NÃO TE DER TOALHAS PARA O TEU MACIO E HIDRATADO ROSTO. VAIS TORNAR-TE MUITO CRESCIDO E COMEÇAR A PREOCUPAR-TE COM TUDO E COM NADA E A NÃO FAZER NADA PORQUE "VAI-SE ANDANDO" E A VIDA É MESMO ASSIM. VAIS DIZER NÃO MAIS VEZES, VAIS TER MAIS MEDO, VAIS ACHAR QUE NÃO PODES, QUE NÃO DEVES, QUE TENS VERGONHA. VAIS SER MAIS TRISTE. NESSE DIA, O MAIS PROVÁVEL É QUE TAMBÉM DEIXES DE BEBER REFRIGERANTES. AQUI FICA UMA IDEIA: QUANDO ESSE DIA CHEGAR, NÃO LHE FALES.

MANTÉM-TE ORIGINAL



UM DIA  
É PROVÁVEL  
QUE ENTRES ÀS 9  
E SAIAS ÀS 6.

(QUANDO ESSE DIA CHEGAR, NÃO LHE FALES)

MANTÉM-TE ORIGINAL





Despertar a **A**TENÇÃO

Suscitar **I**NTERESSE

Provocar **D**ESEJO

Permitir **M**EMORIZAÇÃO

Desencadear **A**ção

**Publicidade**



*Nove vezes nove? Oitenta e Um, Sete  
Macacos e tu és um*





\_\_\_\_\_



A blue gorilla is sitting on the ground, leaning back on its hands. It is holding an open book with a red cover in its left hand and a yellow book with a white cover in its right hand. The gorilla has a thoughtful expression, with its right hand resting on its chin. The illustration is set against a white background and is tilted slightly to the right.

\_\_\_\_\_



A blue gorilla is standing on its hind legs, holding an open book with a yellow cover in its left hand. The gorilla is looking down at the book with a focused expression. The illustration is set against a white background and is tilted slightly to the right.

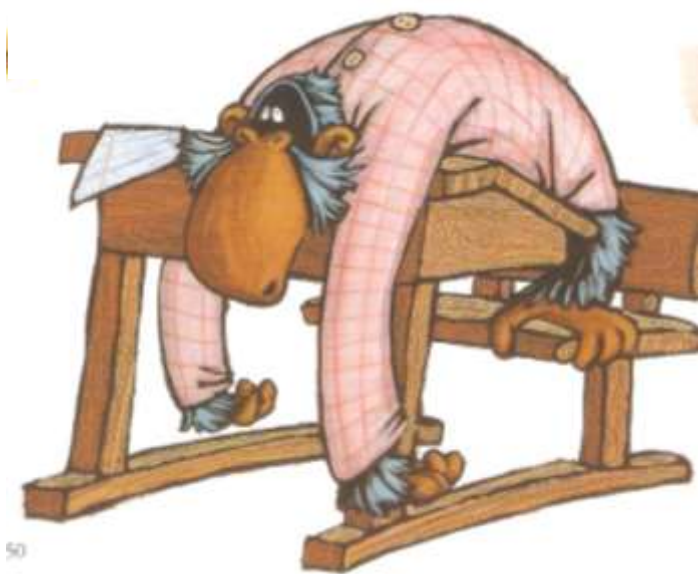














Plano de Aula – Estudo do Meio (História)				
DATA: 20/04/2015		HORÁRIO: 14h30-16h		
ANO: 2º		TURMA: B		N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
CONTEÚDOS: Bloco 2 – À Descoberta dos outros e das Instituições: O passado e o património do meio local				
Metas de aprendizagem	Descrição	Tempo	Recursos	Objetivos das tarefas
<p>- Conhecer vestígios do passado local: construções (habitações, castelos, moinhos, antigas fábricas, igrejas, monumentos pré-históricos, pontes, solares, pelourinhos...); costumes e tradições locais;</p> <p>- Reconhecer a importância do património histórico local.</p>	<p><u>Motivação</u></p> <p>A professora estagiária distribui a letra da música “Porto Sentido” do Rui Veloso (cf. Anexo 15.1) com algumas palavras cortadas e, de seguida, os alunos escutam a música, preenchendo os espaços em branco. Em grande grupo, a letra é corrigida e a professora estagiária orienta um breve diálogo sobre a mesma.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que locais são mencionados na música?</li> <li>- Conhecem alguns desses locais?</li> <li>- A que cidade pertencem?</li> </ul>	10’	<p>Música</p> <p>“Porto Sentido”;</p> <p>26 Letras incompletas da música;</p>	- completar a letra da música;

	<p><u>Desenvolvimento</u></p> <p>A professora estagiária expõe no quadro um mapa da cidade do Porto (cf. Anexo 15.3) que funciona como a base do jogo “Um passeio pelo Porto”. A professora estagiária explica as regras do jogo (cf. Anexo 15.4) e distribui a cada aluno uma folha de respostas (cf. Anexo 15.5). No final do jogo, a professora estagiária recolhe as respostas dos alunos, e, posteriormente, diz quantos pontos cada um teve (cada pergunta vale um pouco). Ao longo do jogo, serão trabalhados 5 locais/tradições em concreto – as pontes e Ribeira (através da exploração de imagens), a festa de S. João (através de imagens, tradições e um vídeo), a Torre dos Clérigos (através de questões colocadas aos alunos), o vinho do Porto e a francesinha (recorrendo a curiosidades interessantes sobre os mesmos) e, por fim, o Mercado do Bolhão, através de um vídeo documentário sobre o mesmo.</p>	30’	<p>Mapa da cidade do Porto; Guião de exploração do jogo (cf. Anexo 15.2); 26 Folhas de respostas; imagens das pontes; lenda e vídeo de São João; Imagens do vinho do porto e francesinha; vídeo mercado do Bolhão</p>	<p>- responder às questões colocadas no jogo;</p>
--	---	-----	---	---

	<p><u>Consolidação</u></p> <p>A professora estagiária distribui um texto sobre o Porto (cf. Anexo 15.6) e os conteúdos abordados que os alunos devem completar. No fim, a turma corrige em grande grupo.</p>	<p>5'</p>	<p>26 Textos incompletos</p>	<p>- completar o texto, evidenciando os conteúdos da aula</p>
--	--	-----------	----------------------------------	---

Anexo 15.1 - Letra da Música para completar

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

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

## Porto Sentido

Rui Veloso

Quem vem e atravessa o rio  
Junto à \_\_\_\_\_  
Vê um velho casario  
Que se estende ate ao mar

Quem te vê ao vir da \_\_\_\_\_  
És cascata, são- \_\_\_\_\_  
Erigida sobre o monte  
No meio da neblina.

Por ruelas e calçadas  
Da \_\_\_\_\_ até à Foz  
Por pedras sujas e gastas  
E lampiões tristes e sós.

[refrão]

E esse teu ar grave e sério  
Dum rosto e cantaria  
Que nos oculta o mistério  
Dessa luz bela e sombria

Ver-te assim abandonada  
Nesse timbre pardacento  
Nesse teu jeito fechado  
De quem mói um sentimento

E é sempre a primeira vez  
Em cada regresso a \_\_\_\_\_  
Rever-te nessa altivez  
De milhafre ferido na asa



## **Um Passeio pelo Porto**

### Desenvolvimento do jogo

Para a realização do jogo “Um passeio pelo Porto”, a professora estagiária irá afixar no quadro um percurso pela cidade do Porto na qual estão marcados alguns dos pontos principais da cidade. De seguida, é apresentado aos alunos uma gravação na qual um determinado menino conta o passeio que fez pelo Porto, convidando os alunos a fazer o mesmo. De seguida, a professora estagiária apresenta uma imagem desse menino colocando-o no primeiro ponto do mapa.

O percurso é realizado de acordo com a gravação, sendo que em determinados pontos (Ribeira, São João, Torre dos Clérigos, Francesinha e Vinho do Porto, Mercado do Bolhão) se irá fazer a exploração dos mesmos, com o intuito de dar a conhecer um pouco da cidade aos alunos. Nestes pontos, os alunos terão de responder a duas perguntas sobre cada local, sendo que só assim ganham pontos.

Assim, este é um jogo que, apesar de em grande grupo, resulta na participação individual dos alunos, pois terão uma folha de respostas que será recolhida no final do jogo. Após a professora estagiária corrigir (e já na aula seguinte), os pontos de cada aluno serão divulgados, assim como decorrerá a correção das respostas.

### **História do jogo (gravação)**

No outro dia, a minha mãe estava a ouvir uma bonita música no antigo rádio que temos lá em casa. Depois de ouvir a letra com atenção, perguntei à minha mãe onde ficava a Serra de Pilar que o Rui Veloso mencionava. Fiquei pouco esclarecido e no domingo passado os meus pais decidiram levar-me a passear.

Começamos por ver a vista da cidade subindo à Serra do Pilar. O nosso objetivo era passear pelo Porto e, assim, atravessamos a Ponte D. Luís I e viemos parar a um local muito bonito e com pessoas bastantes atarefadas, a que o meu pai chamou orgulhosamente de Ribeira. Enquanto andávamos por ali, não pude deixar de reparar nas restantes pontes que atravessavam o rio Douro. Que bonitas que eram!

Paramos numa das muitas esplanadas que ocupam a Ribeira e, enquanto comia um saboroso gelado, ouvia os meus pais falarem do São João. Pelos vistos, é das maiores festas da nossa cidade e de onde estávamos, até podíamos ver o fogo-de-artifício se já

fosse 24 de junho. Com a conversa dos meus pais, fiquei curioso para depois procurar mais sobre o assunto.

Continuamos o nosso passeio, passando pela Sé e pela Estação de São Bento e subimos até à torre dos Clérigos. Que alta que era! Apostei com o meu pai os degraus que tinha e como nenhum de nós gosta de perder, subimos os três até ao topo. O meu pai estava certo – 240 degraus tivemos de subir para aproveitar aquela vista maravilhosa da cidade portuense. Que linda que é!

Ainda tínhamos muito para ver, mas a minha mãe lembrou-se que os meus avós iam lá a casa e precisava de ingredientes para o jantar, pois depois de um dia destes, apetia-lhe comer o mais típico prato do Porto – a francesinha, que é tão boa! O meu pai, nesta ambiente de tradição, decidiu que deviam comprar uma garrafa do vinho do porto para mais tarde beberem. Segundo ele, não há melhor do que o vinho do Porto!

Para satisfazer o desejo dos meus pais, e porque não me importo nada de caminha pelas ruas e calçadas portuenses, fomos até ao Mercado do Bolhão. O que ninguém se lembrou foi que era Domingo e aquilo estava fechado. Não me importei, porque pude ver a sua beleza exterior e o meu pai disse-me que tinha alguns vídeos de lá para me mostrar. Fomos procurar os ingredientes que a minha mãe precisava e, cansados, regressamos a casa. Foi um dia espetacular que me deixou ainda mais orgulhoso de ser tripeiro!

Nota: A gravação/história será ouvida em partes, há medida que percorremos o mapa. No fim, será entregue a história completa aos alunos.

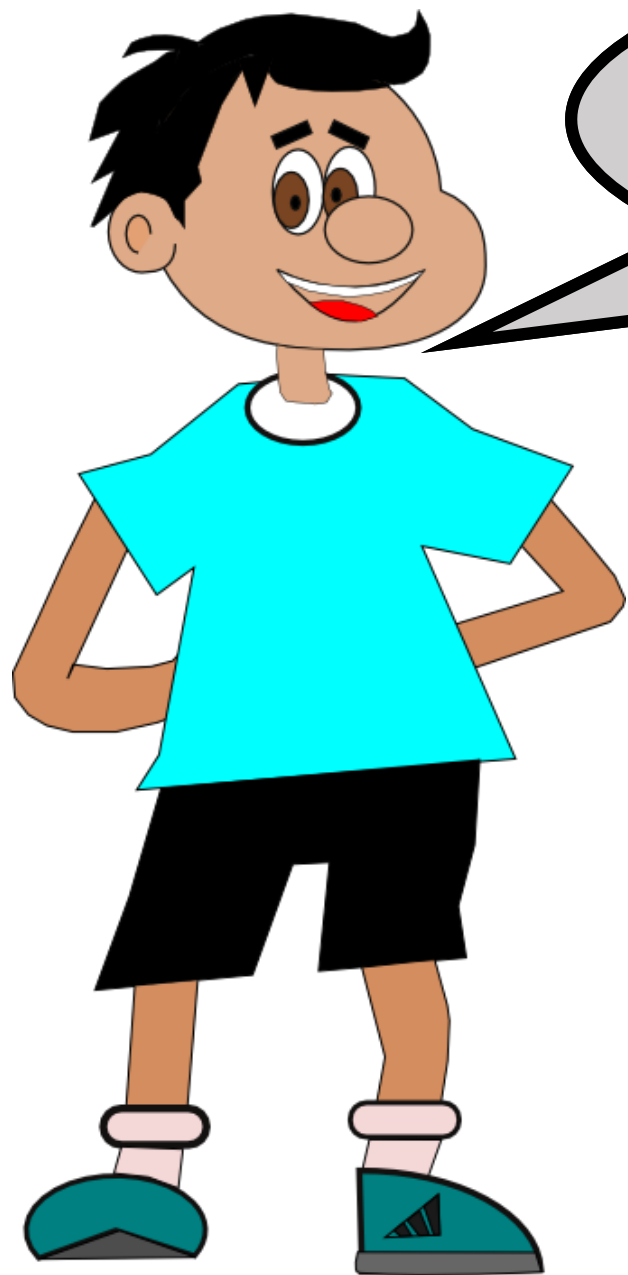
Anexo 15.3 - Percurso Cidade do Porto (Mapa)



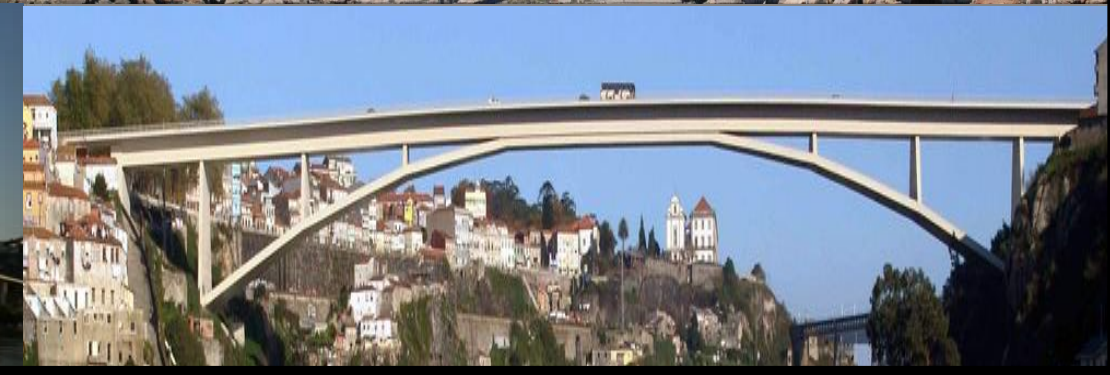
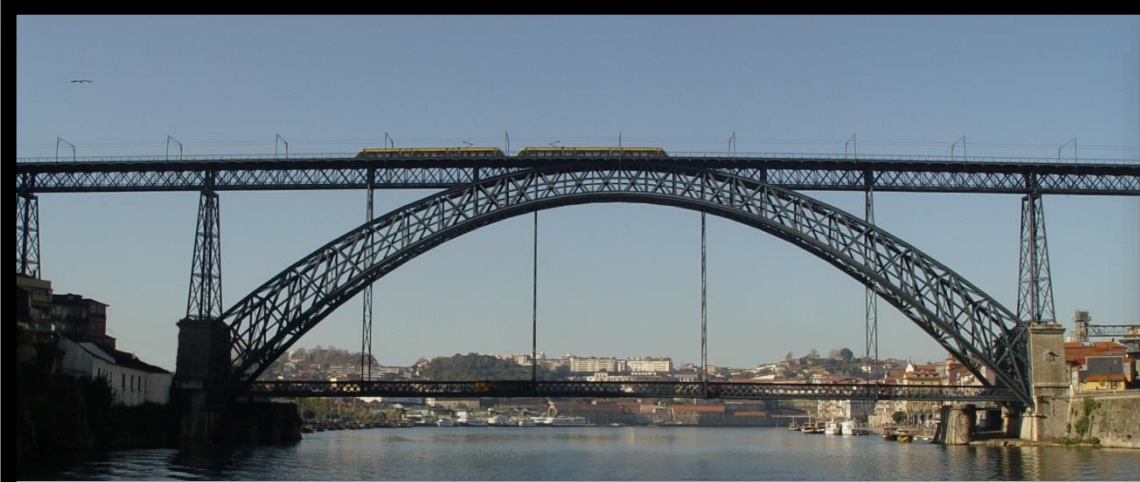
Anexo 15.4 - Jogo "Um passeio pelo Porto"

# Um Passeio pelo Porto





Então, ouçam com atenção a história que  
vos vou contar!



**Quantas pontes ligam o Porto a Vila  
Nova de Gaia?**

**Que ponte atravessamos para ir da  
Serra do Pilar à Ribeira?**

# Ribeira







# Festa de São João do Porto



Que festa é celebrada na Ribeira, e em todo o Porto, na noite de 23 para 24 de junho?

No São João, os martelos substituem os \_\_\_\_\_.

# Torre dos Clérigos



Quantos metros terá a  
Torre dos Clérigos?

E degraus?

Porque terá este nome?



**Quantos andares tem a Torre dos  
Clérigos?**

**Quantos degraus tens de subir para  
chegar ao topo da Torre dos Clérigos?**



ROZÉS

INFANTA ISABEL

P-169-AL

"QUINTA DA BOA VISTA"

P-87-AL

ROZÉS PORTO

ROZÉS PORTO

ROZÉS PORTO

OFFEY

OFFEY

OFFEY



As francesinhas foram inventadas em 1953, no Restaurante à Regaleira, por um emigrante francês que se inspirou em duas sanduíches francesas: Croque Monsieur e Croque Madame.

**Que barcos transportam o Vinho do Porto?**

**A francesinha chegou ao Porto através de um emigrante espanhol. Verdadeiro ou Falso?**

# Mercado do Bolhão



**Quantos pisos tem o Mercado do Bolhão?**

**Em quantas zonas está dividido?**

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

## Um Passeio pelo Porto

### Folha de respostas

1. Quantas pontes ligam o Porto a Vila Nova de Gaia? \_\_\_\_\_

2. Que pontes atravessamos para ir da Serra do Pilar à Ribeira?

\_\_\_\_\_

3. Que festa é celebrada na Ribeira, e em todo o Porto, na noite de 23 para 24 de junho?

\_\_\_\_\_

4. No São João, os martelos substituem os \_\_\_\_\_.

5. Quantos andares tem a Torre dos Clérigos?

\_\_\_\_\_

6. Quantos degraus tens de subir para chegar ao topo da Torre dos Clérigos?

\_\_\_\_\_

7. Que barcos transportam o Vinho do Porto?

\_\_\_\_\_

8. A francesinha chegou ao Porto através de um emigrante espanhol. Verdadeiro ou Falso?

\_\_\_\_\_

9. Quantos pisos tem o Mercado do Bolhão? \_\_\_\_\_

10. Em quantas zonas está dividido? \_\_\_\_\_

Anexo 15.6 – Texto de consolidação

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosóti

Estudo do Meio - 2.º ano

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

1. Completa o texto, colocando as seguintes palavras no local correto.

Mercado do Bolhão

alho-porro

Ribeira

Vinho do Porto

D. Luís I

francesinha

Clérigos

São João

Douro

A cidade do Porto é banhada pelo rio \_\_\_\_\_. Quem de Vila Nova de Gaia vem, pode usar as pontes que atravessam o rio, como por exemplo a ponte de \_\_\_\_\_. Chegamos à \_\_\_\_\_, muito há para observar e na Praça do Cubo podemos descansar. Mas a Ribeira ganha uma nova vida na noite de 23 para 24 de junho, na conhecida festa de \_\_\_\_\_. Nesta noite, todos saem à rua acompanhados de martelos, \_\_\_\_\_ e muita alegria.

Quando uma vista da cidade toda queremos ter, nada melhor do que subir os 240 degraus da Torre dos \_\_\_\_\_, que nos seus 75 metros de altura se destaca.

Muitas são as tradições e características da Invicta, como a \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ ou a agitação do \_\_\_\_\_.

Plano de Aula – História e Geografia de Portugal				
DATA: 6/1/2015		HORÁRIO: 10h55– 11h40		
ANO: 6º		TURMA: C	N.º ALUNOS: 18	
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues (Segundo tempo, 45’)   Sara Perez (Primeiro tempo, 45’)				
PROFESSOR COOPERANTE: Aurora Ribeiro				
CONTEÚDOS: Portugal no século XVIII – A Sociedade Portuguesa no tempo de D. João V				
Metas/objetivos	Descrição	Tempo	Recursos	Objetivos das tarefas
1. Conhecer aspetos da arte no tempo de D. João V: - Identificar as principais características da arte Barroca. - Identificar alguns exemplos de arte Barroca em Portugal, especialmente ao nível do património edificado.	<p><b><u>Motivação</u></b></p> <p>1. Cada aluno recebe uma imagem de um monumento, símbolo da arte Barroca, em formato puzzle que irá montar.</p> <p><b><u>Questões orientadoras:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Que imagens são essas?</i></li> <li>- <i>O que conseguem identificar?</i></li> <li>- <i>Porque terão vocês estas imagens?</i></li> </ul>	4’	18 imagens em formato puzzle	- Montar corretamente o puzzle; - Responder de forma adequada;
	<p><b><u>Desenvolvimento</u></b></p> <p>1. Aparece projetada a designação de “Arte Barroca”, a partir da qual se construirá em grande grupo, a definição da mesma. Os alunos registam no guião de aula (cf. Anexo 16. 2) a definição de barroco.</p>	4’	Powerpoint (cf. Anexo 16.1) Guião da aula	- Compreender que as imagens que têm representam obras do



	<p>- <i>Quem o terá mandado construir?</i></p> <p>- <i>Conseguem identificar elementos da arte barroca nesta imagem? Quais?</i></p> <p>- <i>Encontram aqui linhas curvas e contracurvas? E figuras humanas?</i></p> <p>4. São apresentados mais dois exemplos desta corrente, a Biblioteca Joanina e a Basílica da Estrela (cf. Anexo 16.1), e os alunos são desafiados a procurar os elementos característicos do Barroco. Os alunos registam estes exemplos no guião.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>O que têm a dizer sobre a Biblioteca Joanina? Em que consiste, maioritariamente, a sua decoração?</i></p> <p>- <i>Estas obras tem características do barroco? Quais?</i></p> <p>5. A professora estagiária coloca a seguinte questão aos alunos: <i>“Será que aqui no Porto existem exemplos de arte barroca? Conhecem algum?”</i>.</p> <p>6. São apresentadas imagens de obras de arquitetura Barroca na cidade do Porto (cf. Anexo 16.1). Os alunos registam estes</p>	<p>5’</p> <p>2’</p> <p>6’</p>	<p>Imagens da Biblioteca e da Basílica</p> <p>Imagens de arte Barroca</p>	<p>- Identificar os elementos de arte barroca presentes nas construções projetadas;</p> <p>- Enumerar os exemplos de arte barroca existentes no Porto;</p> <p>-Reconhecer os exemplos de arte barroca portuenses e</p>
--	---	-------------------------------	---	--



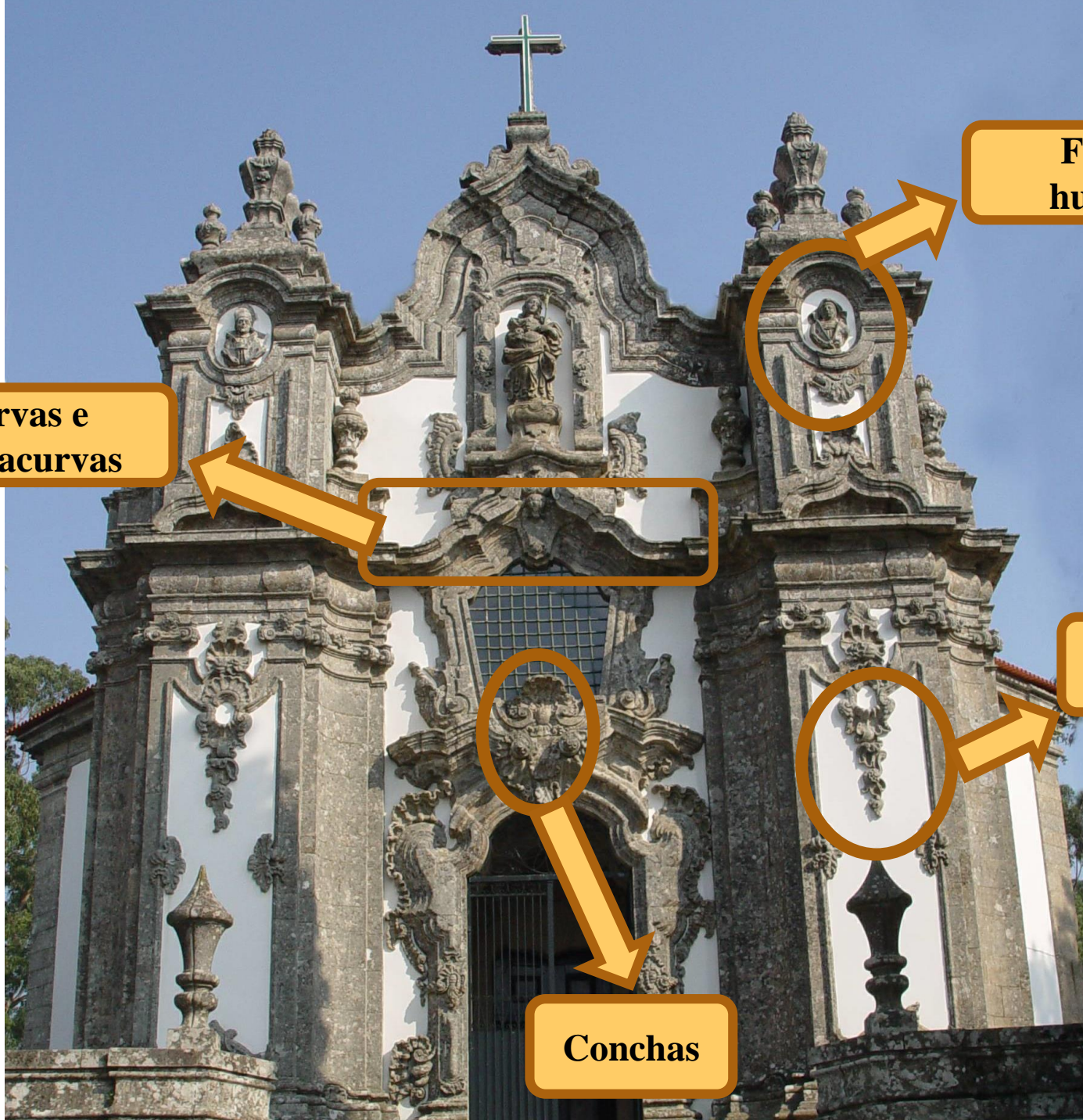
Anexo 16.1 – Powerpoint de apoio à aula



# O REINADO DE D. JOÃO V

# ARTE BARROCA

Estilo artístico nascido em Itália no século XVI, muito apreciado pelos Reis absolutos devido à sua exuberância decorativa. Simbolizava o grande poder e riqueza de quem governava.



**Curvas e  
contracurvas**

**Figuras  
humanas**

**Flores**

**Conchas**

**Igreja de Santa Maria  
Madalena, Braga**

# Convento de Mafra





**Convento de Mafra**



## Sala de Diana

Deve-se esta designação à pintura do teto que representa Diana, a deusa da caça, acompanhada de ninfas.



# Sala do Trono

Destinada às  
audiências régias.



Torreão Norte

Quarto do Rei



## Sala da Guarda

Era por aqui que se fazia a entrada no Palácio e onde permanecia a Guarda Real.



## Sala da Bênção

Esta sala é o ponto central da fachada principal que se abre sobre a praça. Destes varandins, a Família Real podia assistir às cerimónias religiosas e, da varanda que abre sobre o Terreiro, D. João V aparecia ao povo.



## Torreão Sul

Aposentos  
privados da Rainha



Torreão Sul

Quarto de vestir  
da Rainha











**Biblioteca Joanina, Universidade de Coimbra**



**Basílica da Estrela**



**Igreja do Carmo**





**Torre dos Clérigos**

**Agrupamento de Escola Pêro Vaz de Caminha**

**História e Geografia de Portugal**

**6.º C**

Nome: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

**A arte \_\_\_\_\_**



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

**Características:**

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

Anexo 16.3 – Exemplo de 2 dos conjuntos entregues na tarefa de consolidação



Torre dos Clérigos



Mosteiro da Batalha



Mosteiro de Alcobaça



Sé do Porto



Solar de Mateus



Sé de Braga



Plano de Aula – Matemática				
DATA: 8/04/2015		HORÁRIO: 14h – 16h		
ANO: 2º		TURMA: B	N.º ALUNOS: 26	
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues (Primeiro tempo, 60')   Sara Perez (Segundo tempo, 60')				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
<b>Domínio:</b> Geometria	<b>Conteúdos:</b> Perímetro de um polígono. Área - Medidas de área em unidades não convencionais.	<b>Metas Curriculares:</b> - Identificar o perímetro de um polígono como a soma das medidas dos comprimentos dos lados, fixada uma unidade. - Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. - Comparar áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.		
Percurso de Aprendizagem		Tempo	Recursos	Avaliação
<b><u>Motivação</u></b>  1. A professora estagiária coloca a seguinte questão à turma: “Olhando para a sala, encontram alguma diferença do habitual?” <sup>1</sup> . Após os estudantes concluírem que estão na sala quatro novos quadros, a professora estagiária sugere à turma que poderiam colocar uma moldura à volta dos quadros, utilizando as ripas de madeira que ela irá entregar. Quatro estudantes pegam nos quadros e nas tiras e constroem a moldura. No fim, cada um indica o número de tiras que utilizou, fazendo-se o registo no quadro.		10'	4 Quadros; Ripas de madeira;	Os estudantes serão avaliados através de uma grelha de observação (cf. Anexo 17.3) e da resolução dos desafios propostos.
<b><u>Desenvolvimento</u></b>  2. A professora estagiária orienta um diálogo em grande grupo e questiona: “Se a nossa unidade de		4'		

<p>medida for uma ripa, quanto mede a nossa moldura?”.</p> <p>3. Após analisarem os diferentes valores, a professora estagiária diz aos estudantes que estiveram a medir o <u>perímetro</u> dos quadros. Em grande grupo, a turma, com orientação da professora estagiária, constrói a definição de perímetro<sup>2</sup>, sendo que um aluno a vai escrevendo no quadro. Os estudantes registam esta informação no caderno.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Como podemos definir perímetro?</i></li> <li>- <i>O que estivemos a medir? Como o fizemos?</i></li> </ul> <p>4. A professora estagiária pede aos estudantes que, em grande grupo e utilizando as ripas de madeira, meçam diferentes objetos (caderno, dicionário, tampo da mesa) e indiquem qual o respetivo perímetro.</p> <p>5. A turma observa os polígonos projetados (cf. Anexo 17.1) e a professora estagiária coloca a seguinte questão: “Qual o perímetro destes polígonos?”. Os estudantes registam as respostas no caderno e, de seguida, dá-se a correção em grande grupo.</p> <p><u>Sistematização</u></p> <p>6. Os estudantes, individualmente, resolvem três desafios (cf. Anexo 17.2) sobre o perímetro,</p>	<p>8’</p> <p>6’</p> <p>6’</p> <p>11’</p>	<p>Ripas de madeira; Caderno, dicionário, mesa;</p> <p>Polígonos em folha quadriculada de 1 cm;</p> <p>26 Folhas de desafios;</p>	
---	--	---	--

utilizando a folha quadriculada de 1 cm.			
--	--	--	--

**Notas:**

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

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

**A**

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

**B**

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

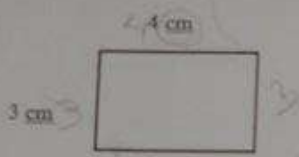
**C**

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

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

Perímetro

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



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

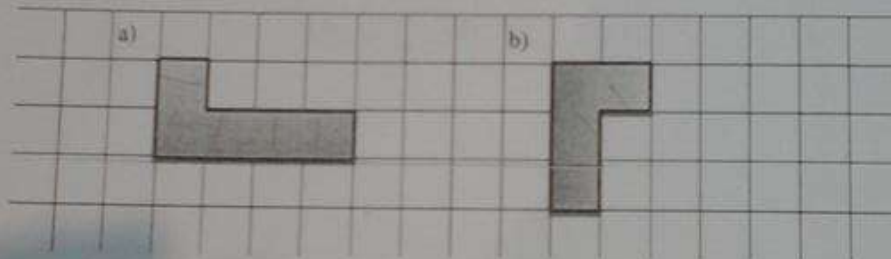


$P = 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$



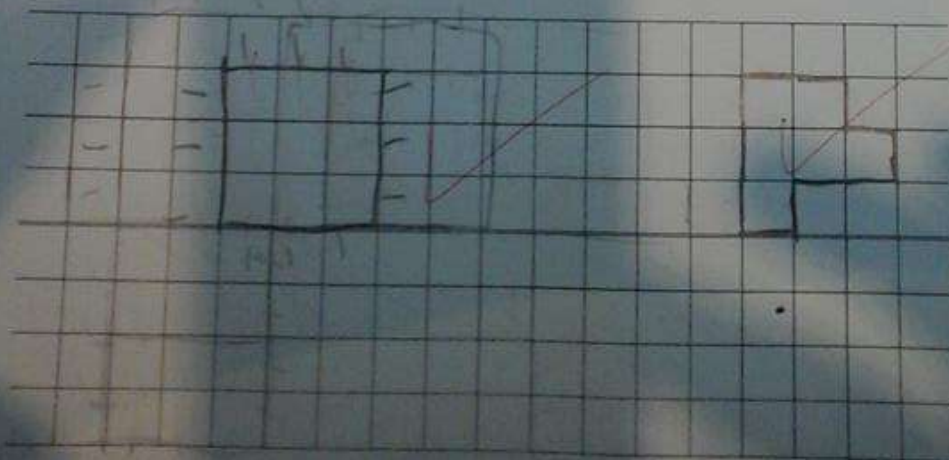
$P = 3 + 3 + 3 + 3 = 12$

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



R: o maior é a figura a

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







Plano de Aula – Matemática				
DATA: 12/03/2015		HORÁRIO: 9h – 10h30/11h-11h30		
ANO: 2º		TURMA: B		N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues   Sara Perez				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
CONTEÚDOS: Tabuada do 3 e o termo “triplo”				
Metas Curriculares	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
- Construir e compreender a tabuada do 3. - Utilizar adequadamente e compreender o termo «triplo»; - Resolver problemas envolvendo situações multiplicativas.	1. Rotina de entrada	10'		O aluno deve ser capaz de:
	2. A professora estagiária divide os alunos em pares e distribui 30 palhinhas por cada um. De seguida, pede-lhes que organizem as palhinhas em grupos de três, das várias formas que acharem possível.	10'	30 Palhinhas	- Agrupar as palhinhas em diferentes conjuntos de 3;
	3. Após os alunos agruparem as palhinhas em grupos de 3, os alunos vão ao quadro representar a forma como o fizeram, utilizando palhas entregues pela professora estagiária e colando-as aos retângulos expostos no quadro. Partindo daqui, os alunos, orientados pela professora estagiária, descobrem uma expressão que represente os conjuntos de	20'	55 Retângulos; 165 Palhas; Bostik; 26 Folhas de conjuntos;	- Escrever a expressão que representa os diferentes conjuntos; - Compreender a tabuada do 3; - Preencher e resolver

	<p>palhinhas (ex: 3 grupos de 3 palhinhas = <math>3 \times 3 = 9</math>). Ao mesmo tempo, preenchem a folha de conjuntos entregue pela professora estagiária (cf. Anexo 18.2).</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como podemos organizar os rebuçados em grupos?</li> <li>- Como fizeram no vosso lugar?</li> <li>- Podemos representar estes conjuntos numa expressão numérica? De que forma?</li> </ul> <p>4. A professora estagiária mostra três palhinhas aos alunos e coloca-lhes a seguinte questão: “Eu tenho três palhinhas. Se quiser o dobro das palhinhas, quantas preciso mais?”. Após os alunos concluírem que precisa de mais três, a professora estagiária coloca uma nova questão: “E se eu quiser o triplo das palhinhas, quantos vou ter no total?”. Partindo daqui, os alunos concluem que o triplo é multiplicar por três.</p> <p>5. A professora projeta um exercício (cf. Anexo 18.1) e</p>	<p>10’</p> <p>15’</p>	<p>9 Palhinhas;</p> <p>Apresentação</p>	<p>a folha de conjuntos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o termo “dobro”;</li> <li>- Compreender o termo “triplo”;</li> <li>- Participar adequadamente;</li> </ul> <p>- Resolver o exercício;</p>
--	--	-----------------------	---	--

	<p>pede aos alunos para, individualmente, o resolverem no caderno. De seguida, o exercício é corrigido em grande grupo.</p> <p>6. A professora estagiária projeta o “Jogo da Tabuada” e as respetivas regras (cf. Anexo 18.2). De seguida, a turma começa a jogar, participando um aluno de cada vez. Os alunos terão o jogo em papel (cf. Anexo 18.3), de modo a assinalarem as respostas na sua própria folha.</p> <p>7. Os alunos, de forma individual, resolvem alguns desafios (cf. Anexo 18.5), de forma a consolidarem o que aprenderam.</p>	<p>20’</p> <p>15’</p>	<p>Powerpoint;</p> <p>Apresentação Powerpoint;</p> <p>26 Folhas com o “Jogo da Tabuada”</p> <p>26 Fichas de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o termo “triplo”;</li> <li>- Multiplicar por 3;</li> <li>- Respeitar as regras do jogo;</li> <li>- Participar adequadamente;</li> <li>- Multiplicar por 2, 3, 4 e 5.</li> <li>- Resolver as tarefas propostas.</li> </ul>
--	---	-----------------------	---	--

# A Quinta dos animais

---

Os pais da Rafaela tem uma quinta com 3 porcos, 6 vacas, 10 galinhas, 2 galos e 5 ovelhas.

Ontem, a Rafaela descobriu que os tios do

Afonso têm uma quinta com o triplo de animais dos da quinta dos pais dela. Quantos animais de casa espécie tem a quinta dos tios do Afonso?



# JOGO DA TABUADA

Encontra e rodeia grupos de três números em que o produto dos três primeiros seja o terceiro.

- Os grupos só podem estar na vertical ou na horizontal.
- Só podes usar as tabuadas do 2, 3, 4 e 5.

3	5	15	3	6	18	26	12	25	32	5
9	2	18	5	4	17	2	2	10	20	9
10	3	30	10	24	21	2	38	3	8	45
4	6	7	50	42	23	4	3	5	8	40
40	14	4	5	31	3	26	1	5	5	25
3	22	4	1	3	7	64	3	9	27	82
2	8	16	31	4	21	87	4	5	20	4
3	8	24	97	12	71	4	3	3	9	7
2	4	8	54	20	49	9	5	7	35	28
11	7	3	2	6	23	36	5	4	20	98

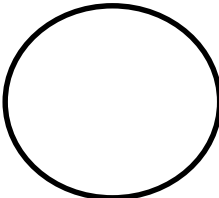
EB 1/JI dos Miosóti

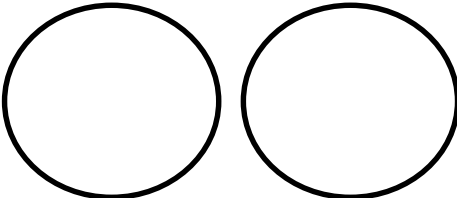
Ficha de Matemática – 2º ano

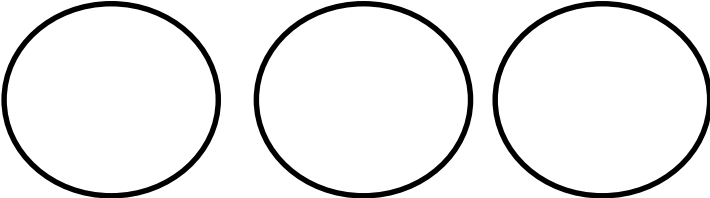
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/ \_\_/ \_\_

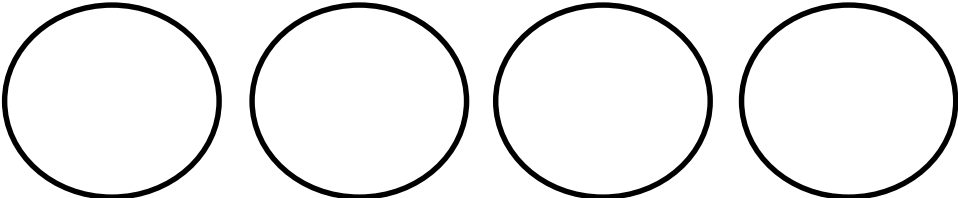
1. Partindo do que fizeste com as palhinhas, preenche os círculos, fazendo grupos de 3, desenhando o que quiseres.

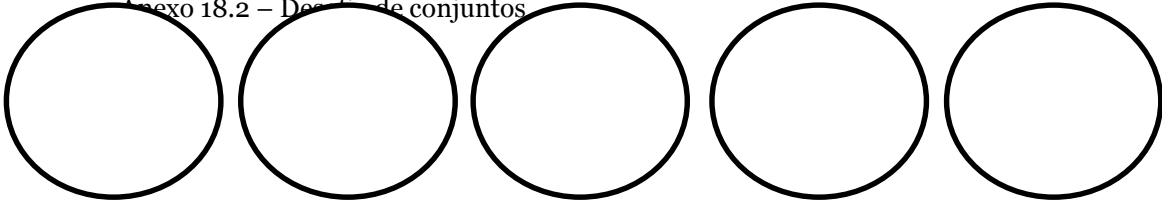
Lembra-te que tens de fazer sempre o mesmo desenho. Preenche os espaços em branco com a expressão que representa os conjuntos.

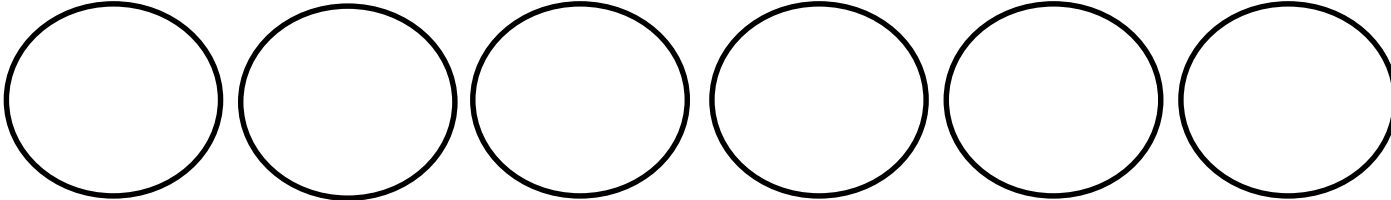
 = \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_ = 3

 = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

 = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

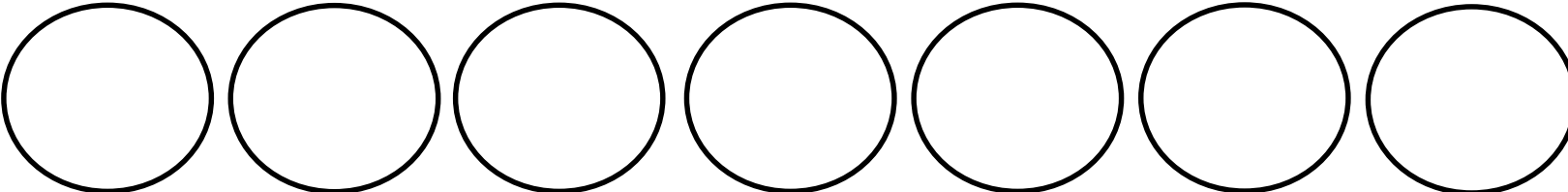
 = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_ x \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

 = \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_\_\_



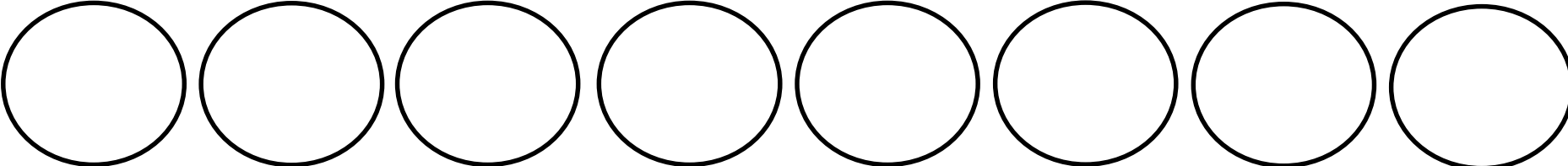
=

\_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_\_\_



=

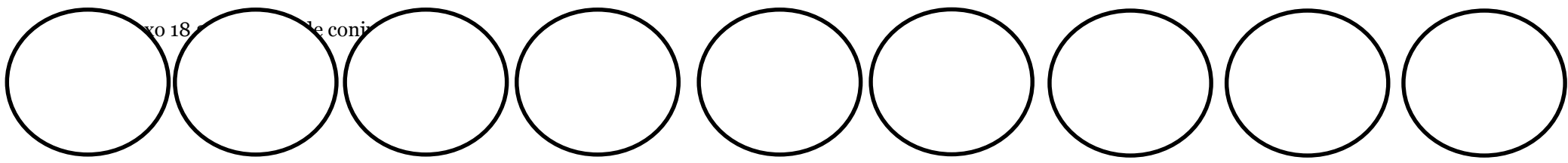
\_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_\_\_



=

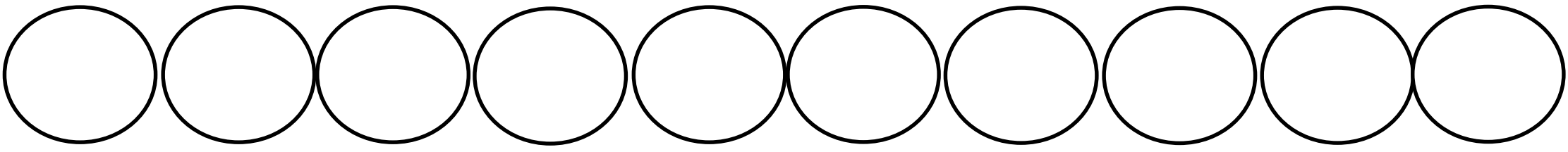
\_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ + \_\_\_ = \_\_\_ x \_\_\_ = \_\_\_\_\_

Exercício 18



=

$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$$



=

$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

EB 1/JI dos Miosóti

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

**Jogo da Tabuada**

Encontra, e rodeia, grupos de três números, na horizontal ou na vertical, em que o produto dos dois primeiros seja o terceiro.

3	5	15	3	6	18	26	12	25	32	5
9	2	18	5	4	17	2	2	10	20	9
10	3	30	10	24	21	2	38	3	8	45
4	6	7	50	42	23	4	3	5	8	40
40	14	4	5	31	3	26	1	5	5	25
3	22	4	1	3	7	64	3	9	27	82
2	8	16	31	4	21	87	4	7	28	4
3	8	24	97	12	71	4	3	3	9	7
2	4	8	54	20	49	9	5	7	35	28
11	7	3	2	6	23	36	5	4	20	98

Anexo 18.4 – Jogo da tabuada (Soluções)

3	5	15	3	6	18	26	12	25	32	5
9	2	18	5	4	17	2	2	10	20	9
10	3	30	10	24	21	2	38	3	8	45
4	6	7	50	42	23	4	3	5	8	40
40	14	4	5	31	3	26	1	5	5	25
3	22	4	1	3	7	64	3	9	27	82
2	8	16	31	4	21	87	4	5	20	4
3	8	24	97	12	71	4	3	3	9	7
2	4	8	54	20	49	9	5	7	35	28
11	7	3	2	6	23	36	5	4	20	98

EB 1 dos Miosótiis  
Ficha de Matemática – 2º ano

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

1. Rodeia os números de 3 em 3, começando no 0.

0	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35

2. Escreve-os na linha.

3. Calcula e completa



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \times 3 = \underline{\quad}$$



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$$



$$\underline{\quad} + \underline{\quad} + \underline{\quad} = \underline{\quad} \times \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

4. Calcula e completa:

4.1.  $3+3+3 = 3 \times 3 =$  \_\_\_\_\_

4.2.  $3+3 =$  \_\_\_\_\_  $\times$  \_\_\_\_\_  $=$  \_\_\_\_\_

4.3.  $3+3+3+3+3+3 =$  \_\_\_\_\_  $\times$  \_\_\_\_\_  $=$  \_\_\_\_\_

4.4. \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $= 9$  ou  $3 \times 3 =$  \_\_\_\_\_

4.5. \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_  $= 24$  ou \_\_\_\_\_  $\times 3 =$  \_\_\_\_\_

4.6. \_\_\_\_\_  $+$  \_\_\_\_\_ ou  $2 \times$  \_\_\_\_\_  $=$  \_\_\_\_\_

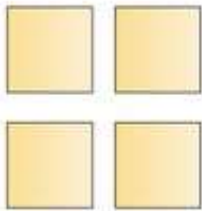
4.7. \_\_\_\_\_  $= 18$  ou \_\_\_\_\_  $\times 3 =$  \_\_\_\_\_

4.8.  $3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 =$  \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_  $\times 3 =$  \_\_\_\_\_

5. Descobre a regra para completar a sequência:

						<b>21</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>30</b>
--	--	--	--	--	--	-----------	-----------	-----------	-----------

6. Desenha o triplo dos quadrados da imagem.



7. Completa:

Tripla

	2	3	4	5	6	7	8	9
6								

8. Resolve os seguintes problemas:

8.1. O João tem 5 anos e o seu irmão tem 3 vezes a sua idade.  
Quantos anos tem o irmão do João?

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

8.2. O Lourenço vai levar para a escola um bolo de chocolate para festejar o seu aniversário. Como o Lourenço tem muitos amigos, a mãe resolveu fazer o triplo da receita. Ajuda a mãe do Lourenço a obter quantidades de que precisa, efetuando cálculos.

Receita original	Triplo
2 chávenas de chocolate	
1 chávena de açúcar	
3 chávenas de farinha	
3 colheres de manteiga	
2 colheres de fermento	
4 ovos	

8.3. Troquei 6 cromos repetidos por 1 berlinde. Se eu trocasse 18 cromos repetidos, quantos berlindes receberia?

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

Plano de Aula – MATEMÁTICA				
DATA: 15/1/2015		HORÁRIO: 8h25 – 10h10		
ANO: 6º		TURMA: E		N.º ALUNOS: 12
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues (Segundo tempo,45')   Sara Perez (Primeiro tempo, 45')				
PROFESSOR COOPERANTE: Marisa Machado				
CONTEÚDOS: Poliedros e não poliedros; Prismas e Pirâmides				
Metas Curriculares/Objetivos	Percurso de aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
- Distinguir poliedros de não poliedros; - Identificar poliedros convexos; - Identificar sólidos geométricos: - <i>Identificar «prisma» como um poliedro com duas faces geometricamente iguais («bases do prisma») situadas respetivamente em dois planos paralelos de modo que as restantes sejam</i>	1. A professora estagiária abre a lição e pede aos estudantes para escreverem o sumário. <u>Sumário:</u> Poliedros e não poliedros. <u>Motivação:</u>	3'	Apresentação Powerpoint (Anexo 19.1)	O aluno deve ser capaz de:
	2. A professora estagiária apresenta aos estudantes vários materiais do dia a dia, assim como alguns sólidos geométricos. Pede-lhes que associem os sólidos geométricos aos materiais correspondentes. <u>Questões orientadoras:</u> - <i>O que é que temos aqui?</i> - <i>Parece-vos que existem semelhanças entre estes dois grupos? Entre quais?</i>	5'	Sólidos Geométricos; Objetos do quotidiano	- Associar os objetos do quotidiano ao sólido geométrico correspondente;

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



	<p>alunos. Os estudantes, seguindo as orientações dadas, constroem um quadrado. A professora estagiária diz-lhes que aquilo será a base do sólido que irão construir e pede-lhes que construam uma pirâmide.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-- <i>Que figura geométrica construímos?</i></li> <li>- <i>Porque é que o que construíram são pirâmides?</i></li> <li>- <i>Se a nossa base fosse um triângulo, conseguiríamos ter uma pirâmide?</i></li> </ul> <p>2. Através da observação de uma pirâmide, a professora estagiária pede aos estudantes que descubram as características deste poliedro e, em grande grupo, a turma procederá à sua caracterização. Os estudantes registam as informações no guião de aula (cf. Anexo 19.2) entregue pela professora estagiária.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Como são as faces deste poliedro?</i></li> <li>- <i>E a base? Poderá ter outro polígono como base?</i></li> <li>- <i>As faces têm algum ponto em comum? Qual a posição deles em relação à base?</i></li> <li>- <i>Este poliedro será regular ou irregular?</i></li> </ul> <p>3. A professora estagiária coloca a seguinte questão à turma:</p>	<p>12'</p> <p>12'</p> <p>3'</p>	<p>Plasticina</p> <p>Pirâmide; 12 Guiões de aula; Apresentação Powerpoint</p> <p>Apresentação</p>	<p>quadrado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender qual será a base da pirâmide;</li> <li>- Construir a pirâmide;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as características da pirâmide;</li> <li>- Compreender que existem pirâmides regulares e irregulares;</li> <li>- Compreender as características da pirâmide reta;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear objetos do</li> </ul>
--	---	---------------------------------	---	---

	<p>“No nosso dia a dia, que objetos se assemelham às pirâmides?”. Após ouvir os exemplos dados pela turma, a professora estagiária projeta também alguns exemplos.</p> <p>4. A professora estagiária repete as duas tarefas anteriores, desta vez em relação aos prismas.</p> <p><b><u>Consolidação:</u></b></p> <p>5. A professora estagiária distribui uma folha de respostas pelos estudantes. De seguida, projeta uma adivinha (cf. Anexo 19.3) e pede-lhes que escrevam a resposta no espaço correspondente. Posteriormente, os estudantes passam a sua resposta para o aluno que está atrás e o mesmo deve corrigi-la, aquando da correção em grande grupo. Segue-se este procedimento para as adivinhas seguintes.</p>	<p>15’</p> <p>8’</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Prisma; 12 Guiões de aula; Apresentação Powerpoint</p> <p>12 Folhas de respostas; Apresentação powerpoint</p>	<p>quotidiano que tenham forma piramidal;</p> <p>- Compreender as características do prisma; - Compreender que existem prismas regulares e irregulares; - Compreender as características do prisma reto;</p> <p>- Responder corretamente às adivinhas; - Corrigir o trabalho dos colegas;</p>
--	---	----------------------	--	---

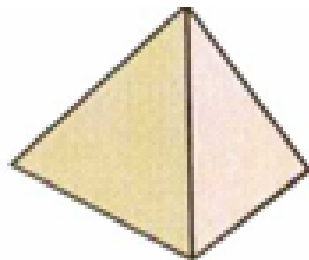
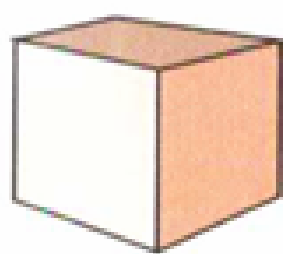
# Lição nº 85 e 86

15/1/2015

---

Sumário: Poliedros e não poliedros.

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



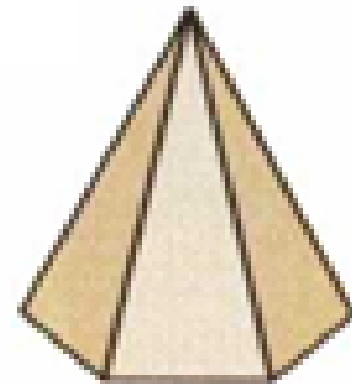
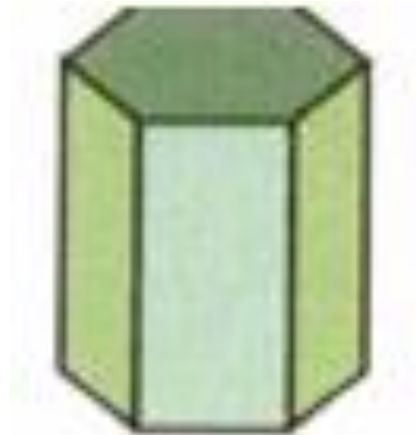
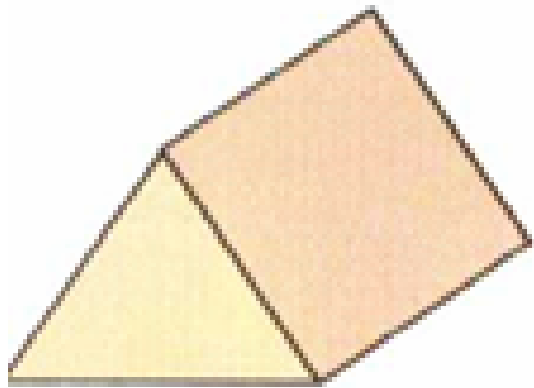
**Não poliedros:** sólidos limitados apenas por superfícies curvas ou por superfícies planas e curvas.

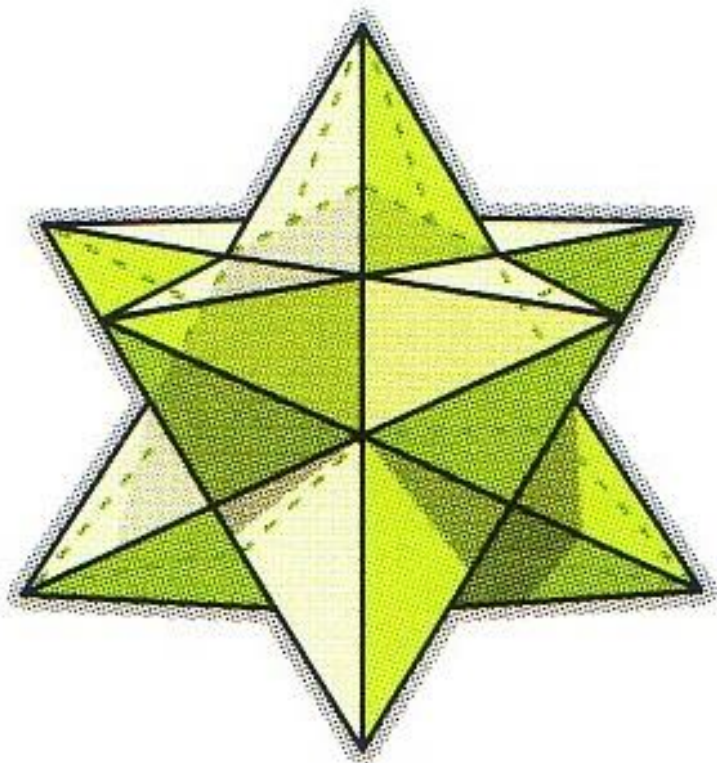


# Poliedro Convexo

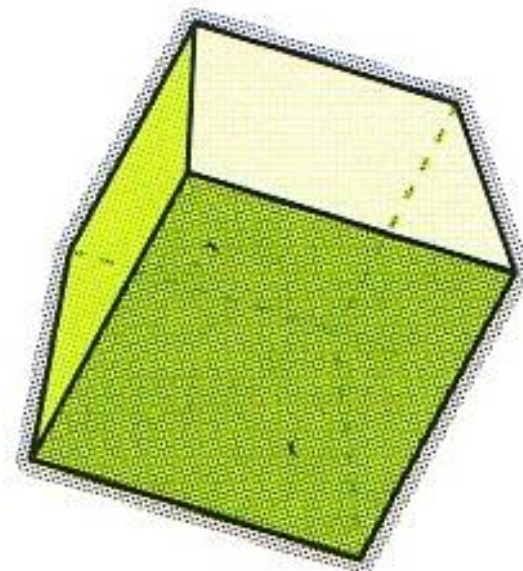
---

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

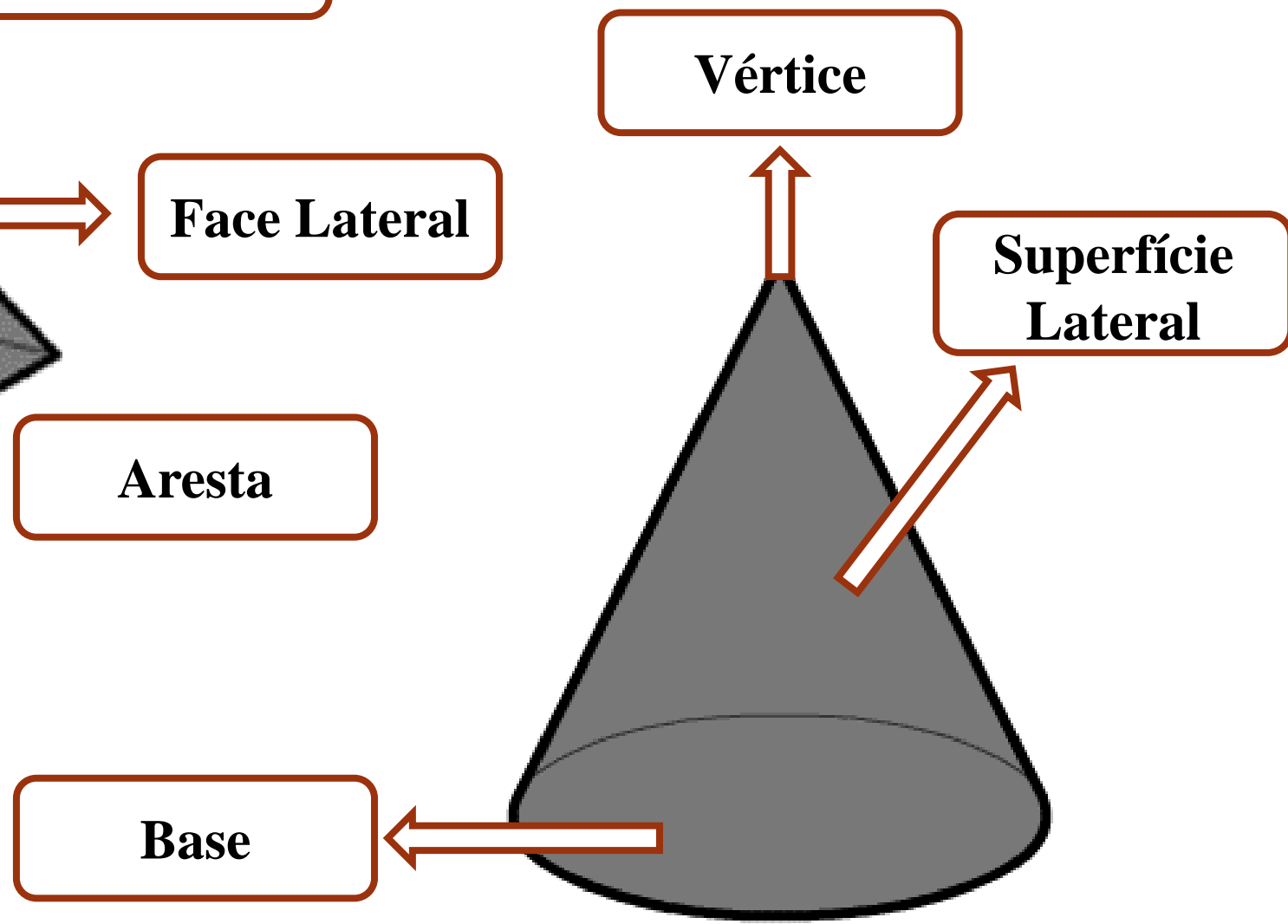
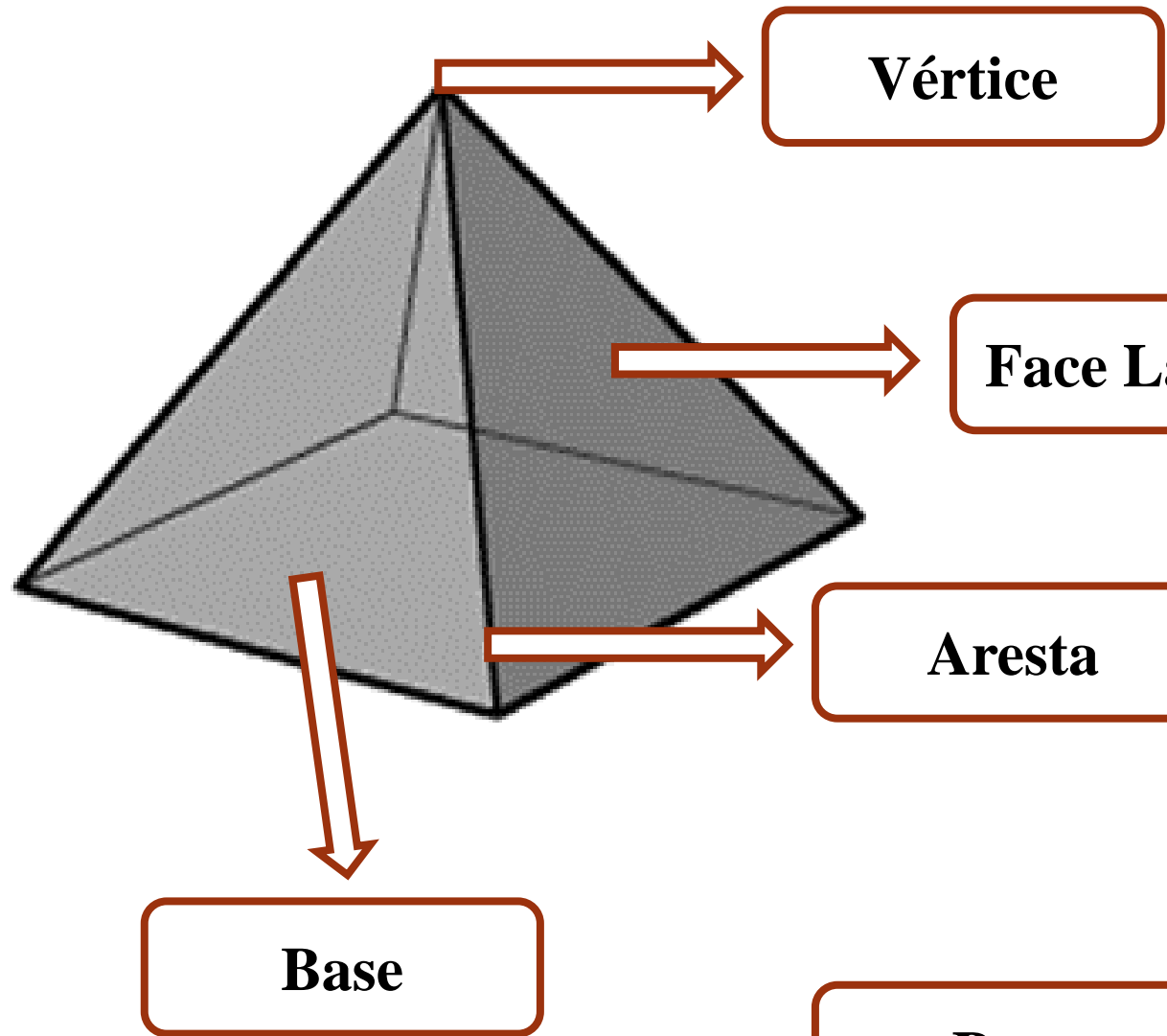




Poliedro não convexo



Poliedro convexo



b)



c)



d)



g)



h)



i)

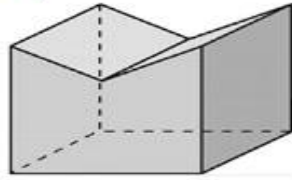


j)



k)

m)



n)

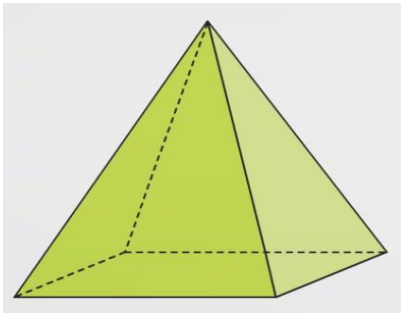
o)

p)

q)

t)

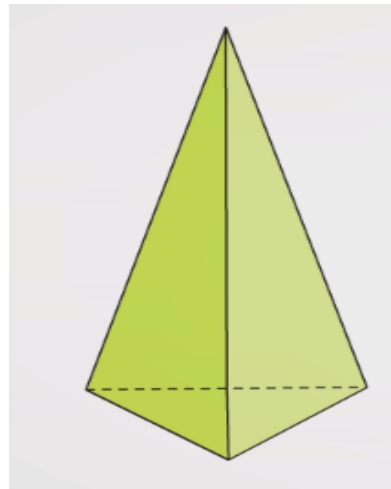
# Pirâmides



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

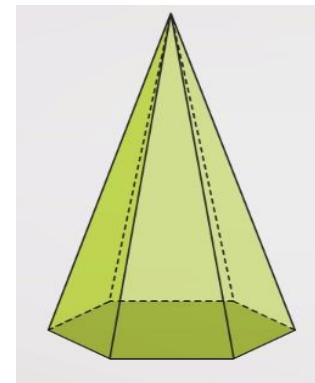
## Regular

A base é um polígono regular.



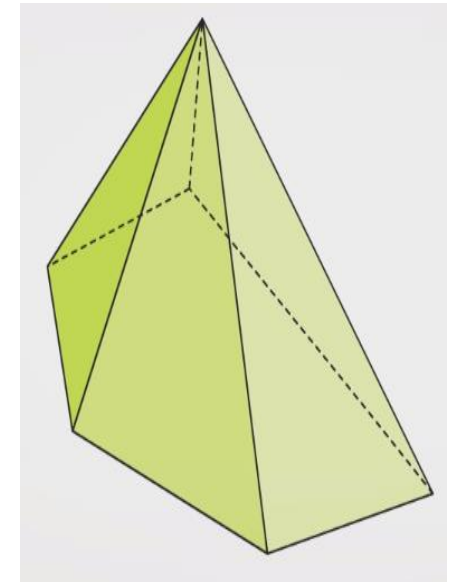
## Reta

Pirâmide cujas faces laterais são triângulos isósceles.



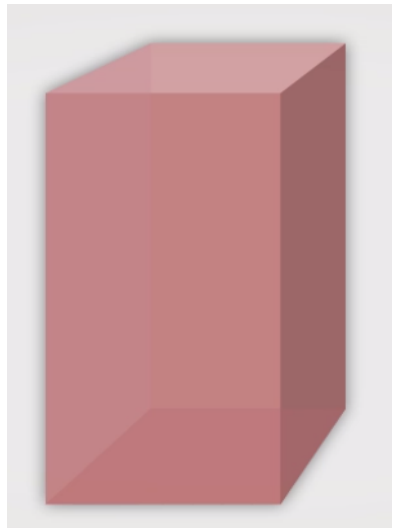
## Irregular

A base é um polígono irregular.





# Prismas



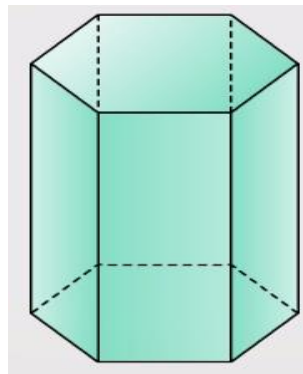
Poliedros constituídos por duas bases geometricamente iguais e paralelas e por faces laterais que são paralelogramos.

## Regular

As bases são polígonos regulares.

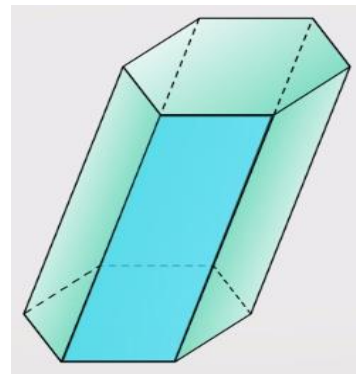
### Reto

As faces laterais são retângulos.



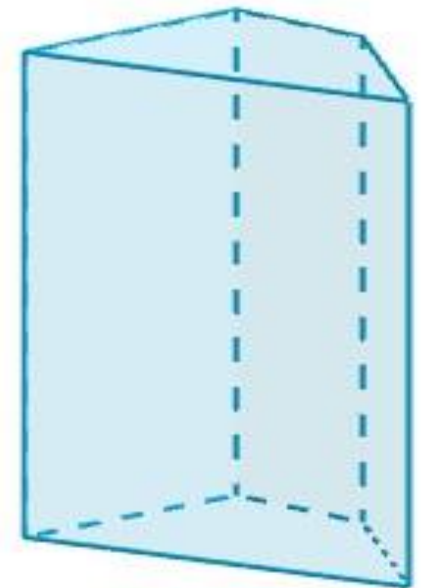
### Obliquo

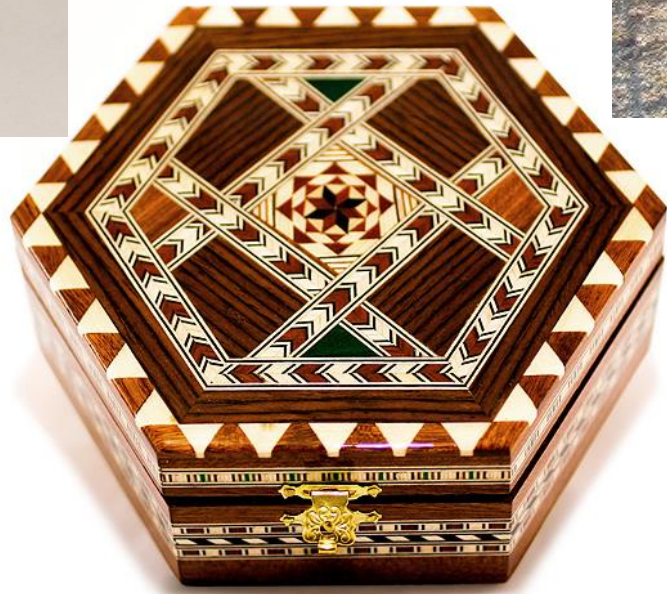
As faces laterais são paralelogramos não retângulos.



## Irregular

A base é um polígono irregular.





# **ADIVINHA:**

---

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

**Pirâmides**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem somos?**

**Prismas**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem sou eu?**

**Pirâmide Quadrangular**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem sou?**

**Prisma Hexagonal**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem sou ?**

**Pirâmide irregular octogonal**

# ADIVINHA:

---

**Triângulos isósceles  
tenho em cada lateral.**

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

**Quem sou?**

**Pirâmide reta**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem sou?**

**Prisma oblíquo octogonal**

# **ADIVINHA:**

---

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

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

**Quem sou eu?**

**Pirâmide irregular**

# **ADIVINHA:**

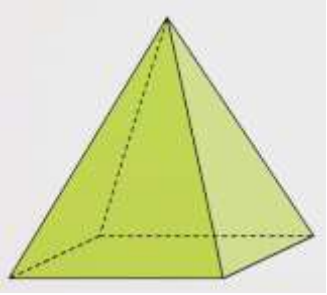
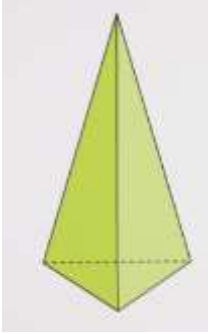

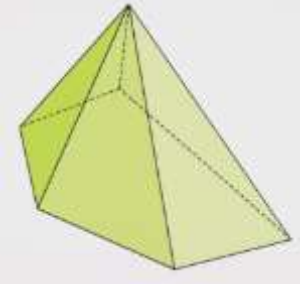
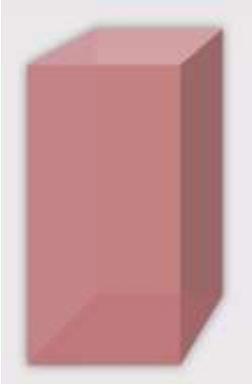
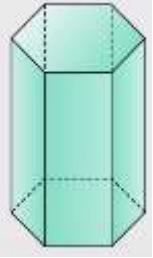
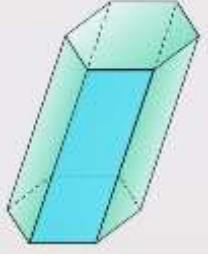
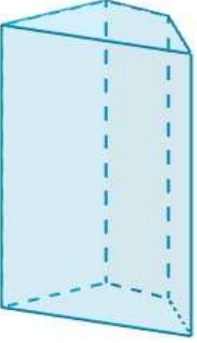
---

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

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

**Prisma reto**

**POLIEDROS**

**Escola EB 2,3 Pêro Vaz de Caminha**

**Matemática**

**6.º Ano Turma E**

***ADIVINHAS GEOMÉTRICAS***

**1)**

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

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

**2)**

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

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

**3)**

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

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

**4)**

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

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

**5)**

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

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

**6)**

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

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

**7)**

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

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

**8)**

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

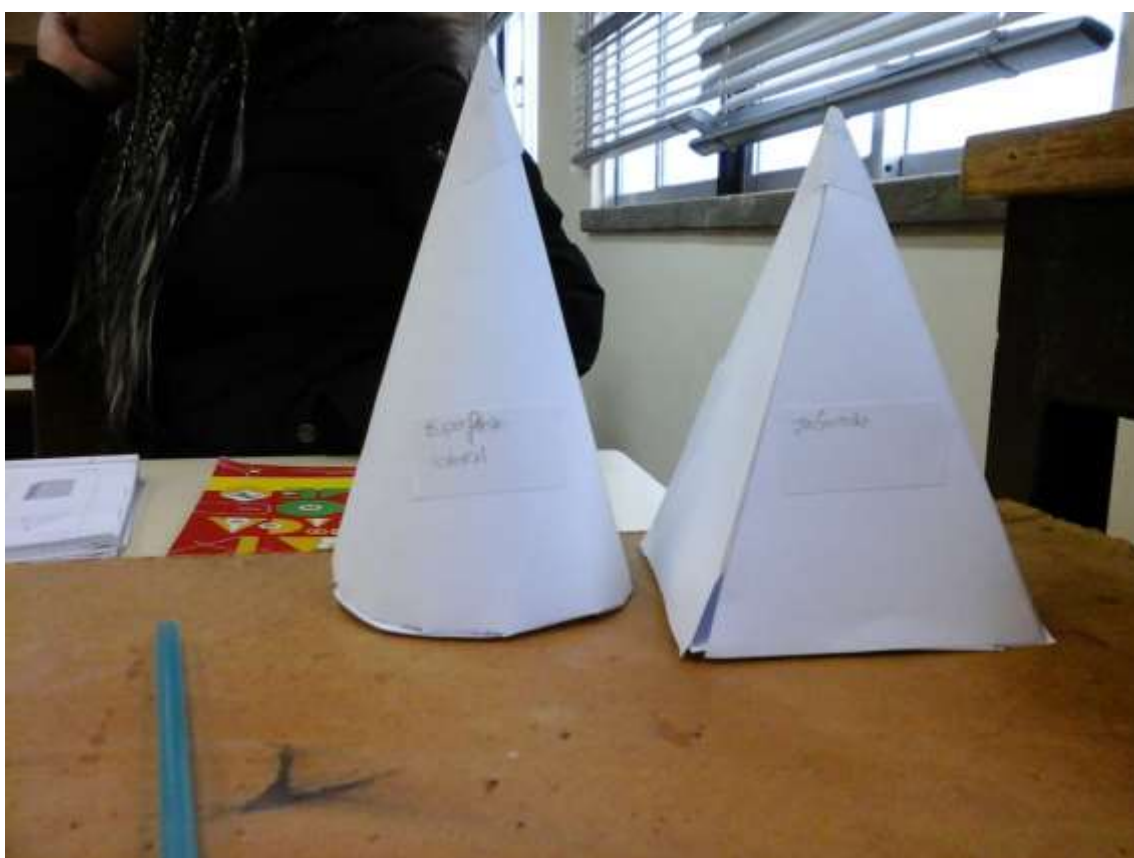
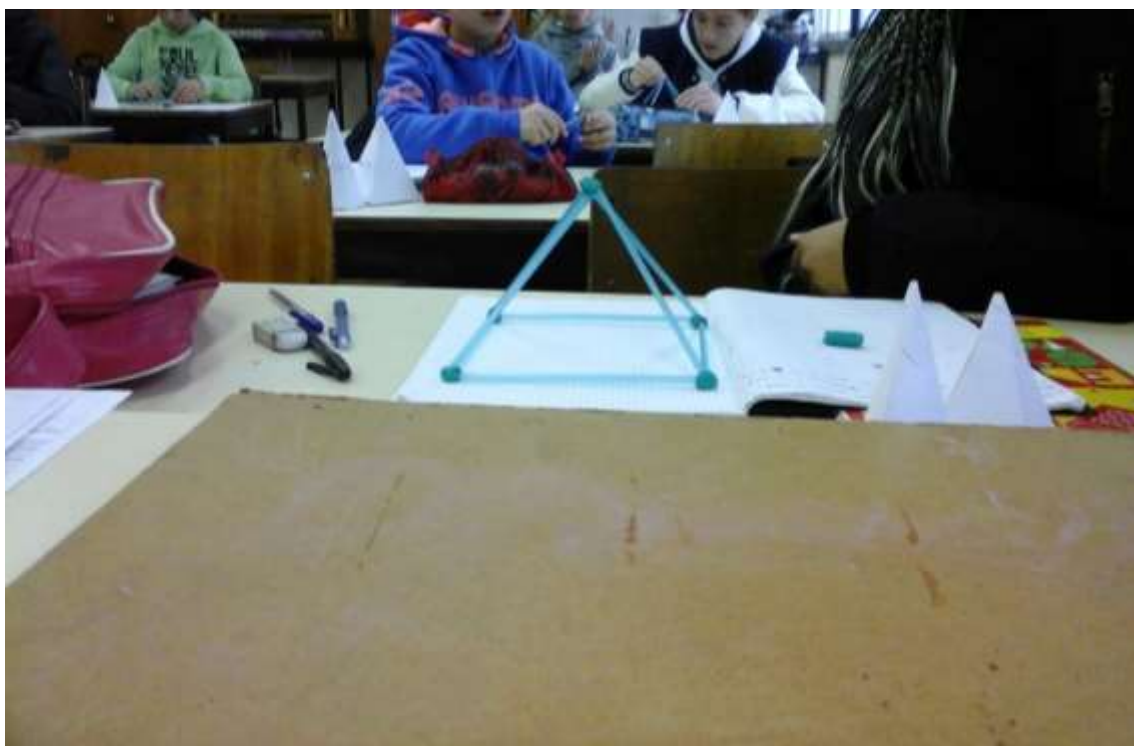
**Resposta:** \_\_\_\_\_

**9)**

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

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

Anexo 19.4 - Registro fotográfico da regência supervisionada de Matemática no 2.º CEB



Plano de Aula – Estudo do Meio (Ciências)				
DATA: 18/05/2015		HORÁRIO: 14h-15h		
ANO: 2º		TURMA: B		N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues				
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz				
<u>CONTEÚDOS</u>				
Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos				
Realizar experiências com ar				
<u>PROBLEMATIZAÇÃO</u> : O ar existe? O ar ocupa espaço? O ar tem peso?				
Contexto C&T	Descrição	Tempo	Recursos	Estratégias de mediação
O ar	1. Rotina de entrada.	5'		
	<b><u>Motivação:</u></b> 2. A professora estagiária lê um excerto de “A Menina-Vento”.	5'	Excerto de a “Menina Vento” (cf. Anexo 20.1))	<b>M1:</b> A professora estagiária projeta o texto de modo a que toda a turma possa seguir a leitura. Enquanto escutam o texto existe som de vento em segundo plano.  <b>M2:</b> a professora estagiária regista as diversas opiniões e conhecimentos prévios dos alunos, chegando a partir deles à questão seguinte: “Há ar quando não há vento?”
	<b><u>Questões orientadoras:</u></b> - O que é o vento? - Como é o vento? - Conseguem vê-lo? E senti-lo? - Em que situações sentes o vento?			
3. Os alunos concluem que o vento é o ar em movimento e a	5'			

	<p>professora estagiária questiona a turma: “E quando não há vento? Também há ar?” (esta questão ficará em aberto toda a aula, sendo respondida no fim).</p> <p><b><u>Desenvolvimento</u></b></p> <p>4. Os alunos respondem à questão-problema I “Será que o ar ocupa espaço?”. Registam.</p> <p>5. Os alunos preveem e registam:</p> <p><i>-Se deitarmos água numa garrafa vazia, utilizando o funil, ela entra?</i></p> <p><i>- Se deitarmos água numa garrafa vazia, utilizando um funil, mas vedando com plasticina a garrafa com o funil, será que a água entra?</i></p> <p><i>-Se deitarmos água numa garrafa vazia, em que esta e o funil estão vedados e fizermos um furo na plasticina, será que a água entra?</i></p> <p>6. A turma realiza, a atividade experimental para verificar se o ar ocupa espaço. (cf. Anexo 20.3).</p> <p>7. Cada grupo apresenta à turma os resultados que obteve.</p> <p>8. A professora estagiária realiza, com toda a turma, todo o procedimento. Todos os alunos podem observar o que acontece.</p> <p>9. Os alunos respondem às mesmas questões colocadas anteriormente,</p>	<p>4’</p> <p>3’</p> <p>10’</p> <p>12’</p> <p>10’</p> <p>6’</p>	<p>Guião de exploração (cf. Anexo 20.2)</p> <p>Garrafas de plástico;</p> <p>Funis;</p> <p>Plasticina;</p> <p>Canecas;</p> <p>Água;</p> <p>Lápis.</p>	<p><b>M3:</b> Enquanto respondem às questões, podem visualizar a imagem do que lhes é perguntado de modo a tornar a questão mais concreta.</p> <p><b>M4:</b> existirão quatro grupos (dois grupos com 6 alunos e dois grupos com 7 alunos). Cada grupo realizará a experiência de forma diferente:</p> <p>Grupo 1: Deitarão água numa garrafa, fazendo uso de um funil.</p> <p>Grupo 2: A garrafa estará vedada com plasticina.</p> <p>Grupo 3: A garrafa estará vedada com plasticina mas a plasticina tem um furo.</p> <p>Grupo 4: A garrafa estará vedada com plasticina, na qual o grupo fará um furo e poderá observar a saída do ar</p>
--	--	--	--	---

	relativamente ao que puderam observar. Respondem à Questão-problema I.			através de finos pedacinhos de papel.
CONHECIMENTOS A DESENVOLVER NOS ALUNOS: O ar é invisível; ocupa espaço; tem peso.				
<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>Observação direta:</p> <p>Ficha de registos.</p>				

# História da Menina Vento

“Era uma vez uma menina que queria voar como o vento.

Ela não queria simplesmente voar com o vento, ela queria ser o vento.

Um vento manso desses que levanta as saias das moças nas tardes de outono, e que balança as roupas no varal, de mansinho, sem pressa de secar.”

Autor desconhecido



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

## *Explorando o Ar*

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

O que pensas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Agora vamos experimentar...

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

## **Após a experimentação...**

**Verificamos que...**

---

---

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

---

---

---

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

1. O que pensas? O ar tem peso?

---

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

---

---

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

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

## **Após a experimentação...**

**Verifico que...**

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

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Procedimento do trabalho experimental realizado**

### **Será que o ar ocupa espaço?**

**Material:**

- 6 Garrafas de plástico   - Plasticina   - 4 Funis   - Água

**Procedimento:**

1. Coloca o funil na garrafa.
2. Faz um pequeno rolo com a plasticina e ajusta-o em volta do funil, junto à boca da garrafa.
3. Pressiona o rolo de plasticina firmemente em volta do funil, selando-o completamente, para que a garrafa fique hermeticamente fechada.
4. Lentamente, despeja uma pequena quantidade de água para dentro da garrafa, um pouco de cada vez.
5. Regista os resultados.
6. Faz alguns furos no rolo de plasticina e regista o que acontece.

## **Procedimento do trabalho experimental realizado**

### **Será que o ar tem peso?**

**Material:**

- 1 Bola de futebol   - Balança   - Compressor de ar

**Procedimento:**

1. Pesa a bola vazia e regista o resultado.
2. Enche a bola, utilizando o compressor de ar.
3. Pesa a bola cheia.
4. Que conclusões? Regista os resultados.

Plano de Aula – Ciências Naturais				
DATA: 20/01/2015		HORÁRIO: 8h25 – 10h10		
ANO: 6º		TURMA: C		N.º ALUNOS: 18
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues				
PROFESSOR COOPERANTE: Isabel Morais				
CONTEÚDOS: Sistema respiratório humano – vias respiratórias e pulmões; Movimentos respiratórios – ar inspirado e ar expirado.				
Metas curriculares	Descrição	Tempo	Recursos	Avaliação
<p><i>Compreender a relação existente entre a respiração externa e a respiração celular:</i></p> <p>- <i>Distinguir a respiração externa da respiração celular</i></p> <p><i>Compreender a estrutura e o funcionamento do sistema respiratório humano</i></p> <p>- <i>Legendar esquemas representativos da morfologia</i></p>	<p>1. A professora estagiária abre a lição.</p>	3'		O aluno deve ser capaz de:
	<p>2. A professora estagiária pede a um dos alunos que venha à frente e que inspire profundamente. Pede aos restantes para observem os movimentos deste. De seguida, pede-lhe que expire de forma profunda. Estes movimentos serão acentuados pela utilização de uma fita que contornará a caixa torácica. Com isto, os alunos visualizam a inspiração e expiração. A professora estagiária regista no quadro os movimentos realizados pelo aluno e apontados pela turma.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Que movimentos é que este aluno fez ao inspirar? E expirar?</i></p> <p>- <i>O que aconteceu à fita na inspiração? E na expiração?</i></p>	5'	Fita	- Reconhecer o aumento da caixa torácica na inspiração e a sua diminuição na expiração;

<i>do sistema respiratório humano.</i>	<p>3. É colocada aos alunos a seguinte questão: “Estamos a falar de inspiração e expiração, mas afinal o que é cada uma delas?”. A professora estagiária regista as suas respostas no quadro.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>O que é, para vocês, a inspiração? E a expiração?</i></p>	5'		- Indicar a inspiração como a entrada do ar no nosso organismo e expiração como a saída deste;
	<p>4. A professora estagiária pergunta aos alunos: “<i>E para que serve, afinal, a inspiração e expiração?</i>”. Através das respostas dos alunos e da observação de uma imagem sobre a ventilação pulmonar, a professora estagiária orienta um diálogo com a turma, no qual irá salientar que a inspiração e expiração são movimentos respiratórios. Neste momento, e partindo das respostas dos alunos, a professora estagiária alerta para a distinção de respiração e de ventilação pulmonar. Os alunos registam estas afirmações no guião de aula que lhes será entregue.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <p>- <i>Inspiramos e expiramos para quê?</i></p> <p>- <i>Será que ao inspirar/expirar estamos a respirar?</i></p> <p>- <i>O que é, afinal, a respiração?</i></p>	8'	Apresentação Powerpoint 18 Guiões de Aula	- Compreender os movimentos respiratórios; - Distinguir ventilação pulmonar de respiração;
	<p>5. A professora estagiária coloca a seguinte questão aos alunos: “<i>Que órgãos acham que estão envolvidos nestes</i></p>	10'	Apresentação Powerpoint	- Identificar e

	<p><i>movimentos respiratórios?”</i>. Os alunos respondem recorrendo aos seus conhecimentos prévios e a professora estagiária regista as suas respostas no quadro. De seguida, e recorrendo a uma imagem da caixa torácica, os alunos ficam a compreender quais os órgãos participantes na inspiração e expiração. Registam estas informações no guião de aula.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Será que este órgão está envolvido na ventilação pulmonar?</i></li> <li>- <i>Porque fizeram esta escolha?</i></li> <li>- <i>O que será que este órgão faz?</i></li> <li>- <i>Onde se localiza?</i></li> </ul> <p>6. A professora estagiária apresenta um simulador da caixa torácica (cf. Anexo 21.1) e pede a um aluno que represente o movimento de inspiração da forma que ele achar correta. De seguida, e utilizando o simulador como base, a turma, em grande grupo e orientados pela professora estagiária, constrói um esquema no qual são descritos todos os movimentos inerentes à inspiração. Registam no guião de aula os movimentos da inspiração.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que representa o balão vermelho?</i></li> <li>- <i>E os dois balões cor-de-rosa? E o tubo?</i></li> </ul>	10'	Simulador da caixa torácica	<p>compreender os órgãos envolventes nos movimentos respiratórios;</p> <p>- Compreender o simulador e identificar que órgãos lá estão representados;</p> <p>- Identificar e compreender os movimentos que caracterizam a inspiração;</p>
--	---	-----	-----------------------------	--





	<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que é a hematose pulmonar?</i></li> <li>- <i>Onde se localiza?</i></li> <li>- <i>Que características dos alvéolos pulmonares permitem estas trocas gasosas?</i></li> <li>- <i>O ar que sai é igual ao ar que entra no nosso organismo? Que diferenças existem?</i></li> </ul> <p>11. A professora estagiária pede aos alunos que digam as duas funções que estiveram a abordar durante a aula e, de seguida, coloca-lhes a seguinte questão: “Falamos, então, de ventilação pulmonar e hematose pulmonar. De que sistema é que pensam que estivemos a falar?”. Os alunos, em grande grupo, concluem que aquelas funções pertencem ao sistema respiratório e completam o esquema presente no guião de aula.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que faz o sistema respiratório?</i></li> <li>- <i>Que funções envolve?</i></li> </ul> <p>12. A professora estagiária distribui por cada aluno um exemplar do jogo “Caça ao erro” (cf. Anexo 21.2), no qual cada um</p>	6'	18 Exemplares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a hematose pulmonar;</li> <li>- Identificar as características dos alvéolos pulmonares que permitem a hematose pulmonar;</li> <li>- Compreender que o ar inspirado difere do ar expirado;</li> <li>- Compreender que a ventilação pulmonar e a hematose pulmonar são funções do sistema respiratório;</li> </ul>
--	---	----	---------------	---

	<p>tem de escolher a opção errada. O primeiro aluno a terminar vem à frente e, a professora estagiária, em conjunto com a turma, corrige as suas respostas. Se estiverem corretas, o aluno será o vencedor; caso contrário, vence o segundo aluno a terminar o jogo.</p>	<p>10'</p>	<p>do jogo “Caça ao erro”</p>	<p>- Participar adequadamente no jogo; - Descobrir os erros;</p>
--	--	------------	-------------------------------	--

Notas:

1 [http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0\\_zjlezht&r=1](http://www.escolavirtual.pt/videoplayer?id=0_zjlezht&r=1)

Anexo 21.1 – Simulador da Caixa Torácica





Plano de Aula – Articulação de saberes		
DATA: 12/05/2015	HORÁRIO: 11h – 12:30h	
ANO: 2º	TURMA: B	N.º ALUNOS: 26
PROFESSORA(S) ESTAGIÁRIA(S): Andreia Rodrigues (Segundo tempo, 45')   Sara Perez (Primeiro tempo, 45')		
PROFESSOR COOPERANTE: Sónia Cachapuz		
<u>PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO</u>		
<b>Domínio: Oralidade</b>		
Falar para aprender ( aprender a falar; construir e expressar conhecimento)		
- Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato.		
- Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:		
- partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais;		
- descrever um ser, um objeto, um cenário		
<b>Domínio: Leitura</b>		
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)		
- Antecipar conteúdos;		
Ler para apreciar textos variados		
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto		
<b>Domínio: Escrita</b>		
Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)		
- Planificar pequenos textos em colaboração com o professor:		



<p>3. A professora estagiária mostra parte do título. “O Incrível Rapaz que”, e leva-os a conjecturar sobre o que será que o “Incrível rapaz” faz e o que o torna assim tão incrível. Regista no quadro as opiniões dos alunos.</p>	<p>5’</p>		
<p>4. A professora estagiária lê a obra, os alunos podem seguir através de uma apresentação Prezi.</p>	<p>3’</p>		
<p>5. A professora estagiária orienta a exploração oral do texto.</p> <p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De que é que o Henrique gostava muito?</li> <li>- O que é que ele fazia aos livros?</li> <li>- Como começou ele a comê-los?</li> <li>- O que começou a acontecer-lhe? E porquê?</li> <li>- Ele achava que ia ser o quê?</li> <li>- Seria a comer livros que ele chegava lá?</li> <li>- O que é que ele começou a fazer com os livros?</li> <li>- Porque tem o livro uma dentada? Quem será que a deu? Foi algum de vocês?</li> </ul>	<p>6’</p>		
<p>6. Os alunos respondem a um conjunto de questões sobre a obra (resposta múltipla).</p>		<p>Ficha de registo</p>	
<p>7. Inspirando-se em “O incrível rapaz que comia livros”, os estudantes, de forma individual, constroem um texto, no qual criam um <i>Incrível</i>, partindo das</p>			

<p>sugestões dadas no início da aula.</p> <p><u>Questões Orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecem alguém que coma livros?</li> <li>- O que poderia acontecer-vos se comessem isso?</li> <li>- Olhem lá as coisas incríveis que vocês disseram há pouco. O que fariam eles?</li> </ul>	<p>20'</p>		
<p>1. A professora estagiária diz à turma que o Henrique, o incrível rapaz que comia livros, deixou-lhes uma mensagem (cf. Anexo 22.1). De seguida, o Henrique (Voki) coloca a seguinte questão aos alunos: “<i>Que terei eu comido para ficar doente?</i>”. A partir daqui, a professora estagiária inicia um diálogo sobre a alimentação, questionando os alunos sobre o que se deve ou não comer.</p>	<p>5'</p>	<p>Voki</p>	
<p><u>Questões orientadoras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O Henrique comia livros. Que alimentos é que nós não devemos comer?</i></li> <li>- <i>Por que é que não os devemos comer? Que doenças podem causar?</i></li> <li>- <i>Comem muito desses alimentos?</i></li> <li>- <i>Que alimentos entram no vosso dia-a-dia em maior quantidade?</i></li> </ul> <p>2. De seguida, e recorrendo novamente à Voki, os alunos escutam um poema (cf. Anexo 22.2) que o Henrique encontrou e que o ajudou a compreender o que devia ou não comer. No fim, a professora estagiária distribui o poema (cf.</p>	<p>10'</p>	<p>Voki Poema “A saúde do corpo” Ficha para completar</p>	



<p>5. De seguida, a professora estagiária distribui um plano alimentar diário (cf. Anexo 22.6) a cada aluno e pede-lhes que preencham, construindo as refeições que devem fazer naquele dia, sabendo que devem ter uma alimentação saudável, equilibrada e baseada na roda dos alimentos. No fim, alguns alunos leem o seu plano em voz alto, ouvindo a opinião dos restantes.</p>			
--	--	--	--

**Texto Voki**

Olá 2º B!

Agora que ouviram a minha história, devem ter reparado que andei doente durante alguns dias. Comecei a ficar verde, tão verde que até vomitei!

Será que comi alguma coisa que me fez mal? O que achas que me aconteceu, Pedro?

**<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11405484&height=267&width=200>**

## **2º Texto Voki e poema**

Apesar de gostar muito de comer livros, percebi que não o posso fazer. Agora como muitos alimentos, mas a minha mãe disse-me que nem todos me fazem bem. Para me ajudar a saber o que devo ou não comer, ela leu-me um bonito poema. Querem ouvi-lo também? (Pausa para ouvir respostas dos alunos)

Maria, que alimentos comes que não fazem bem à nossa saúde? Vamos ouvir agora o poema e descobrir?

### **A saúde do corpo**

Para ser bem alimentado,  
De tudo terei de comer  
É preciso muito cuidado  
Para, sadio, crescer.  
Se comer apenas doce,  
Enchidos, fritos e pão,  
A minha saúde acabou-se  
E ficarei um balão.  
Se não quero engordar,  
Frutas e legumes terei de comer.  
Gorduras e doces vou dispensar  
Mesmo que me dêem prazer.  
Ovos, carne, leite e peixe  
Terei de comer com moderação  
E mesmo que alguém me deixe  
À gula vou dizer não!

<http://www.voki.com/pickup.php?scid=11405529&height=267&width=200>

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

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

### A saúde do corpo

Para ser bem alimentado,  
De tudo terei de comer  
É preciso muito cuidado  
Para, sadio, crescer.  
Se comer apenas doce,  
Enchidos, fritos e pão,  
A minha saúde acabou-se  
E ficarei um balão.  
Se não quero engordar,  
Frutas e legumes terei de comer.  
Gorduras e doces vou dispensar  
Mesmo que me deem prazer.  
Ovos, carne, leite e peixe  
Terei de comer com moderação  
E mesmo que alguém me deixe  
À gula vou dizer não!



Anexo 22.4 – Tabela de Apoio à Análise do Poema

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

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

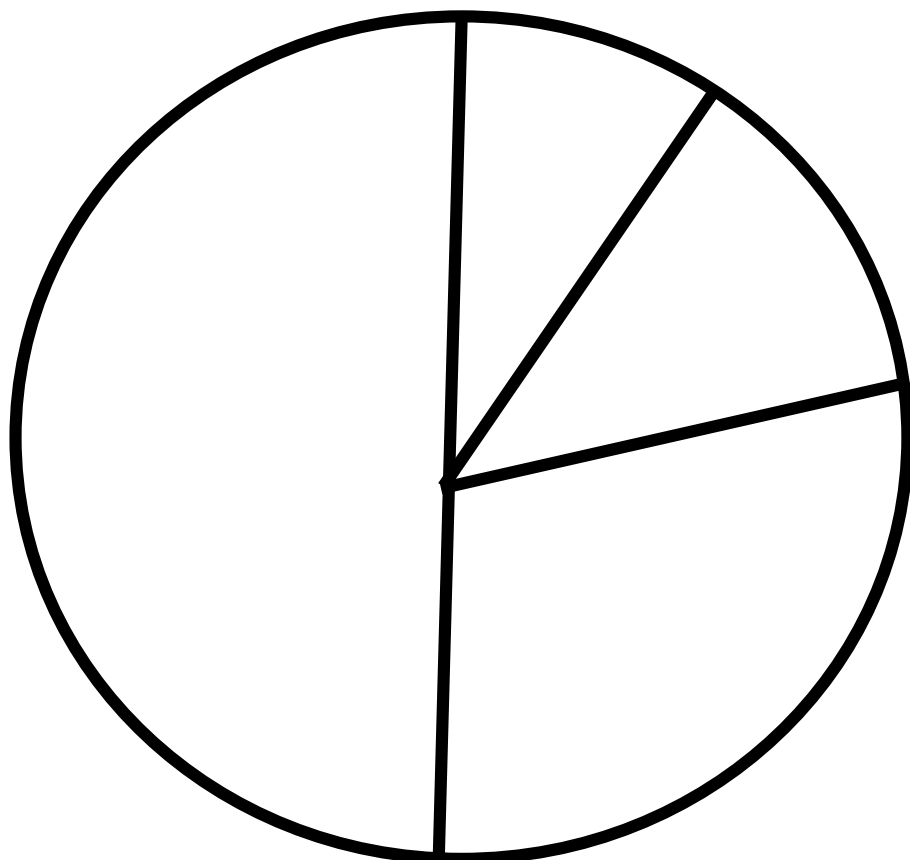
1. Completa as colunas com aquilo que rodeaste no poema.

<b>Alimentos que não devemos comer (Vermelho)</b>	<b>Alimentos que devemos comer com moderação (Amarelo)</b>	<b>Alimentos que devemos comer (Verde)</b>

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

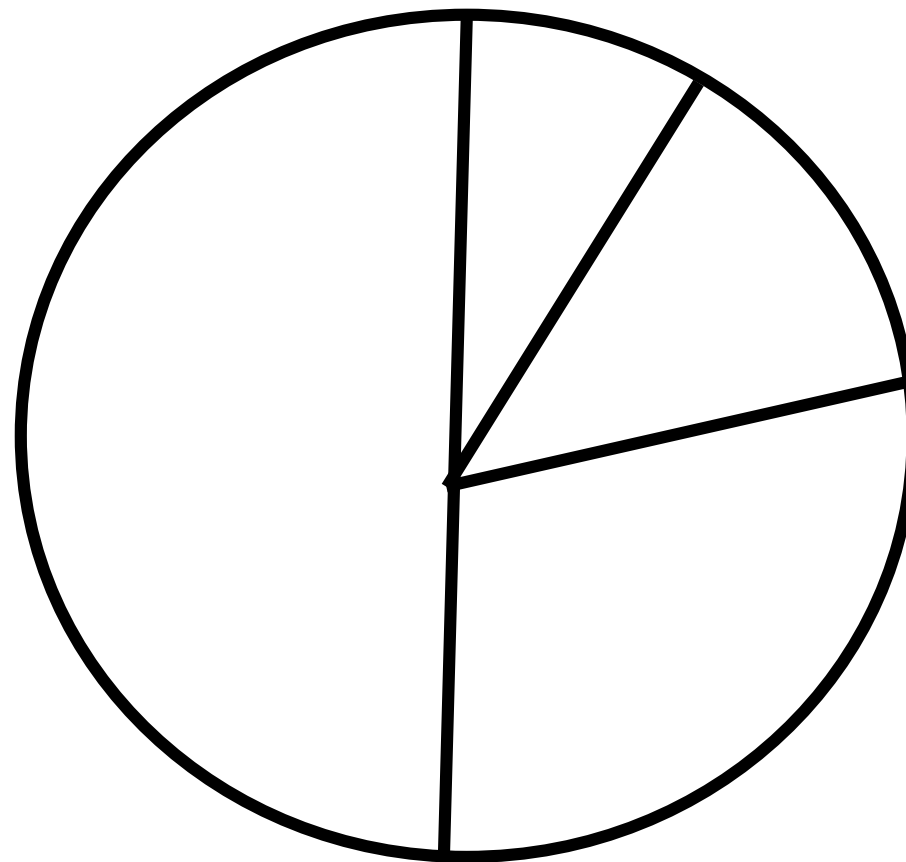
Nome: \_\_\_\_\_



Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

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




Anexo 22.6 – “O meu plano alimentar diário”

Agrupamento Pêro Vaz de Caminha - EB1/JI dos Miosótiis

Estudo do Meio - 2.º ano

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

### O meu plano alimentar diário

Pequeno-almoço	
Meio da manhã	
Almoço	
Lanche da tarde	
Jantar	
Ceia	

### Grelha de avaliação

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

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


Anexo 23: Registo fotográfico da construção de um cata-vento no 1.º CEB




Cronograma do Projeto

	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
Definição do tema e respetiva questão de partida								
Definição dos objetivos								
Definição da amostra								
Definição dos métodos de recolha de dados								
Implementação do pré-teste								
Realização da entrevista aos docentes								
Revisão da Literatura (pesquisa)								
Revisão da Literatura (Redação)								
Pesquisa de material para a implementação do projeto								
Apresentação intercalar								
Implementação do projeto								
Implementação do pós-teste								
Análise dos dados								
Redação das considerações finais								
Revisão e conclusão								

	<b>Outubro</b>	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>	<b>Janeiro</b>	<b>Fevereiro</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Maió</b>
Redefinição do tema e respetiva questão de partida								
Redefinição dos objetivos								
Redefinição da amostra								
Redefinição dos métodos de recolha de dados								
Implementação do pré-teste								
Redefinição da revisão da Literatura (pesquisa)								
Redefinição da Literatura (Redação)								
Pesquisa de material para a implementação do projeto								
Implementação do projeto								
Implementação do pós-teste								
Análise dos dados								
Redação das considerações finais								
Revisão e conclusão								

<b><u>Planificação da Sessão 1</u></b>		
Data: 23/04/2015	Horário: 9h00-10h30	
Ano: 2º	Turma: B	N.º Alunos: 25
Professora Estagiária: Andreia Rodrigues		
Professora Cooperante: Sónia Cachapuz		
Descrição	Tempo	Recursos
1. Rotina de entrada	15'	
2. Projeção da seguinte ilustração:	5'	- Imagem; Computador; Projetor
		
3. Distribuição do pré-teste (cf. Anexo 26).	5'	- 25 Pré-testes
4. Realização do texto pedido no pré-teste, de forma individual.	60'	
5. Recolha dos textos.	5'	

<b><u>Planificação da Sessão 2</u></b>		
Data: 19/05/2015	Horário: 14h-16h	
Ano: 2º	Turma: B	N.º alunos: 25
Professora estagiária: Andreia Rodrigues		
Professora cooperante: Sónia Cachapuz		
Descrição	Tempo	Recursos
<p>1. Exploração da capa e título da obra “Cinderela” de João Paulo Seara Cardoso, através da análise das imagens e da personagem que dá nome à obra (exploração dos elementos presentes na capa: título, personagens, carro “BMW”).</p> 	5'	Obra “Cinderela” de João Paulo Seara Cardoso
<p>2. Antecipação de como será a Cinderela. Registo no quadro das características apontadas pelos alunos.</p>	10'	
<p>3. Leitura do seguinte excerto da obra pela professora estagiária:</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>“Era uma vez uma rapariga muito gira. Ruiva, com os dentes muito brancos, um sorriso franco e umas ricas perninhas. Mas era muito pobrezinha. Tinha um vestido muito velho, todo rotinho. Trabalhava de sol a sol numa casa de uma senhora muito má que era a sua Madrasta...porque a mãe tinha morrido e o pai casara novamente com aquela mulher horrorosa.”</p> </div>	8'	Obra “Cinderela” de João Paulo Seara Cardoso

<p>4. Distribuição do excerto aos alunos e leitura silenciosa pelos mesmos.</p>	<p>10’</p>	<p>25 Excertos da obra</p>
<p>5. Os alunos, individualmente, rodeiam as características da Cinderela. Registo no quadro e comparação com as características iniciais.</p>	<p>10’</p>	
<p>6. Através de um diálogo em grande grupo, os alunos concluem que as características referidas no texto servem para descrever a Cinderela.</p>	<p>5’</p>	
<p>7. Projeção da imagem de outra Cinderela. Observação e análise da imagem, registando as características da mesma (mulher, magra, estatura médio, cabelo loiro e aos caracóis, olhos castanhos, entre outros). Construção, em grande grupo, de um pequeno texto que descreva a imagem.</p>	<p>20’</p>	<p>Imagem da Cinderela, computador, projetor</p>
<p>8. Apresentação do <i>kit</i> de material “Descrevo Pessoas” e das regras de manipulação do mesmo (cf. Anexo 29).</p>	<p>10’</p>	<p>Kit “Descrevo Pessoas”</p>
<p>9. Divisão da turma em seis grupos. Distribuição de imagens de pessoas, cartões com as</p>	<p>30’</p>	<p>Kit “Descrevo Pessoas”</p>




orientações e uma gaveta com palavras que ajudam na descrição por cada grupo (existem neste material seis gavetas que rodarão por cada grupo). Criação, a pares, de um pequeno texto que descreva a imagem <sup>1</sup> .  10. Leitura e correção de quatro dos textos descritivos construídos pelos alunos.	12'	
--	-----	--

Nota:

<sup>1</sup> Os alunos com mais dificuldade, neste nível inicial, têm acesso a um cartão em que descrevem a pessoa completando com as palavras adequadas, estando o texto base já construído (cf. Anexo 29).

<b><u>Planificação da Sessão 3</u></b>		
Data: 20/05/2015	Horário: 14h -16h	
Ano: 2º	Turma: B	N.º alunos: 25
Professora estagiária: Andreia Rodrigues		
Professora cooperante: Sónia Cachapuz		
<b>Descrição</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
<p>1. Distribuição de um excerto do conto “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner. Leitura em voz alta pela professora estagiária:</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>“Era uma vez uma quinta toda cercada de muros. Tinha arvoredos maravilhosos e antigos, lagos, fontes, jardins, pomares, bosques, campos e um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até ao mar. A quinta ficava nos arredores de uma cidade. O seu pesado portão era de ferro forjado e pintado de verde. Quem entrava via logo uma grande casa rodeada por tílias altíssimas (...). Era nessa casa que morava Isabel.”</p> </div>	7’	Obra “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner 25 excertos da obra
2. Exploração do excerto lido através de algumas questões orientadoras (o que tinha esta quinta, como era, cor do portão, quem lá morava).	10’	
3. Leitura em voz alta por alguns dos alunos da turma.	12’	

<p>4. Os alunos, individualmente, rodeiam as características da quinta mencionada no excerto.</p> <p>5. Projeção do excerto e correção, em grande grupo, da tarefa anterior.</p> <p>6. Os alunos desenham a quinta de acordo com as características mencionadas no texto. Apresentação de algumas das ilustrações.</p> <p>7. Projeção da imagem de uma paisagem e análise da mesma, através do preenchimento de um esquema, no quadro:</p>	<p>5’</p> <p>8’</p> <p>12’</p> <p>10’</p>	<p>25 folhas brancas</p> <p>Imagem, Computador, Projetor</p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px; border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content;"> <p style="text-align: center;">Nesta imagem vejo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <p>No lado esquerdo vejo:</p> <p>No lado direito vejo:</p> </div> <p style="text-align: center;">(...)</p> </div> </div>	<p>12’</p>	
<p>8. Escrita do texto descritivo em grande grupo.</p> <p>9. Apresentação à turma do <i>kit</i> “Jogo da descrição” (cf. Anexo 30).</p>	<p>3’</p>	<p><i>Kit</i> “Jogo da Descrição”</p>

<p>10. Cada aluno retira de um saco um cartão com uma cor (cf. Anexo 30). Divisão da turma em grupos, partindo das cores retiradas. A cor indica aquilo que o aluno pode descrever (pessoa, objeto, animal, paisagem), e, de acordo com o grupo em que está, cada um retira uma imagem, descrevendo o que observa (seguindo as orientações).</p>	20'	<i>Kit “Jogo da Descrição”</i>
<p>11. Troca de cartões entre os grupos, para que corrijam os cartões de colegas, verificando se responde às questões-chave presentes em cada cartão.</p>	8'	
<p>12. Leitura e correção da descrição de um aluno de cada grupo.</p>	12'	

**Anexo 2B – Planificação da Sessão 4**

Data: 21/05/2015

Horário: 14h30-16h00


Ano: 2º

Turma: B

N.º Alunos: 25

Professora Estagiária: Andreia Rodrigues

Professora Cooperante: Sónia Cachapuz

Descrição	Tempo	Recursos
<p>1. Projeção da seguinte imagem:</p> 	5'	Imagem, Computador, Projetor
<p>2. Observação da imagem e análise dos elementos que a integram – leão, rato, jornal “A Savana”, óculos, árvores, areia. Registo destes elementos no quadro.</p>	10'	Imagem, Computador, Projetor
<p>3. Pesquisa, no computador, de imagens de savanas.</p>		Computador
<p>4. Discussão dos elementos e de possíveis relações entre eles (amizade entre leão e rato, animais a ler jornal e a usar óculos, estação do ano,...).</p>	10'	Imagem, Computador, Projetor

5. Registo, no quadro, das ideias dos alunos.	5'	25 Pós-testes
6. Diálogo sobre os elementos do texto narrativo e do que se deve ou não fazer na escrita de um texto.	5'	
7. Distribuição do pós-teste (cf. Anexo 26).	5'	
8. Criação, individual, de uma história para a imagem.	45'	
9. Recolha dos textos.	5'	



Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

EB1/JI dos Miosótiis – 2.º B

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

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

Escreve a história que esta imagem ilustra.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nomes	Reagiu à tarefa (Positiva ou Negativamente)	Aderiu à tarefa	Concretizou a tarefa	Manifestou dificuldades na execução da tarefa	Planificou	Textualizou	Reviu	Observações
1	0	1	1	0	0	1	0	
2	1	1	1	0	0	1	0	
3	0	1	1	0	0	1	0	
4	0	0	0	1	0	0	0	
5	0	1	1	0	0	1	0	
6	0	1	1	0	0	1	0	
7	0	1	1	0	0	1	0	

8	0	1	1	0	0	1	0	
9	0	1	1	0	0	1	0	
10	0	1	1	0	0	1	0	
11	0	1	1	0	0	1	0	
12	0	0	1	1	0	1	0	
13	0	1	1	1	0	1	0	
14	1	1	1	0	0	1	0	
15	1	1	1	0	0	1	0	
16	1	1	1	0	0	1	0	
17	0	0	0	1	0	0	0	

								18
18	0	1	1	0	0	1	0	
19	0	1	1	0	0	1	0	
20	0	1	1	0	0	1	0	
21	1	1	1	0	0	1	0	
22	1	1	1	0	0	1	0	
23	0	1	1	1	0	1	0	
24	0	1	1	0	0	1	0	
25	0	1	1	1	0	1	0	

**Legenda:**  
 0 – Não  
 1 – Sim

<b>Nomes</b>	<b>Reagiu à tarefa (Positiva ou Negativamente)</b>	<b>Aderiu à tarefa</b>	<b>Concretizou a tarefa</b>	<b>Manifestou dificuldades na execução da tarefa</b>	<b>Planificou</b>	<b>Textualizou</b>	<b>Reviu</b>	<b>Observações</b>
1	0	1	1	0	1	1	1	
2	1	1	1	0	1	1	1	
3	1	1	1	0	1	1	1	
4	0	1	0	1	1	0	0	
5	1	1	1	0	1	1	1	
6	1	1	1	0	1	1	1	
7	0	1	1	0	1	1	0	

8	0	1	1	0	1	1	0	
9	1	1	0	0	1	0	0	
10	0	1	1	0	1	1	0	
11	0	1	0	0	1	0	0	
12	0	1	1	1	1	1	0	
13	0	1	1	1	1	1	0	
14	1	1	1	0	1	1	1	
15	1	1	1	0	1	1	1	
16	1	1	1	0	1	1	1	
17	0	1	0	1	1	0	0	

								18
18	1	1	1	0	1	1	1	19 20
19	1	1	1	0	1	1	1	
20	0	1	1	0	1	1	1	
21	1	1	1	0	1	1	1	
22	1	1	1	0	1	1	1	
23	0	1	0	1	1	0	0	
24	1	1	1	0	1	1	1	
25	0	1	1	1	1	1	0	

**Legenda:**  
 0 – Não  
 1 – Sim

Nomes	Atribuiu título	Integrou os elementos presentes na ilustração		
		0	1-2	3-4
1	0	0	1	0
2	1	0	1	0
3	0	0	1	0
4	0	0	1	0
5	1	0	1	0
6	1	0	1	0
7	0	0	1	0
8	0	0	1	0
9	0	0	1	0
10	0	0	1	0
11	0	0	1	0
12	0	0	1	0

13	0	0	1	0
14	0	0	1	0
15	1	0	1	0
16	1	0	0	1
17	0	0	0	1
18	0	0	0	1
19	0	0	0	1
20	0	0	0	1
21	1	0	0	1
22	1	0	0	1
23	0	0	1	0
24	1	0	1	0
25	0	0	1	0

**Legenda:**

0 – Não utilizou 1 – Utilizou

Nomes	Atribuiu título	Integrou os elementos presentes na ilustração		
		0	1-2	3-4
1	1	0	1	0
2	1	0	0	1
3	1	0	0	1
4	1	0	0	1
5	1	0	1	0
6	1	0	1	0
7	1	0	1	0
8	1	0	1	0
9	1	0	1	0
10	1	0	1	0
11	1	0	1	0
12	1	0	1	0

13	1	0	1	0
14	1	0	0	1
15	1	0	0	1
16	1	0	0	1
17	1	0	0	1
18	1	0	0	1
19	1	0	0	1
20	1	0	0	1
21	1	0	0	1
22	1	0	0	1
23	1	0	0	1
24	1	0	0	1
25	1	0	1	0

**Legenda:**  
 0 – Não utilizou 1 – Utilizou

## **Kit “Descrevo Pessoas”**

### **Materiais:**

- 10 Cartões “Vou descrever...” (Nível fácil);
- 10 Cartões “Vou descrever...” (Nível difícil);
- 2 Cartões-exemplo “Vou descrever...” (Nível fácil);
- 2 Cartões-exemplo “Vou descrever...” (Nível difícil);
- 30 Imagens de pessoas;
- 1 “Armário de Palavras” (contém palavras para ajudar na descrição da pessoa, do rosto, cabelos, olhos, nariz, boca, qualidades e defeitos);
- 3 Canetas;
- 1 Apagador.

### **Modo de utilização:**

1. Escolhe o cartão que queres utilizar para descrever, sabendo que no nível fácil preenches apenas os espaços em branco e no nível difícil escreves o teu próprio texto descritivo.
2. Observa as imagens que estão na caixa e escolhe uma delas para descrever.
3. Seguindo as orientações dadas, já podes escrever o teu texto. Lembra-te que podes recorrer ao armário de palavras (caixa “Descrever”) se precisares de adjetivos para a tua descrição.
4. Escreve o texto com cuidado, lembrando-te do que aprendeste.
5. Diverte-te!

# Descrevo Pessoas

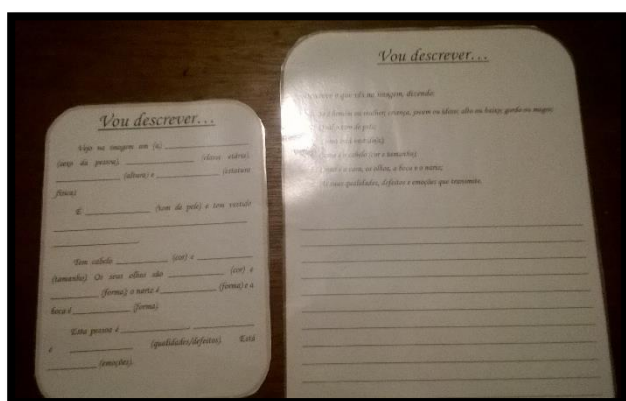
O kit em fotografias



1-Caixa do kit "Descrevo Pessoas"



2 - Interior da caixa



3-Cartões "Vou descrever..."



4-Imagens de Pessoas



5-Caixa "Descrever" – Armário de Palavras



6 - Gavetas de Adjetivos

## **Kit “Jogo da Descrição”**

### **Materiais:**

- 5 Cartões “Descrever um objeto”;
- 2 Cartões “Descrever um objeto” – orientações;
- 2 Cartões-exemplo “Descrever um objeto”;
- 10 Imagens de objetos;
- 5 Cartões “Descrever um animal”;
- 2 Cartões “Descrever um animal” – orientações;
- 2 Cartões-exemplo “Descrever um animal”;
- 10 Imagens de animais;
- 5 Cartões “Descrever uma pessoa”;
- 2 Cartões “Descrever uma pessoa” – orientações;
- 2 Cartões-exemplo “Descrever uma pessoa”;
- 20 Imagens de pessoas;
- 5 Cartões “Descrever uma paisagem”;
- 2 Cartões “Descrever uma paisagem” – orientações;
- 2 Cartões-exemplo “Descrever uma paisagem”;
- 20 Imagens de paisagens;
- 1 Saco de sorteio de cores;
- 3 Canetas;
- 1 Apagador.

### **Modo de utilização:**

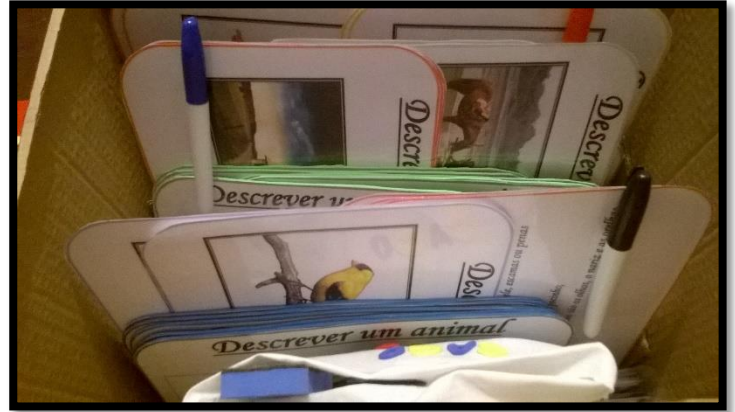
1. Retira do saco de sorteio uma cor. Esta cor diz-te se vais descrever um objeto (laranja), um animal (azul), uma paisagem (verde) ou uma pessoa (amarelo).
  2. Pega num cartão da cor que te saiu e no cartão com as orientações. Se precisares, tens exemplos para te ajudar a fazer o teu texto descritivo.
  3. Escolhe uma imagem da secção da cor que te saiu e começa a descrevê-la. Boa Sorte!
- Podes fazer isto com os teus colegas! Cada um de vocês retira uma cor para saber o que vai descrever e vejam quem faz a melhor descrição ou quem é o primeiro a acabar. Divirtam-se!

# Jogo da descrição

O kit em fotografias



1-Caixa "Jogo da Descrição"



2-Interior da caixa



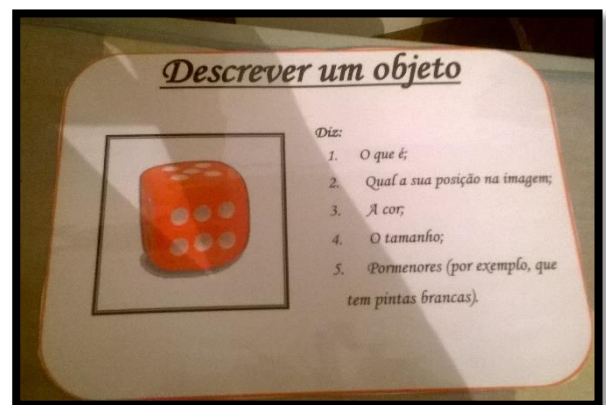
3 – Saco de sorteio



4 – Exemplo de um cartão de jogo



5 – Exemplos de Imagens de Paisagens



6- Exemplo de um cartão de orientações

EB1/II das Miaradas - 2.º B  
Aluno: Milene Felipe Ab Silva Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Escreve a história que esta imagem ilustra.



O leão e o rato

Um dia de verão na savana um leão e um rato estavam a ler um jornal. Descobriram a maldade que os leões não são



Nome: Luís Pêlo

Data:      /      /     

Escreve a história que esta imagem ilustra.



O L<sup>o</sup> e o rato

Em uma noite, um rato e o L<sup>o</sup> que estavam a ler um jornal.

Eles foram, foram, mas não se esqueceram de se despedir.

O rato como é com L<sup>o</sup> falou e disse ao L<sup>o</sup>:

- E L<sup>o</sup>, não comer fora da janela na casa dos animais então que não se esqueça.

O L<sup>o</sup> estava contente e muito obrigado a ele.

Matheus Silva

## Plano da história

Personagens  
• Leão  
• rato

Local  
• Savana

Quando  
• Verão

### Início da história

- Dois amigos estavam a ler um jornal.

### O que aconteceu

- Deram a notícia que os ratos e os leões não são amigos.

### Fim da história

- O leão tentou comer o rato.

**NM**