

M

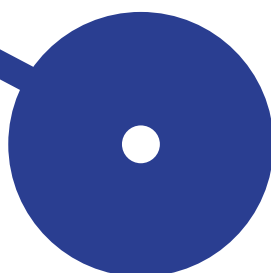
MESTRADO

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

Aprender a ensinar: Experiências de uma professora estagiária no 1º e 2º CEB

Maria do Carmo Cabral Menezes Cordeiro
de Sousa

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria do Carmo Cabral Menezes Cordeiro de Sousa

**Aprender a ensinar: experiências de uma professora estagiária
no 1º e 2º CEB**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof. Doutor Pedro Duarte

Porto, julho de 2023

COORDENAÇÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Mestre Vânia Graça

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim desta etapa, resta-me agradecer a todos os que contribuíram para que este caminho se realizasse com alegria.

A todos os alunos, em especial aos que participaram na dimensão investigativa,

Ao Professor Pedro Duarte,

Ao meu par pedagógico,

Aos Professores supervisores e cooperantes,

À minha família, namorado e amigos,

O meu muito obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo de Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, para obtenção de grau de mestre. O trabalho foi desenvolvido no ano letivo de 2022/2023 em que decorreram os estágios nos dois ciclos de ensino e pretende evidenciar os conhecimentos construídos e que sustentaram as opções na prática e, ainda, espelhar o perfil reflexivo e investigativo da mestranda. Deste modo, iniciar-se-á com um enquadramento curricular e profissional, nomeadamente um posicionamento sobre educação, uma perspetiva sobre a formação inicial docente e o perfil reflexivo e investigativo, temas estes que permitirão depois introduzir a caracterização do contexto educativo que se viveu durante a prática de ensino supervisionada, nomeadamente a caracterização das escolas e das turmas em que decorreu a prática supervisionada. Posteriormente, procurar-se-á espelhar uma visão geral do percurso realizado ao longo deste período, nomeadamente uma breve explicação da organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionado e após o qual se fará uma análise e reflexão das ações decorridas. Terminar-se-á com um capítulo focado na dimensão investigativa, descrevendo o projeto de Investigação-Ação que partiu de uma situação problemática identificada na turma de 1º CEB e da qual nasceu a questão inicial: "De que modo o trabalho docente, focado na diversificação de estratégias, pode contribuir para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares no 1º CEB?" e para a qual se desenvolveu um plano de ação relevante para os intervenientes. A metodologia investigação-ação assentou na triangulação de técnicas qualitativas que se dividiram em três momentos (pré – dinamização – pós) e com recurso a *focus group*, diálogo estruturado, observação participante com recurso a guiões de observação, narrativas reflexivas e inquérito por entrevista. Após a análise dos dados obtidos, foi possível evidenciar que a diversidade de estratégias pode ser entendida como uma variável relevante em relação à participação e ao envolvimento dos alunos nas próprias atividades e também nas componentes curriculares.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-Ação; Diversificação de estratégias; Desenvolvimento curricular.

ABSTRACT

This internship report is written within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, in order to obtain a master's degree. The work was developed in the academic year 2022/2023 in which the internships took place in the two teaching cycles and intends to transmit the acquired knowledge that supported the practiced options and mirror the reflective and investigative profile of the master's student. In this way, it will begin by provide with a curricular and professional background, namely its positioning on education, a perspective on initial teacher training and the reflective and investigative profile, topics which will then allow to introduce the characterization of the educational context that was experienced during the practice of supervised teaching, namely the characterization of the schools and classes where the supervised practice took place. Subsequently, it will make general reflection over of the progress observed over this period, namely a brief explanation of the organization and functioning of the Supervised Teaching Practice and after which an analysis and reflection of the actions taken will be carried out. A last chapter finally presented, where it illustrates the investigative dimension carried out, describing the Research-Action project that started from a problematic situation identified in the 1st CEB class and from which the following question arise: "How can teaching work, focused on the diversification of strategies, contribute to the improvement of pedagogical-curricular experiences in the 1st CEB"? and for which an action plan relevant to stakeholders has been developed. The action-research methodology was based on the triangulation of qualitative techniques that were divided into three moments (pre - dynamization - post) and resorting to *focus group*, structured dialogue, participant observation using observation guidelines, reflective narratives and interview surveys. After analyzing the data obtained, it was possible to conclude that the diversity of strategies can be understood as a relevant variable in relation to the participation and involvement of students in their own activities and also in the curricular components.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Research-Action; Diversification of strategies; Curriculum development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Composição e decomposição de figuras planas com blocos-padrão.	50
Figura 2. Atividades desenvolvidas durante o Projeto da Semana da Leitura.	63
Figura 3. Projeto Não faz mal ser diferente: livro construído pela turma.	64
Figura 4. Projeto Não faz mal ser diferente: painel sensorial.	65
Figura 5. Projeto Não faz mal ser diferente: cartaz alfabético LGP.	66
Figura 6. Espiral cíclica da Investigação-Ação.	79
Figura 7. Linha cronológica ilustrativa dos momentos de recolha de dados.	83
Figura 8. Sessões dinamizadas no âmbito do Projeto de Investigação.	84
Figura 9. Excertos da história "Não conheces o rei da savana?"	87
Figura 10. Decomposição de figuras planas com blocos-padrão.	88
Figura 11. Apresentação de dados relativos à 1ª sessão.	90

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	12
1.1. A EDUCAÇÃO: UM POSICIONAMENTO.....	12
1.2. FORMAÇÃO (INICIAL) DOCENTE	15
1.3. PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGATIVO	19
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	21
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	21
2.1.1. <i>A Escola básica de 1º CEB</i>	23
2.1.2. <i>A Escola básica de 2º CEB</i>	24
2.2. AS TURMAS.....	25
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1º ANO	26
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: PORTUGUÊS.....	29
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	32
3. CAPÍTULO III– PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ORGANIZAÇÃO E REFLEXÃO	36
3.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	40
3.1.1. <i>Análise reflexiva sobre a intervenção no 1º CEB</i>	41
3.1.1.1. PORTUGUÊS.....	41
3.1.1.2. ESTUDO DO MEIO.....	44
3.1.1.3. MATEMÁTICA	47
3.1.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	50
3.1.1.5. EDUCAÇÃO FÍSICA, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO, TIC E EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA	52
3.1.2. <i>Análise reflexiva sobre a intervenção no 2º CEB</i>	53
3.1.2.1. Análise reflexiva sobre a intervenção em Português.....	53
3.1.2.2. Análise reflexiva sobre a intervenção EM HGP	57
3.2. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES	61
3.3. OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOIS CICLOS	68
4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	71
4.1. PERCURSO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	71
4.2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	74
4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	77
4.3.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	77
4.3.2. <i>Técnicas de recolha de dados</i>	80
4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS	83
4.4.1. <i>Desenho das sessões</i>	83

4.4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	89
4.5. PRINCIPAIS RESULTADOS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS GERAIS	103
REFERÊNCIAS CURRICULARES E NORMATIVAS	109
APÊNDICES.....	111

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado “Aprender a ensinar: Experiências de uma professora estagiária no 1º e 2º CEB”, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 2º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este é um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para habilitação do exercício da profissão docente, conforme explicitado no Decreto-Lei 79/2014.

O título atribuído ao relatório não deriva do acaso. Pelas palavras de Duarte (2021), o conceito de experiência pode ser assumido “como uma vivência, enquadrada no tempo e no espaço, influenciada por fatores múltiplos, que condicionam o modo como cada sujeito perspectiva e se implica intelectual, motora e emocionalmente em cada ação” (p. 65). Nesta linha de pensamento, o tempo das experiências é marcado pelo ano de estágio, que decorreu durante o ano letivo 2022/2023, e o espaço, pelas escolas que acolheram a professora estagiária.

A PES decorreu, simultaneamente, nos dois Ciclos de Ensino Básico e em duas escolas distintas, mas pertencentes a um mesmo agrupamento do distrito do Porto. Foram acompanhadas três turmas: uma de 1º ano, e duas de 5º ano, uma para cada uma das vertentes do mestrado: Português e HGP.

Pretende-se, ao longo destas páginas, espelhar o envolvimento da professora em formação nas práticas de ensino, evidenciando o carácter teórico, reflexivo e investigativo que lhes são inerentes. Relativamente à estrutura do relatório, procedeu-se a uma organização em quatro capítulos: Enquadramento Curricular e Profissional, Caracterização do Contexto Educativo, Prática de Ensino Supervisionada: Organização e Reflexão, por último, Dimensão Investigativa. Ainda antes do primeiro capítulo, encontra-se esta mesma introdução que pretende apresentar brevemente o trabalho desenvolvido.

No capítulo I, *Enquadramento Curricular e Profissional*, tem-se como objetivo clarificar o posicionamento da mestranda quanto ao conceito de educação, tendo em conta o

enquadramento jurídico do sistema educativo português. Procurou-se também explicar a formação (inicial) de professores, discutindo a formação docente e o processo de supervisão. Por último, debruçou-se sobre a importância de o professor ser reflexivo e investigativo.

Quanto ao capítulo II, *Caracterização do Contexto Educativo*, pretendeu-se apresentar a descrição dos locais onde se deu a PES, bem como as turmas acompanhadas. Assim, inicia-se com a caracterização do agrupamento, seguindo-se cada uma das escolas e, por último, as três turmas. Para a realização deste capítulo foi imprescindível a leitura e análise do Projeto Educativo, bem como a Observação-Participante da mestranda.

O capítulo III, *Prática Ensino Supervisionada: Organização e Reflexão*, visa espelhar a intervenção da professora no contexto de estágio. Inicia-se com a explicação do funcionamento e organização da PES, seguida da apresentação e reflexão das práticas em cada um dos Ciclos. Apresentam-se, também, os projetos e atividades que foram dinamizados ou em que se participou e, por último, uma breve reflexão final integrando os dois Ciclos e articulando com algumas noções do que representa ser professor.

O capítulo IV, *Dimensão Investigativa*, engloba o projeto de investigação realizado pela mestranda, espelhando uma das dimensões do professor investigativo. Após explanado o percurso e contextualização do projeto, é apresentado o enquadramento conceptual, o enquadramento metodológico da Investigação-Ação, o trabalho desenvolvido e dados considerados e, por último, os principais resultados. Com este projeto de investigação, procurou-se analisar os efeitos da diversificação de estratégias nas experiências pedagógico-curriculares dos alunos, aplicado na turma de 1º CEB.

Por fim, encontram-se as *Considerações Finais*, onde se reflete sobre o percurso de formação da mestranda ao longo da PES.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

1.1. A EDUCAÇÃO: UM POSICIONAMENTO

A palavra Educação é algo controversa, na medida em que não existe uma definição única e universal. Segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, o termo “Educação” é definido como um “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e juventude) e a sua adequada inserção na sociedade”. Esta entrada remete, por um lado, para a função instrutora do conceito de Educação e, por outro lado, revela a permeabilidade e mutabilidade do conceito segundo crenças e valores político-sociais.

A permeabilidade e mutabilidade do conceito é, aliás, visível na forma como a política se imprime na educação por exemplo, a educação já foi usada como arma, que transmitia os valores político-sociais do início do século XX. Atualmente, o conceito é percecionado enquanto um direito de todos. A este propósito, a UNESCO (2022) considera que a educação é, não só um direito, como também um “bem público e uma responsabilidade social”, mas que, infelizmente sabemos que não chega a todos os cidadãos.

Compreende-se que, neste quadro, a escola e os professores se consagram como os guardiões deste direito à educação, e deste dever e responsabilidade social. Roldão (2005) afirma mesmo que a escola é por excelência, a instituição de *transmissão* de conhecimentos e valores e os professores os seus fiéis responsáveis. A mesma autora explica ainda, que o ato de ensinar foi evoluindo ao longo do tempo, dando mais ou menos ênfase ao papel do docente, sendo este uma construção social, amplamente desenvolvida no final do século XX, em que a massificação do acesso às instituições escolares deu aos professores uma maior visibilidade (Roldão, 2005). Refere também que o conjunto de fatores que caracterizam a profissão docente, requer que o desenvolvimento do sistema de ensino resulte da dependência entre a atividade docente e as necessidades sociais da época, isto é, o professor tem pouco poder sobre o currículo, entendido como o que é relevante ensinar (Roldão, 2005).

Neste ponto, torna-se relevante abordar um marco importante na História de Portugal e do seu sistema educativo, a Lei Constitucional nº 46/86 publicado em Diário da República nº 237, de 14 de abril de 1989, que cessa a reforma educativa do Estado Novo e introduz a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento normativo-curricular é um excelente exemplo do percurso que o conceito de educação, o ato de ensinar e a docência, percorreram até se entender a educação como um direito essencial a todos os cidadãos: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Art.º 2, nº1). Com esta alteração, surgiu também a necessidade de elevar a profissão, de forma a garantir a qualidade do ensino no país. Emergem posteriormente documentos como o Decreto-Lei 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, que marcam a formação de professores até então, traçando o perfil geral do desempenho do educador de infância e de docentes do ensino básico e secundário.

O primeiro documento, o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto é transformador na medida em que apresenta as várias dimensões formativas que um curso de formação inicial para a docência deve englobar, definindo os vários aspetos da ação docente. Além disso, não descarta o saber científico de cada área de ensino, frisando que os docentes devem ter um conhecimento alargado sobre a sua área científica, mas também que devem ter uma postura reflexiva e investigativa. O ponto de vista expresso neste documento normativo-curricular expressa não só a preocupação da tutela em melhorar o sistema de ensino, procurando motivar os docentes através da reflexão sobre a sua prática, mas revela também um posicionamento ético: o anexo número 4 revela que o docente deve ser participativo na comunidade escolar, promovendo o seu desenvolvimento de forma inclusiva, cimentado nos valores de uma cidadania democrática.

O que o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto acrescenta em relação ao documento anterior, prende-se com a diferenciação dos perfis específicos de um educador de infância e de um professor de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Embora apresente as mesmas finalidades do decreto precedente, a sua importância prende-se com o fato de explicar os objetivos de cada área científica, marcando a orientação para a organização dos cursos de formação inicial devidamente creditados, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência.

Sobre a formação e certificação de professores, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 por vários países europeus, restabeleceu uma nova ordem, colocando a tónica na qualidade e na exigência. Uniformizando os padrões das formações superiores, através do estabelecimento de três ciclos no ensino superior, esta Declaração tem como propósito desenvolver a cooperação académica e a qualidade do ensino e da aprendizagem por toda a Europa. No que se refere à formação inicial de professores, este documento estabelece que qualquer estudante aspirante à carreira docente tem de completar o segundo grau do ciclo de estudos no ensino superior. Por fim, e complementando a Declaração de Bolonha, o Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio reitera a importância desta reestruturação intergovernamental, apontando a formação inicial de professores em dois ciclos de estudos, como uma forma de melhorar as práticas pedagógicas, aumentando assim a qualidade do ensino no país. Este novo regime jurídico para a habilitação profissional, reforça as componentes de formação, da geral para a específica, tal como separa o anterior mestrado profissionalizante de ensino no 2º CEB em dois: um com especialidade em Português e História e Geografia de Portugal e outro com a vertente Matemática e Ciências Naturais. Esta alteração, aliada à forte componente regulamentar sobre ética e saber específico, devolve ao professor um estatuto de conhecedor por excelência da nobre arte de ensinar.

Uma vez explanado em linhas gerais o enquadramento jurídico do sistema educativo português, torna-se relevante, no âmbito deste relatório e enquanto futura professora, assumir um posicionamento sobre o conceito, que se coaduna com a dos autores que de seguida se apresentam. Para melhor compreender a educação, apresenta-se a perspetiva de Rosales (2011) que diz que no processo educativo intervêm três agentes educativos: a escola, a família e a comunidade. Com a evolução das sociedades e, conseqüentemente das dinâmicas vividas, a escola assume cada vez mais um papel de destaque na educação tendendo “a constituirse en un contexto amplamente estimulante de la formación física, mental y social de los alumnos, asumiendo tareas de cuidado, sobre todo de los más pequeños, de integración social y de conformación de su identidad personal” (Rosales, 2011, p. 47).

Entre várias definições, destaca-se a ideia que a educação “trata de oferecer-lhes [às diferentes pessoas] orientação significativa e um senso de direção”, num mundo cada vez

mais complexo (Biesta, 2021, p. 4). Acrescenta-se que é a tomada de consciência de que as crianças e jovens aprendem com um motivo e a partir de alguém. Assim, se a pessoa que está a ensinar é relevante neste processo, então o professor deve ser capaz de refletir sobre as suas experiências prévias e incorporá-las no seu currículo de formação pedagógica (Rosales, 2011).

1.2.FORMAÇÃO (INICIAL) DOCENTE

No subcapítulo anterior, foram enunciadas as principais alterações jurídico-normativas que a formação de professores sofreu ao longo do tempo, explanando a evolução da importância dada à formação inicial de professores. Neste subcapítulo, pretende-se fazer uma abordagem conceptual sobre o enquadramento profissional da profissão, abordando dois alicerces relacionados com a temática em causa: a conceptualização da formação inicial de professores e o processo de supervisão.

Conceptualização da formação docente

Para iniciar esta reflexão, partiremos das características que fazem da docência uma profissão e não uma mera atividade:

O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social pela mesma; a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela quer a definição do saber necessário, quer o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (Roldão, 2005, p.109).

Estas características reconhecem o professor enquanto profissional indispensável na sociedade. Importa, porém, refletir mais atentamente sobre uma das características que atrás enunciamos - a dimensão do poder e controlo dos professores que Roldão (2005) enumera como parte integrante da profissão docente, e que se remete para a autoridade e domínio que este terá na sala de aula. A própria autora considera esta ideia extremamente limitadora, chegando a admitir que impede a instituição de um papel de relevância social na

classe docente. Esta suposta liberdade profissional leva, muitas vezes, ao isolamento da sala de aula, advogando independência e sacralização da prática docente. Esta é uma “crença socialmente construída” (Roldão, 2005, p. 112), onde o Estado assume um papel significativo, controlando os docentes de forma extremamente centralizada e burocrática, que apenas se centra na execução dos normativos curriculares, e nunca, ou muito excepcionalmente, na “adequação do agir dos docentes face aos seus alunos” (Roldão, 2005, p. 113). Em última instância, esta desvalorização e crença social, além de negar aos professores o seu verdadeiro estatuto, impede que o corpo coletivo profissional de que fala a autora se esmoreça e eventualmente morra, caindo a profissão docente na proletarização de novo, retirando valor ao ato de ensinar e de tudo o que ele envolve.

O conceito de proletarização é sintetizado por Ginsburg (1990, citado em Nóvoa, 1992) como o processo em que se degrada o estatuto, os rendimentos e a autonomia dos professores, relacionado com “a separação entre a conceção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (p. 11-12).

Esta é uma questão relevante na reflexão sobre a importância da formação inicial de professores, pois esta vertente da profissão docente é colocada no mesmo patamar do saber específico de cada área curricular e, por outro lado, faz parte da construção social que se tem mantido ao longo do tempo, de considerar que o papel do professor é apenas de “despejador de matéria”, quando agora percebemos que não é assim. Esta foi, durante muitos anos, a linha de pensamento dominante sobre o ato de ensinar. Contudo, como explica a autora, existem duas representações sobre a função de ensinar: “ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza” (Roldão, 2005, p. 115).

Por um lado, é a primeira leitura que legitima o papel do professor na sociedade e enquanto profissional, embora seja uma análise limitada da profissão como já tivemos oportunidade de refletir, por outro lado, é a segunda leitura da função de ensinar que hoje, mais do que nunca, deve vigorar na prática docente. Deve considerar-se que o professor é um mediador entre a aprendizagem e o aluno, uma “ligação entre dois pólos” (Roldão, 2005, p. 116). Se a função de ensinar caracteriza a profissionalidade docente, esta deve ser a leitura que a

função de ensinar deve ter. A teorização à volta da ação de ensinar foi gerando novo conhecimento sobre a ação docente, transformando-a, e é esta teorização que permite à profissão não cair no tecnicismo, em que a relação teoria-prática tem um grande papel. Ela envolve uma "série de conhecimentos de vários domínios: científicos, didáticos, pedagógicos, que se configuram como prática docente." (Roldão, 2007, p. 98). No tempo em que vivemos, partindo da premissa da educação como uma responsabilidade político-social, importa que a formação inicial de professores desenvolva nos estudantes, a componente científica de uma forma reflexiva: "o saber fazer, como fazer, com que finalidade, condições e recursos" (Roldão, 2007, p. 98) é a génese da relação teoria-prática que a autora invoca. Na perspetiva de Nóvoa (1992), a formação inicial docente "implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (p. 13). Ou seja, é durante a primeira formação que a dimensão docente se constrói.

De facto, Leitão e Alarcão (2006) defendem que a formação inicial de professores deve abarcar competências educativas alicerçadas em quatro grandes dimensões, nomeadamente o domínio de conhecimentos da sua área científica, os conhecimentos de práticas educativas diversificadas e as competências reflexivas e investigativas. Embora enunciadas na mesma frase, e podendo cair no erro de, aproximando-as, querer dizer que elas são semelhantes, falamos de coisas distintas no seu âmago: quando os autores se referem ao domínio de práticas educativas diversificadas, pretendem invocar modelos, estratégias e procedimentos usados na profissão, que permitam ao professor colocar-se num lugar de mediador entre os alunos e o que quer que eles apreendam; por competências reflexivas, o autor enuncia a forma como o docente deve encarar o seu trabalho, refletindo sobre a sua prática profissional, orientada para a resolução de problemas; por competências investigativas, os autores referem-se à "conceção de "aprender a ensinar" como um processo contínuo" (Leitão & Alarcão, 2006, p. 66). Ambas, associadas aos outros alicerces, dão resposta à complexidade da função do professor, assim como nos dão a conhecer uma das grandes finalidades da profissão: dar resposta aos desafios da sociedade atual. Tanto a finalidade da profissão como o papel que o professor tem vindo a assumir na sociedade, como alguém com conhecimentos próprios e específicos que permite ao outro aprender,

exibe um dos papéis mais importantes de um docente: a sua capacidade de reflexão. Esta capacidade deve ser trabalhada na formação inicial de professores, como uma característica indissociável da profissão. De acordo com a teorização, seremos melhores profissionais na medida em que refletirmos sobre a nossa prática profissional, colocando-o ao serviço de uma melhor comunicação pedagógico-didática.

Processo de supervisão

O processo de supervisão, podendo ser aplicado em vários campos, mas em especial no educativo, é um dos alicerces na formação docente, sendo a prática de ensino supervisionada, segundo White e Stephenson (2009), a supervisão prática do ensino sob a tutoria de um docente já estabelecido. E, à semelhança do processo de formação de professores, também este conceito foi sofrendo alterações ao longo do tempo.

Duarte e Canha (2017), relativamente à supervisão na formação de professores e educadores, referem que no período inicial da associação do conceito “supervisão” à prática docente, por volta de 1974, esta estava associada ao processo avaliativo, implicando práticas mais controladoras ou fiscalizadoras, pelo que se esperava alguma submissão dos formandos em relação aos supervisores, mas que atualmente a supervisão pode ser enquadrada como uma prática menos hierarquizada e dialógica.

Estes mesmos autores referem, ainda, que a supervisão é um processo interativo que permite aos docentes durante a sua formação inicial desenvolverem competências e conhecimentos próprios da docência nos diferentes contextos educativos (Sivan & Chan, 2003 em Duarte e Canha, 2017), apresentando-se como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003, em Alarcão 2020, p. 84).

Já Vieira e Moreira (2011) referem que a supervisão está presente durante toda a carreira docente através da reflexão sobre as próprias ações e que contribui para melhorias

pedagógicas. No entanto, no âmbito deste relatório, pretende-se destacar este processo na formação inicial, tal como as suas finalidades.

O processo de supervisão na formação inicial de docência tem objetivos específicos que passam por ensinar a ensinar, baseado em momentos de reflexão e experimentação (Alarcão & Tavares, 1987, em Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Sendo um elemento comum em todos os mestrados de ensino, tem como um objetivo identificar os pontos fortes da sua prática, bem como os aspetos a melhorar para, deste modo, se aprimorarem as práticas pedagógicas e inculcar o espírito crítico nos futuros professores.

Por seu turno, Pedras e Seabra (2016) apontam como vantagens da supervisão o desenvolvimento profissional de todos os professores, uma atitude colaborativa na análise e solução das dificuldades encontradas, a prática de resolução de problemas mais específica e menos hierarquizada, a eleição de práticas reflexivas, que promovem a autonomia dos docentes, a promoção de uma liderança com visão e o desenvolvimento de programas de supervisão que visam a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Relativamente ao papel do supervisor, Sivan e Chan (2003) referem que este desempenha um importante papel ao vincular a teoria à prática em situações da vida real, o que pode ajudar os futuros professores no seu sucesso e desenvolvimento profissional.

A supervisão é, e foi neste ano, uma mais-valia para o processo de ensino de aprendizagem, pois “alarga o âmbito dos saberes a que recorre e é fundamental para a resolução de problemas” (Pedras & Seabra, 2016, p. 303), apresentando-se como um aspeto facilitador para uma aprendizagem profícua por parte dos docentes, tendo a vantagem de, se for realizada num ambiente colaborativo, ser mais eficaz e eficiente (Pedras & Seabra, 2016).

1.3. PROFESSOR REFLEXIVO E INVESTIGATIVO

Neste ponto, e partindo das premissas expostas no subcapítulo anterior, percebemos que o professor deve ser mais do que alguém que é especialista numa determinada área curricular. Deve sim, ser um indivíduo que tenha um vasto conhecimento do mundo, porém,

deverá ter também desenvolvida, uma consciência sobre si próprio, de forma a praticar o conceito de reflexão na sua prática profissional.

Como exposto anteriormente, o papel que a sociedade confere ao professor, aliado à evolução do conceito de educação e de ensinar, permite confirmar que este deve ser um indivíduo capaz de pensar e repensar a sua prática, tendo em vista a melhoria da sua prática pedagógica. Esta é uma habilidade descrita pelos académicos como fundamental, não só na formação inicial como ao longo de toda a carreira, permitindo ao profissional evoluir enquanto docente e ser humano. Leitão e Alarcão (2006) referem que a profissão, neste momento, está associada a um “paradigma de inacabamento” (p. 67), em que o docente atua e reflete sobre essa situação educativa. A lógica da profissão, que descreve o professor como alguém que resolve problemas, descreve o professor como alguém que “reflete na e sobre a ação” (Schon, 1988, em Leitão e Alarcão, 2006, p. 67). A importância da componente investigativa de um docente prende-se com a lógica anterior, na medida em que deve ser alguém que nega os modelos técnicos pré-estabelecidos, mas que atua no terreno, e que, passando do desconhecido ao conhecido, lhe permite ampliar a sua ação, apoiando-se numa autoavaliação constante, consequentemente, rompendo com modelos de reprodução gastos e ultrapassados. O desenvolvimento desta competência é uma forte componente da formação inicial de professores e tem como finalidade o manipular conceitos e teorias académicas da área educativa. Esta componente está diretamente ligada à componente social e ética da formação, acreditando no fortalecimento profissional ao longo da vida e numa educação de todos e para todos. Esta é uma disposição descrita no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto no ponto 3, caracterizando o docente como alguém dotado de competências específicas para a função de ensinar, apoiando-se na investigação e reflexão partilhada.

A este propósito associada a dimensão da investigação não apenas a uma atuação tecnicamente sustentada, mas uma problematização ética. Sobre o tema, Baptista (2019) expõe uma interessante reflexão sobre ética profissional, descrevendo-a como o motor de desenvolvimento humano, fiel depositário de valores, comportamentos e atitudes que temos no nosso quotidiano, ao longo de toda a nossa vida. Como qualquer outra profissão, ser docente implica a aceitação de um quadro ontológico próprio, que permita ao docente agir pedagogicamente, e que motiva e regula as suas escolhas profissionais.

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto educativo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Através dele, pretendeu-se fazer a caracterização do agrupamento em que se insere a escola, bem como das escolas em si e das turmas em que decorreu a ação. Esta caracterização, que decorre da leitura dos textos oficiais e da observação participante da mestrandia no contexto educativo, assume-se como fundamental para se compreender melhor as opções tomadas ao longo do ano letivo e assim melhor enquadrar este relatório.

2.1.0 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Para se obter uma caracterização mais pormenorizada e fidedigna do agrupamento de escolas, recorreu-se à análise do Projeto Educativo do mesmo. Este documento, que se assume como orientador para a ação educativa no respetivo triénio, é posto em prática através do Plano Plurianual de Melhoria (PPM), do Plano Anual de Atividades (PAA) e da Estratégia de Educação para a Cidadania de Escola (EECCE) (Projeto Educativo, 2022¹)

Este agrupamento de escolas, que abrange a área geográfica de dois concelhos pertencentes à área metropolitana do Porto (AMP), é composto por dez estabelecimentos de ensino. Apesar da constante entrada de alunos ao longo do ano, no início do 1º período estavam matriculados neste agrupamento 1882 alunos, dos quais 200 de nacionalidade estrangeira e 134 com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) de tipo adicionais e seletivas. Para dar resposta a este universo de discentes, o agrupamento conta com cerca de 90 assistentes operacionais e técnicos e 200 professores e educadores.

Relativamente ao contexto socioeconómico e cultural em que o agrupamento está inserido, sabe-se que 37% dos alunos dependem de apoio da ação social escolar, realidade esta que se tem vindo a acentuar, principalmente após a pandemia e a crise económica que o país

¹ Para garantir o anonimato do agrupamento em estudo, o documento do Projeto Educativo deste agrupamento escolar apenas será identificado como “Projeto Educativo, 2022”.

atravessa. É, portanto, um território social e economicamente desfavorecido que levou a que o agrupamento tenha sido incluído no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)². Desde a sua adesão (no ano letivo 2006/2007), o agrupamento tem apresentado uma evolução positiva, tanto no que toca ao insucesso escolar como ao abandono escolar e indisciplina, mantendo-se como atual maior desafio que este ainda enfrenta, o combate ao absentismo.

Através da consulta do Projeto Educativo, foi possível perceber que este se pauta pelo respeito pela comunidade onde se insere, tentando implementar soluções adaptadas às especificidades verificadas, nomeadamente à multiculturalidade e educação cidadã, de acordo com os valores humanistas e emancipatórios que lhe estão subjacentes.

Também, e de modo a tornar o aluno sujeito da sua aprendizagem e motivação, se percebe que este agrupamento pretende diversificar a oferta escolar. Desta forma, não só se aproxima do da comunidade e do mundo do trabalho, mas também responde às aspirações, interesses e necessidades dos alunos. Acrescenta-se que o agrupamento reúne uma oferta escolar diversificada, nomeadamente relativa à formação profissional, que vai ao encontro do anteriormente foi referido.

De modo a ultrapassar tanto as dificuldades existentes como as que possam vir a existir, encontrou-se no Projeto Educativo, um plano estratégico que assenta em eixos de intervenção dedicados à gestão e organização, ao desenvolvimento das aprendizagens e à interação com a comunidade, sendo definidos vários objetivos dos quais se destacam (Projeto Educativo, 2022, pp. 8-9) a construção de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender, visando a inclusão de cada um dos alunos, a promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e a articulação entre os diversos níveis de ensino, a criação de condições de trabalho colaborativo e interdisciplinar para garantir que todos os alunos adquirem os conhecimentos e desenvolvem as

² O Programa TEIP é, segundo a Direção Geral de Educação, uma iniciativa governamental que está presente em 146 agrupamentos de escolas (ou escolas não agrupadas) situadas em áreas desfavorecidas social e economicamente. Nestes territórios há altos índices de pobreza, de exclusão social, de violência, de indisciplina, de abandono e de baixo desempenho escolar. Para superar estes aspetos, o programa tem como objetivos prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, diminuir a indisciplina e promover o sucesso escolar de todos os alunos.

capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas e ainda, a construção de respostas educativas que atendam às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação.

Este agrupamento pretende assim orientar o seu desempenho através da adoção de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem e da articulação vertical para promover o vínculo entre saberes, valorizando a escola enquanto espaço para aprendizagens significativas, tanto do desenvolvimento das capacidades, atitudes e competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) como nos domínios do saber-estar, saber-ser e saber-fazer.

Por último, foi ainda possível perceber que a avaliação deste Projeto Educativo é realizada através de relatórios de autoavaliação, tendo como orientação o cumprimento dos objetivos gerais e estratégicos, a missão, a visão e as linhas orientadoras definidas.

2.1.1. A ESCOLA BÁSICA DE 1º CEB

A escola básica de 1º CEB é composta, neste ano letivo, por doze turmas, três por cada ano de escolaridade, que eram acompanhadas pelos professores titulares das mesmas. A escola integra ainda, para além das turmas de cada um dos anos de escolaridade, o Centro de Apoio à Inclusão (CAI) e o Centro de Apoio ao Ensino Estruturado (CAEE) que faz o apoio a todas as escolas do agrupamento, mas que realiza um trabalho colaborativo mais frequente com as turmas deste estabelecimento de ensino.

Cada turma tem atribuída uma sala que ocupou durante todo o ano letivo (e que se prevê que ocupe durante todo o ciclo de ensino). As salas estão equipadas com o mobiliário necessário (mesas, cadeiras, quadro de giz e/ou quadro branco e armários de arrumação) e também com projetor e computador portátil (este último à responsabilidade do professor titular). Todas as salas têm iluminação natural e as condições climatéricas necessárias para o conforto tanto dos alunos como dos profissionais.

No edifício principal da escola, estão localizadas as salas de aula, os equipamentos sanitários suficientes para todos os alunos, um refeitório e um espaço polivalente que pode

ser utilizado por qualquer turma desde que não ocupado/reservado. A escola contempla ainda um outro edifício, de menor dimensão, atribuído ao Centro de Recursos. Neste espaço há uma biblioteca equipada com uma variedade significativa de obras e uma zona onde estão todos os recursos e materiais didáticos que a escola tem e que, por razões diversas, não se justifica estarem em cada uma das salas de aula. Para além destes edifícios, é relevante ainda salientar o espaço exterior, que tem dimensões bastante consideráveis: uma horta cuidada pelos alunos, um campo polidesportivo, um espaço de brincadeira livre (com alguns jogos tradicionais marcados no chão) e uma zona com equipamentos lúdicos adaptados a pessoas com mobilidade reduzida.

2.1.2.A ESCOLA BÁSICA DE 2º CEB

O estabelecimento onde decorreu a PES no 2º CEB é a escola sede do agrupamento e engloba o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tal como o Ensino Secundário. É composto por aproximadamente 50 turmas, distribuídas pelo horário da manhã e horário da tarde.

O espaço é bastante vasto, contando com três edifícios e ainda com um extenso espaço exterior. Apesar de não se tratar de construções recentes, todas as instalações estão em condições satisfatórias e nota-se um esforço por mantê-las limpas e arranjadas. Os edifícios são distinguidos por letras, sendo que o edifício A diz respeito ao edifício principal onde se encontra a grande maioria de salas de aula e os principais recursos, o edifício B para além de salas de aula tem também os laboratórios e divisões com os materiais e recursos educativos e, por último, o edifício C aloja ainda algumas salas de aula, o refeitório e espaços de convívio para os alunos.

Para além de ser o edifício principal, o edifício A foi onde a professora em formação passou a maior parte do tempo. Neste edifício, pode-se encontrar uma zona de receção (denominada por PBX), a secretaria, a reprografia, a enfermaria, a biblioteca, a sala de direção do agrupamento e ainda a sala de professores. Este último espaço está dividido numa zona de computadores (com ligação a impressora), uma zona com mesas de trabalho – onde por vezes decorrem reuniões – e sofás para convívio com um bar de serviço ao pessoal docente e não docente. Para além de se constituir um espaço amplo, é também bem iluminado naturalmente, com uma das paredes ocupada por janelas.

No espaço dedicado à biblioteca, podem encontrar-se estantes repletas de obras adequadas aos ciclos de ensino que a escola engloba, tal como mesas de trabalho e computadores disponíveis para os alunos. Este é um espaço frequentado com bastante regularidade pelos alunos, não só fora do tempo letivo, mas também em articulação com o trabalho realizado nas diferentes componentes curriculares.

Como referido, é neste edifício que se encontram a maioria das salas de aula. Sendo uma escola básica e secundária de grande dimensão e com dois horários a decorrer, as salas são frequentadas por turmas diferentes, pelo que são bastante impessoais. Para além das mesas e cadeiras, cada sala tem cabides para pendurar os pertences dos alunos, um computador fixo com acesso à internet e colunas integradas, dois quadros de giz e um quadro interativo. Nas paredes, há ainda um quadro de cortiça para expor trabalhos das diferentes turmas e aquecedores para manter o ambiente confortável durante as temperaturas baixas. Todas as salas de aula têm possibilidade de ter luz natural, no entanto é frequente as janelas estarem cobertas com os estores por dois motivos: por um lado, para evitar reflexos e por isso permitir a visualização do quadro interativo e por outro lado, nas salas do rés-do-chão, para evitar que os alunos entrem pelas janelas (como foi referido pela professora cooperante que era frequente acontecer no passado).

Nos corredores do edifício principal, as paredes estão cobertas por trabalhos realizados pelos alunos e foi possível observar que estiveram em constante mudança ao longo do ano letivo. Nos espaços mais amplos, foram também frequentes exposições preparadas pelas turmas dos diferentes anos. Estavam também acessíveis aos alunos máquinas de distribuição alimentar.

O espaço exterior da escola oferece diversas instalações desportivas, incluindo um pavilhão polidesportivo e um campo com balizas e cestos de basquetebol. Além disso, o ambiente conta com bancos e áreas para confraternização, proporcionando espaços propícios para os alunos socializarem. Ao longo das vedações, há também a presença de árvores, contribuindo para um ambiente mais verde e agradável.

2.2. AS TURMAS

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 1º ANO

A turma de 1º ano do 1º CEB era composta por 21 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades (no final do ano letivo) compreendidas entre os seis e sete anos. No entanto, durante o 3º período, uma aluna não frequentou a escola. Além disso, houve um aluno que não acompanhou as aulas regularmente, pois desde o final do 1º período integrou o CAEE, onde passou a grande maioria do tempo. No entanto, para manter e promover a socialização com a turma, este aluno estava em sala de aula cerca de uma hora por dia.

Dos 21 alunos, todos tinham o português como língua materna e, para além do aluno referido anteriormente integrado no CAEE, uma criança teve acompanhamento pedopsiquiátrico e outra foi acompanhada pelo gabinete de psicologia escolar. Um outro aluno, apesar de falta de diagnóstico formal, é alvo de fortes suspeitas por parte da professora titular, da professora de educação especial e da terapeuta do CAEE de pertencer ao espectro do autismo. Ainda assim, não houve necessidade de diferenciação de atividades em sala de aula.

No geral, tratava-se de uma turma com bom aproveitamento escolar, mostrando maior facilidade em Estudo do Meio e um equilíbrio entre as aprendizagens de Português e Matemática, assim como nas restantes componentes curriculares. Nesta turma, havia cinco casos de alunos que evidenciavam mais dificuldades de aprendizagem, no entanto com a orientação e apoio dos professores (professor titular e professores em formação), conseguiram acompanhar o resto dos colegas com sucesso.

As interações pedagógicas caracterizaram-se por ser bastante positivas tanto entre alunos e professoras, como entre os alunos. A maioria dos elementos da turma completou a educação pré-escolar no mesmo grupo pelo que as relações já estavam bem estabelecidas desde o início do ano letivo. Talvez por se conhecerem tão bem, os pequenos conflitos entre alunos foram frequentes o que implicou por várias vezes a intervenção das professoras em sala de aula para ajudar a resolvê-los. Ainda assim, foi evidente o clima de carinho, amizade e respeito que se sentiu em sala de aula.

Durante as atividades letivas, foi possível verificar que alguns alunos tinham maior dificuldade em participar espontaneamente, pelo que se implementaram estímulos extra para transmitir confiança e validação das participações destas, e deste modo, incentivar o envolvimento nas tarefas. Assim, ao longo do ano, foi-se sentindo um crescendo de toda a turma, na vontade de participar e de estar envolvidos nas atividades, principalmente quando estas eram diversificadas quanto às estratégias utilizadas. A turma caracterizava-se por ser bastante energética e ruidosa, algo expectável neste nível de ensino.

Relativamente à gestão da turma, esta foi acompanhada pela professora titular (diariamente) pelas professoras em formação e ainda pelos professores de inglês e de xadrez (uma aula por semana), componentes não letivas que constituem oferta de escola. O horário da turma decorria entre segunda-feira e sexta-feira, entre as nove horas da manhã e as três e meia da tarde. Apesar de estarem estipulados tempo para as diferentes componentes curriculares, principalmente no início do ano letivo, houve um maior foco em Português, nomeadamente no domínio da leitura e da escrita. O trabalho era maioritariamente realizado nos lugares habituais dos alunos e a partir de fichas previamente impressas ou dos manuais escolares. Por opção da professora titular, foi frequente a realização de tarefas sequenciais e de forma autónoma, sem tempos de pausa entre as mesmas, o que se traduzia regularmente num desfasamento de tempos nos alunos (os alunos estavam a realizar tarefas diferentes). Esta situação dificultou, por um lado, o apoio dado aos alunos (principalmente no início do ano letivo que ainda não tinham adquirido o princípio da leitura) mas permitiu, por outro, que os alunos tomassem o tempo necessário para responder aos desafios propostos. Para além da avaliação formativa realizada ao longo do ano, no final de cada período foram realizadas fichas de avaliação sumativa.

A rotina diária dos alunos foi bastante estável ao longo do ano. O dia começava com a escrita da data, nome completo e letras já conhecidas. De seguida, os alunos colocavam em cima da mesa os exercícios que tivessem realizado em casa (se fosse caso disso) e que necessitavam de correção e eram introduzidos os conteúdos novos do dia até ao intervalo do lanche. Este bloco da manhã era dedicado às novas aprendizagens por ser o período em que, de acordo com a professora titular, os alunos estavam mais atentos e concentrados. O lanche acontecia dentro da sala de aula, sob a supervisão das professoras, após o qual os

alunos podiam ir para o recreio brincar. Uma vez regressados à sala, os alunos continuavam as tarefas que estavam a realizar durante a manhã ou a professora introduzia novas atividades até ao intervalo de almoço. Depois do almoço, dava-se prioridade a tarefas que, de acordo com a professora titular, seriam mais apelativas para os alunos e que envolvessem menor capacidade de concentração, principalmente nos dias de calor.

No final do ano letivo, durante o 3º período, foi implementada uma estratégia para gerir o comportamento dos alunos em sala de aula, principalmente nos momentos de entrada e saída e nas situações em que a professora se tinha de ausentar da sala por algum motivo. Esta estratégia consistiu em eleger, todos os dias, um aluno responsável que tinha a missão de distribuir estrelas aos alunos que respeitavam as regras definidas e entregar cartões de aviso aos alunos que não o faziam.

No que se refere à organização do ano letivo, foi proposto pela professora titular um plano a duas dimensões: um primeiro dedicado à planificação anual, construído em reunião de equipa educativa e que orientava as práticas docentes, e um segundo, dedicado à planificação semanal, realizado em articulação com as professoras em formação. Este segundo, construído tendo em conta o primeiro, tentou responder às necessidades específicas dos alunos.

A sala de aula da turma é de grandes dimensões e com muita luminosidade natural, já que tem janelas ao longo de duas paredes. As paredes estão decoradas com trabalhos realizados pelos alunos, mas também com as regras de funcionamento (que não foram elaboradas pelos mesmos) e materiais didáticos para ajudar nas aprendizagens (letras do alfabeto, casos de leitura, números, quadro silábico, etc.). O espaço útil da sala está ocupado com mesas e cadeiras dispostas lado a lado, em pares, e voltadas para o quadro. Num dos cantos encontra-se a secretária da professora titular e armários de arrumação. Cada aluno possui uma caixa em cima da mesa onde guarda o seu material escolar. Para além de um quadro branco em boas condições e um projetor, há também um quadro de ardósia, situado na parte de trás da sala e não utilizado. A professora titular era responsável pelo computador portátil que tinha acesso à internet e ao referido projetor.

A relação estabelecida entre as famílias e a escola aconteceu principalmente nas reuniões de final de período, momentos em que houve oportunidade de partilha das conquistas e desafios da turma. Para além destes momentos conjuntos, os encarregados de educação tiveram possibilidade de marcar atendimentos personalizados e individuais com a professora titular e/ou coordenadora da escola. Ao longo do ano, foram convidados a ir à escola em atividades pontuais, como a semana da leitura, as festas do Carnaval, do Dia da Família, de final de ano, entre outras. Foi também disponibilizado no início do ano, um endereço de e-mail que serviu como forma de comunicação recorrente entre a escola e as famílias. De modo a facilitar o acesso das famílias aos trabalhos diários dos alunos, foi também criado um *padlet* de turma que era administrado pelas professoras titular e estagiárias.

Relativamente ao apoio educativo que os alunos tinham fora da escola, foi notória a diferença entre as famílias. Se por um lado foi possível perceber que alguns encarregados de educação se mostraram verdadeiramente interessados no percurso académico dos alunos e os estimularam a fazer mais e melhor, por outro lado, também se verificou que alguns aparentaram não reconhecer o papel da escola, o que foi sugerido pelas constantes faltas de alguns alunos, por motivos injustificados, e também pela pouca participação destas famílias no percurso dos filhos.

Por último, a grande maioria dos alunos da turma participou em, pelo menos, uma atividade enriquecimento curricular disponibilizada pela escola e frequentou o ATL da junta de freguesia no período de almoço e/ou após o término das aulas.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: PORTUGUÊS

A turma que a professora estagiária acompanhou na componente curricular de Português no 2º CEB era do 5º ano de escolaridade e composta por 19 alunos, ainda que apenas 17 frequentassem as aulas: 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Os dois alunos que não frequentaram as aulas eram acompanhados pela professora de Português Língua Não Materna por serem nativos da Venezuela e Argentina. É ainda importante referir que um

aluno integrou a turma apenas no 2º período, no entanto a sua integração aconteceu de forma harmoniosa e sem grandes alterações na dinâmica da turma. Todos os alunos tinham entre 9 e 12 anos.

Relativamente a Necessidades Adicionais de Suporte, esta turma beneficiou de vários apoios. Nove alunos foram referenciados para o plano de ação Apoio ao Estudo de Português e oito para o Apoio ao Estudo de Matemática. Havia ainda dois alunos a frequentar o apoio “ABC... de tudo” que tem como objetivo colmatar outras dificuldades e um aluno tem apoio de uma professora em sala de aula uma vez por semana para Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) de tipos universal e seletiva.

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados na componente curricular de Português, participando espontaneamente na aula e envolvendo-se positivamente nas atividades dinamizadas. No entanto, foi observado que alguns alunos apresentavam lacunas de conhecimentos relativos a conteúdos, teoricamente, adquiridos em anos letivos anteriores, e talvez por essa razão, apresentaram maior dificuldade em intervir e envolver-se ao longo das regências. A maioria das crianças desenvolveu adequadamente a competência da autonomia, principalmente quando se tratou de uma atividade de tipologia regular (que os alunos conheciam ou faziam regularmente), à exceção de um pequeno grupo que necessitava de apoio reforçado das professoras, principalmente durante a explicação e realização de tarefas.

Foi também observável um sentimento de desmotivação generalizado para o domínio da leitura, sobretudo durante o 1º período. Nesse sentido, foi incorporado pela professora em formação, estratégias diversificadas de trabalho que atenuaram em grande parte, esta dificuldade.

No que se refere à gestão das aulas e do tempo, os alunos foram acompanhados pela professora cooperante três vezes por semana, das quais duas vezes (apenas uma quinzena por mês) também pelas professoras em formação e uma vez por semana pela professora de apoio. À segunda-feira os alunos tinham apenas um bloco de 50 minutos a começar às 11h15, à quarta dois blocos com início às 10h15 e à sexta-feira, outros dois blocos entre as 11h15 e as 13h05 – estas aulas não acompanhadas pelas professoras em formação. A partir

de meados do 2º período, quando foi divulgada a decisão da realização das provas de aferição com uso dos computadores, as aulas de segunda-feira foram dinamizadas com este equipamento para trabalhar com os alunos as competências necessárias. No entanto, foram frequentes os problemas resultantes desta dinâmica, pois as salas não estavam preparadas para o efeito: quer pela inexistência de suficientes pontos de carregamento dos equipamentos, quer pelas frequentes falhas de rede de internet.

As aulas dinamizadas pela professora cooperante seguiram uma rotina mais ou menos estável: dava-se início com a escrita do sumário no quadro interativo, seguia-se a correção do trabalho de casa em grande grupo e/ou a introdução de conteúdos a partir do manual escolar e terminava com a marcação de trabalhos de casa a realizar antes da aula seguinte. As aulas foram exclusivamente realizadas com os alunos sentados nos lugares habituais e sem se verificar grande interação entre os próprios alunos (a comunicação era apenas estabelecida através da professora cooperante). Não foi observado envolvimento dos alunos nas decisões escolares, nem pedagógicas. A meio e final de cada período, os alunos realizaram fichas de avaliação que, juntamente com as avaliações das apresentações orais, se traduziram numa nota quantitativa final de período.

Na sequência do que foi apresentado na caracterização do agrupamento, a sala onde os alunos tiveram aulas desta componente curricular está equipada com mesas e cadeiras, quadro de ardósia, quadro interativo, quadro de cortiça e ainda um computador fixo com acesso à internet e colunas integradas. A sala, apesar de ter uma lateral com janelas que permite a entrada de luz natural, frequentemente necessitava de luz artificial por ter os estores das janelas fechados. Os alunos estavam sentados em pares ou individualmente, virados para o quadro e em três colunas. Apesar de respeitarem a distribuição de lugares feita pela diretora de turma, não se observou adaptações de lugar em função das necessidades dos alunos. Também não se verificou a necessidade de alterar a disposição das mesas para a realização de tarefas.

A comunicação com as famílias foi feita através do correio eletrónico disponibilizado no início do ano letivo e ainda nas reuniões com os encarregados de educação no final de cada período. Houve também a possibilidade de agendar atendimentos individuais com a diretora

de turma e/ou professora cooperante caso os pais necessitassem de algum esclarecimento mais personalizado.

2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE 5º ANO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma de 5º ano que se acompanhou ao longo do ano letivo na componente de História e Geografia de Portugal (HGP) sofreu algumas alterações quanto ao número de alunos nos diferentes períodos escolares. No início do ano letivo tinha 15 alunos, no entanto no início do 2º período, uma aluna mudou de escola, voltou a integrar esta turma no 3º período e, em maio, volta a mudar de turma, mas nesta escola. Também no 3º período houve um aluno que, por problemas disciplinares, muda de turma. No 2º período, 2 alunas de nacionalidade brasileira integram a turma. Assim, apesar da entrada e saída de alunos, exceto breves momentos, a turma foi sempre composta por 15 alunos, chegando ao final do ano letivo com 8 alunas do sexo feminino e 7 do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 10 e 12 anos, havendo 3 alunos de nacionalidade brasileira e 1 de nacionalidade paquistanesa. Este último, apesar de ainda não ser fluente em português, por opção dos encarregados de educação e por ser o segundo ano letivo nesta escola, não se fez distinção de idioma nas aulas de HGP.

Relativamente às MSAI de tipo universal, quatro alunos da turma tinham dificuldades a Matemática, que atenuaram com o plano de ação “Apoio ao Estudo” e três têm também dificuldades em Português, que tentaram colmatar com o plano de ação “ABC... de tudo”. Havia ainda dois alunos que tinham fichas de avaliação diferenciadas e um aluno em acompanhamento psicológico devido a problemas de indisciplina dentro e fora de sala de aula. É ainda importante referir que integravam esta turma dois alunos com problemas de saúde que podiam condicionar o normal funcionamento das aulas: um aluno com transtorno de hipersensibilidade dos sentidos e um outro com epilepsia. Este último aluno faltou grande parte do 2º período às aulas devido a internamento hospitalar por complicações da doença e, uma vez regressado, mostrou grandes dificuldades em acompanhar as aulas, devido à medicação que o deixava apático.

Tratava-se de uma turma que se caracterizava por ser conflituosa, com fracas relações de grupo, ruidosa e com frequentes problemas comportamentais. Para além destes aspetos, era também uma turma pouco participativa, ainda que se tenha verificado uma melhoria com a diversificação de estratégias utilizadas em sala de aula. A diminuição do envolvimento dos alunos nas atividades ao longo do ano era comum a todas as componentes curriculares. Apesar de alguns elementos da turma terem mostrado grande interesse e conhecimentos prévios sobre os conteúdos históricos, este aspeto não foi comum a todos os elementos. Por todas as razões acima descritas, o grupo de alunos que integrava o 5ºH era bastante heterogéneo tanto a nível de aprendizagens como de perfil.

A turma era acompanhada pela professora da componente curricular três vezes por semana, em blocos de 50 minutos, e duas vezes por semana e apenas uma quinzena por mês pelas professoras em formação. As aulas decorreram no período inicial da manhã às segundas-feiras (das 8h15 às 9h05), no período da tarde às terças-feiras (das 16h20 às 17h10) e no período da manhã às sextas-feiras (aulas não acompanhadas pela mestrand). A rotina de aulas foi semelhante ao longo do ano letivo: iniciava-se com a escrita do sumário, seguia-se o desenrolar de atividades que surgiam sequencialmente e que eram realizadas em simultâneo pela turma (ainda que com diferentes tarefas como será explicado de seguida) e terminava com a marcação de trabalhos de casa que serviam como consolidação ou revisão dos conteúdos abordados.

Ao longo do ano letivo foi possível observar e participar em diversas abordagens de trabalho, quer ao nível da própria tipologia de atividade, quer no que dizia respeito à organização do grupo ou dos recursos/materiais utilizados. Os alunos tiveram oportunidade de experimentar o trabalho de grande grupo, de pequenos grupos, de pares e ainda individual. Foram desafiados a participar em projetos que foram apresentados e expostos na escola (e que articulavam HGP com outras componentes curriculares), mas também a resolver tarefas em fichas, manuais, jogos didáticos, etc. Os recursos com que tiveram contacto foram também diversificados: manuais escolares, vídeos, jogos didáticos, modelos de objetos históricos, entre outros. Os alunos foram avaliados tanto pelos testes implementados a meio e final de cada período, como pelas apresentações e projetos realizados e pela participação e envolvimento nas diferentes atividades.

Quanto ao espaço de sala de aula, esta turma utilizava duas salas com características semelhantes: as cadeiras e mesas estavam dispostas lado a lado, viradas para o quadro e distribuídas em três ou quatro colunas. Devido à dimensão da turma, de modo geral, os alunos estavam sentados individualmente e na disposição definida pela diretora de turma. Nos momentos de trabalho colaborativo, não houve necessidade de adaptar o espaço mudando apenas os alunos de lugar. Não foram observadas adaptações em função das necessidades dos alunos. Ambas as salas estavam equipadas com quadro interativo, um computador fixo com acesso à internet e colunas integradas, quadro de ardósia (que, normalmente, ficava impercetível quando escrito) e quadro de cortiça. As salas tinham uma das laterais cobertas com janelas que permitiam a entrada de luz natural, ainda que frequentemente estivesse bloqueada com os estores fechados.

A partir da divulgação da realização das provas de aferição através da plataforma definida pelo Ministério da Educação, os alunos passaram a utilizar às terças-feiras, consoante pedido dos professores, os computadores distribuídos pelo Ministério da Educação. À imagem do que aconteceu na componente curricular de Português, também nesta turma se verificaram problemas relacionados com esta dinâmica de trabalho, devido às limitações técnicas necessárias a este recurso, nomeadamente constantes falhas na rede de internet e insuficientes pontos de carregamento dos computadores.

O contacto com as famílias era realizado através de correio eletrónico e ainda nas reuniões com os encarregados de educação e diretora de turma que aconteceram nos três períodos. As famílias tiveram ainda oportunidade de marcar atendimentos individuais com a diretora de turma e/ou com a professora cooperante caso fosse necessário resolver algum assunto mais particular.

Quanto aos projetos, estes foram planificados em equipa educativa e decorreram em simultâneo com várias turmas do mesmo ano de escolaridade ou em articulação vertical. Geralmente os projetos eram expostos nos corredores da escola, ficando visíveis para todos os que por ali passassem. No primeiro período, os alunos foram desafiados a participar em vários projetos, nomeadamente num que consistiu em recolher imagens, testemunhos e relatos de antigos estudantes da escola (familiares dos alunos) para “Comemorar os 50 anos da escola-sede”. Foi ainda dinamizada uma visita de estudo ao

Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, oportunidade que, para muitos dos alunos, foi uma estreia cultural. Outros projetos foram comuns ao 1º e 2º período, ainda que com temáticas diferentes: foi proposto aos alunos do 5º ano, após a abordagem aos conteúdos em sala de aula, que fizessem construções em 3D da rosa dos ventos e ainda das comunidades recoletoras e agropastoris.

3. CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA: ORGANIZAÇÃO E REFLEXÃO

Ao longo deste capítulo, procura-se espelhar uma visão integrada do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente no que se refere à análise e reflexão das ações decorridas no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para tal, optou-se por começar com uma breve explicação da organização e funcionamento da PES.

De acordo com a Comissão de Curso, no Documento Orientador (Costa, et al., 2022), a PES define-se como uma unidade curricular da componente de Iniciação à Prática Profissional que decorre ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. A prática, que foi realizada em escolas dos dois níveis de ensino, tem como objetivo “capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (Costa, et al., p. 1). Traduz-se na relação estabelecida entre a formação e a profissão, articulando os conhecimentos teóricos e a prática, momento em que a mestrande deve utilizar a capacidade de análise crítica para agir sobre as situações enfrentadas de forma progressivamente autónoma. O mesmo documento prevê ainda que, ao longo do ano da PES, os alunos em formação adquiram e desenvolvam competências relacionadas com (I) a programação e planificação, fundamentada, da ação pedagógica e didática; (II) a realização adequada do trabalho planificado; (III) a avaliação sistemática do processo de ensino e aprendizagem; (IV) a colaboração na orientação educativa da turma; (V) a participação em atividades educativas e culturais e (VI) a participação nos processos de avaliação.

Esta Unidade Curricular foi marcada por três vertentes: uma relacionada com a prática em si – o estágio –, outra com o acompanhamento da prática – os seminários –, e uma última, com o registo da prática, bem como a sua análise reflexiva e vertente investigativa – este relatório. A Ficha da Unidade Curricular prevê 400 horas, para o tempo de contacto no estágio, 60 horas para os seminários (que decorreram semanalmente e em simultâneo com o estágio), e ainda, 8 horas de apoio tutorial com os professores supervisores.

Quanto ao estágio em si, este decorreu em par pedagógico e entre o início do mês de outubro e o final do mês de maio. Devido à própria estrutura da unidade curricular, a PES decorreu em simultâneo nos dois contextos educativos: 1º e 2º CEB, havendo semanas mistas e semanas para cada um dos ciclos. Durante as primeiras quatro semanas e a primeira semana após cada uma das pausas letivas, o par pedagógico de mestrandas acompanhou os dois ciclos em simultâneo e nas restantes apenas um dos ciclos de ensino. No entanto, devido às limitações das turmas e respetivas calendarizações, foi necessária alguma flexibilidade. De modo geral, as semanas de estágio decorreram entre segunda-feira e quarta-feira. No 1º CEB, decorreram sempre entre as 9h da manhã e as 15h30 e, no 2º CEB, decorreram às segundas-feiras entre as 8h15 e as 12h05, às terças-feiras entre as 16h20 e 17h10 e, por último, às quartas-feiras, entre as 10h15 e as 12h05. Nas semanas mistas, todas as aulas que não se sobrepunham em horários eram assistidas, sendo que a manhã de segunda e de quarta eram dedicadas ao 2º CEB. Importa referir que, durante grande parte do segundo semestre, o par de mestrandas optou por acompanhar a turma de 1ºCEB também às quintas-feiras. O mesmo não se pode verificar no 2º CEB porque as componentes curriculares da vertente de estudo da professora em formação não decorriam neste dia.

Como está representado na tabela que se segue, o estágio dividiu-se em três momentos: um inicial, durante as primeiras duas semanas para a observação (O), outras duas semanas que se seguiram para observação e cooperação (OC) e, a partir desse momento, 18 semanas para as regências (R).

Tabela 1. Organização do estágio. Adaptado de: Documento orientador PES.

MÊS	SEMANAS				
OUT 2021	3 a 7	10 a 14 __O	17 a 21 __O	24 a 28 __ OC	
NOV 2021	31 out a 4 __OC	7 a 11 __ R	14 a 18 __R	21 a 25 __ R	
DEZ 2021	28 nov a 2 __ R	5 a 9 __ R	12 a 16 __ R	NATAL	
JAN 2022	3 a 6	9 a 13 __ R	16 a 20 __ R	23 a 27 __ R	
INTERRUPÇÃO LETIVA					
MAR 2022	27 fev a 3	6 a 10 __ R	13 a 17 __ R	20 a 24 __ R	27 a 31 __ R

ABR 2022	PÁSCOA		17 a 21	24 a 28__R
MAI 20 22	1 a 5__ R	8 a 12__ R	15 a 19__ R	22 a 26__ R

Durante as semanas de regência, houve seis momentos de supervisão pelas professoras da instituição: dois no 1º CEB e com articulação com Português e Estudo do Meio, e quatro no 2º CEB: dois na componente curricular de Português e outros dois na componente curricular de História e Geografia de Portugal. Foi comum aos dois ciclos, a organização e funcionamento dos momentos de supervisão. Numa primeira fase, e após a elaboração da planificação e respetiva fundamentação pedagógico-didática, a mestranda reuniu com a(s) professora(s) em questão para um momento de pré-observação, no qual se pretendia proceder às alterações necessárias. Num segundo momento verificou-se a observação em si, momentos em que a professora estagiária foi observada e avaliada em contexto de sala de aula, operacionalizando as planificações previamente discutidas. Após a observação, durante o momento de pós-ação, a aluna reuniu com as professoras supervisoras e cooperantes para refletir criticamente sobre a prática decorrida. Este processo culminou com a escrita de narrativas reflexivas que atentaram em todo o processo de observação.

Numa ótica de progressividade e complexidade das regências, como previsto no Documento Orientador das Regências (Costa, et al., 2022), as mesmas começaram por ser planificadas em par pedagógico (uma por turma), passando em dezembro a ser pensadas e postas em prática individualmente e em unidades didáticas (estabelecendo articulação horizontal e vertical). As unidades didáticas, segundo António Pais (2012), remetem para uma “realidade técnico-didática (...) em que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem se articulam, nas perspetivas epistemológica e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados” (Pais, 2012, p. 39). Por outras palavras, as unidades didáticas são um modo de organizar e planificar sequências de atividades, estabelecendo entre elas relações estratégicas, temáticas e curriculares.

Apresenta-se de seguida uma tabela com a calendarização das aulas de cada uma das quatro unidades didáticas³, bem como os títulos aglutinadores.

Tabela 2. Unidades didáticas. Fonte: própria

Título da Unidade Didática	Ciclo / Componente curricular		Data	Conteúdos
<i>Pista a pista, descobrimos...</i>	1º CEB	Português Estudo do Meio Matemática	12/12/2022	<i>Os sete irmãos</i> ; Características identitárias; Pictogramas;
	2º CEB	Português	11/01/2023 18/01/2023	<i>A Viúva e o Papagaio</i> ;
		História e Geografia de Portugal	10/01/2023 16/01/2023	O Cristianismo e a Era Cristã; A expansão muçulmana;
<i>A organização sob vários olhares</i>	1º CEB	Português Estudo do Meio Matemática Educação Artística	23/03/2023	Ge/gi; Atividade experimental - flutuabilidade dos materiais; Regularidades em sequências; Sequências de movimentos;
	2º CEB	Português	22/03/2023 27/03/2023	<i>A Fada Oriana</i> ;
		História e Geografia de Portugal	20/03/2023 28/03/2023	Os grupos sociais do séc. XIII; Os Concelhos;
<i>Um percurso pela arte</i>	1º CEB	Português Estudo do Meio Matemática	04/05/2023	<i>Perdido</i> ; Mapas e itinerários; Linguagem de programação;
	2º CEB	Português	19/04/2023 26/04/2023	<i>O Príncipe Nabo</i> ; Escrita lúdico-expressiva; Produção de textos orais;
		História e Geografia de Portugal	18/04/2023 24/04/2023	As Cortes; A cultura portuguesa; A arte românica e gótica;
<i>Nem tudo o que parece é</i>	1º CEB	Português Estudo do Meio Matemática Educação artística	23/05/2023	<i>Não conheces o rei da savana?</i> ; Características dos animais; Decomposição de figuras planas; Exploração de movimentos;
	2º CEB	Português	15/05/2023 24/05/2023	Texto poético; Laboratório gramatical;
		História e Geografia de Portugal	15/05/2023 22/05/2023	As cortes de Coimbra; A Batalha de Aljubarrota;

³ No âmbito da PES, a construção de unidades didáticas não seguiu estritamente os pressupostos defendidos por Pais (2012) e apresentados neste subcapítulo. A visão do autor requer interdisciplinaridade e integração curricular, o que apenas se conseguiu no 1º CEB por, no 2º CEB, não se acompanharem as turmas em mais do que uma componente curricular. Ainda assim, entre as regências foram estabelecidas relações ao nível temático e estratégico.

				O conhecimento do mundo no séc. XV; Motivações e condições para a Expansão Marítima;
--	--	--	--	---

Ao longo da PES, foi realizado um portefólio, com o objetivo de ser um instrumento de registo de carácter descritivo, reflexivo e crítico. Este foi realizado individualmente e acompanhado pelas professoras supervisoras nos apoios tutoriais e nos seminários para esse fim. O portefólio, ao qual se deu o título *Aprender a ensinar: uma coleção de experiências*, pode ser consultado através de uma hiperligação⁴ e assume-se relevante para contextualizar as reflexões que se seguem neste capítulo.

Como nota final, importa destacar que, devido ao projeto de investigação que melhor se explicará em 4., houve uma tentativa sistemática de diversificar as estratégias pedagógico-curriculares, nos dois ciclos de intervenção pedagógica.

3.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

⁴ [Padlet: Aprender a Ensinar, uma coleção de experiências](#)

3.1.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 1º CEB

Como apresentado na introdução deste capítulo, a PES decorreu simultaneamente nos dois ciclos de ensino ao longo do ano letivo. No entanto, é relevante começar por fazer uma análise reflexiva para cada um dos ciclos, evidenciando o trabalho realizado em cada uma das componentes curriculares. Neste sentido, no decorrer deste subcapítulo, o foco estará em cada uma das componentes curriculares do 1º CEB.

O professor de 1º CEB (nos 1º e 2º anos) desempenha, por norma, as suas funções em regime de monodocência, ou seja, é responsável por lecionar o conjunto de componentes curriculares que, segundo a Direção Geral da Educação (DGE), são Português, Português Língua Não Materna, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Educação Moral e Religiosa (DGE, s.d.). O trabalho desenvolvido com os alunos deve responder à premissa da articulação, estabelecendo sequências lógicas entre as diferentes áreas do saber e, deste modo, traduzir-se em aprendizagens significativas.

Ao longo deste subcapítulo, pretende-se refletir sobre o trabalho realizado em cada uma das componentes curriculares, justificando as escolhas. Importa ainda referir que, para além de mobilizados alguns referenciais teóricos, recorreu-se também aos documentos curriculares já que estes também orientam a prática docente. Na perspetiva da professora em formação, torna-se essencial desde uma fase inicial, refletir sobre a melhor maneira de adequar as orientações gerais para os alunos em Portugal a cada uma das turmas e crianças em particular.

3.1.1.1. PORTUGUÊS

Relativamente à componente curricular de Português, foi realizado um trabalho sobre todos os domínios: Leitura-Escrita, Gramática, Educação literária e Oralidade. Por se tratar de um

primeiro ano, em que há um maior foco na aprendizagem do princípio da leitura e da escrita, este foi o domínio mais constante e recorrente ao longo dos três períodos. Escolheu-se, de modo exemplificativo, apresentar neste relatório uma das primeiras regências da professora em formação, dedicada à aprendizagem do grafema <p> (cf. apêndice 1). Esta aprendizagem partiu da audição de um trava-línguas com a repetição do fonema [p], para desafiar os alunos a identificar o som que se repetia e a sua representação gráfica, tal como a contruir, em grande grupo e a partir das intervenções dos alunos, um *corpus* de palavras com este grafema. A seguir, deu-se um momento de autonomização do grafema na forma maiúscula e minúscula, recorrendo a estratégias diversificadas, nomeadamente à verbalização em voz alta dos ‘passos’ para escrever a letra, o trabalho individual e à vez no quadro da sala e o exercício nos cadernos diários dos alunos. Por último, os alunos descobriram e construíram o quadro silábico respetivo ao grafema <p>, juntando-os com as vogais e ditongos anteriormente aprendidos. Esta atividade serve também, a título de exemplo, para o trabalho gramatical realizado com os alunos pois, como é apresentado nas Aprendizagens Essenciais de Português no domínio da gramática, prevê-se que neste ano de escolaridade os alunos identifiquem “unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (DGE, 2018, p. 11).

No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, as Aprendizagens Essenciais definem como objetivo que os alunos “contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (DGE, 2018, p. 3). Segundo este documento curricular, a motivação e gosto pela leitura dependem de experiências leitoras positivas que, através da implementação de recursos e estratégias diversificadas, se podem traduzir tanto num elemento de articulação com os restantes domínios do Português, como de articulação horizontal com as restantes componentes do currículo. Ao longo do ano letivo, ainda se aprofundou mais esta ideia e foi recorrente a utilização de obras literárias para estabelecer linhas articulatórias. A atividade que se explica em seguida (cf. apêndice 2), integrada na unidade didática “Um percurso pela arte”, é exemplo desta ideia: a partir da obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo, foi realizado um trabalho de compreensão leitora, com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que desencadeou a articulação curricular horizontal com Matemática e Estudo do Meio sobre os conteúdos de orientação espacial (itinerários) e desenvolvimento da linguagem de programação. É ainda importante

referir que para a escolha das obras literárias, foram seguidos os critérios defendidos por Viana et al. (2010), nomeadamente no que toca à estrutura, conteúdo e vocabulário dos textos. Tratando-se de um primeiro ano, etapa em que as crianças ainda se encontram a iniciar as suas competências de compreensão leitora, as obras selecionadas eram claras e de fácil compreensão ao nível das ligações semânticas, com conteúdos adequados e pertinentes para o trabalho em cada momento e com vocabulário acessível. A partir da educação literária pretendeu-se também realizar um trabalho lexical, prevendo alguns vocábulos desconhecidos pelos alunos e criando situações para chegar ao seu significado através de pistas contextuais.

O último domínio, mas não menos relevante, diz respeito ao trabalho explícito da oralidade. Pelas palavras de Amor (1993), o oral constitui-se como a vertente do ensino e da aprendizagem da língua materna em que se cometem mais erros e à qual se presta menor atenção. A autora justifica esta situação com a falta de rigor no estudo, e consequentemente no ensino, do domínio da oralidade. Isto por ser aquele que se aprende em primeiro lugar, de forma natural, e que permite maior espontaneidade e expressividade na comunicação.

Segundo Silva et al. (2011), no desenvolvimento da compreensão do oral é importante que desde o início do 1º CEB, se façam atividades com o objetivo de “ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente” (p. 29), tomando como ponto de partida o contacto com discursos de diferentes níveis de complexidade e formalidade. É ainda importante realizar um trabalho sistemático sobre o léxico pois “é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte” (Silva et al., 2011, p. 29). Sobre o desenvolvimento da expressão oral, espera-se uma progressividade nas situações de participação, partindo de cenários informais e evoluindo para a formalidade. Ainda remetendo para a perspetiva de Silva et al. (2011), “trata-se de fazer emergir situações de aprendizagem onde a criança aprenda primeiro a respeitar regras de convivência sociais e regras de língua e depois a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público” (p. 29).

Assim, e baseado no anteriormente exposto, foi realizado um trabalho sistemático do domínio da oralidade com a turma de 1º ciclo. Por ser uma turma do primeiro ano de

escolaridade, mostrou-se necessário desenvolver um trabalho sobre as regras de comunicação em sala de aula nomeadamente no que toca aos momentos de participação em grande grupo. Deste modo, as competências previstas nas Aprendizagens Essenciais de “pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras” (DGE, 2018, p. 6), “expressar opinião partilhando ideias e sentimentos” (DGE, 2018, p. 6) e “saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões)” (DGE, 2018, p. 6), entre outros aspetos, estiveram presentes na grande maioria dos tempos de contacto com esta turma.

À semelhança dos outros domínios, também para a oralidade se escolheu a título exemplificativo uma atividade que evidencia o trabalho explícito desta competência. Esta integra a última unidade didática da mestrandia, ainda que como explicado no portefólio, esteja articulada com a unidade didática construída pelo par pedagógico. A aula denominada “O tempo das plantas” (cf. apêndice 3), teve início com uma atividade de pré-escuta, seguida da escuta ativa de um vídeo expositivo sobre as estações do ano, com respetivas tarefas, e culminando com as atividades de pós-escuta. Esta atividade serviu como mote e estabeleceu a articulação com as componentes curriculares de estudo do meio, matemática e expressão visual.

3.1.1.2. ESTUDO DO MEIO

Quando os alunos chegam à idade escolar e integram uma turma/grupo, não se pode esquecer que já experienciaram um conjunto de situações que advêm dos diferentes contextos em que estão ou estiveram inseridas. Desde o momento em que nascem, as crianças são expostas a diferentes ambientes sociais, naturais e tecnológicos que moldam os seus conhecimentos e perspetivas sobre o mundo. Assim, acredita-se que é importante que os professores conheçam os seus alunos, bem como o meio em que estão inseridos e o contexto escolar que integram. É este conhecimento profundo, e o trabalho a partir dele, que

potencia as aprendizagens significativas encontrando questões-problema relevantes para as crianças.

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio para o 1º ano, esta componente organiza-se tendo por base as três áreas: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e a relação estabelecida entre elas (DGE, 2018).

Ao longo da PES, foram desenvolvidas atividades com os alunos que incidiram sobre os diferentes domínios: Sociedade, Natureza, Tecnologia e o domínio que articula de forma mais explícita os outros três (Sociedade/Natureza/Tecnologia). De seguida, serão apresentadas uma atividade para cada domínio, no entanto no portefólio estão contempladas as restantes.

Relativamente ao domínio da Sociedade, na primeira unidade didática foi planificado e realizado um conjunto de atividades sobre a construção da identidade dos alunos (cf. apêndice 4). Nesta, utilizou-se um conjunto de fontes, recursos e materiais para conduzir os alunos à descoberta da sua individualidade, nomeadamente, ao conhecimento de “datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio” (DGE, 2018, p. 5). No decorrer desta atividade, surgiram vários momentos que surpreenderam a professora estagiária e que dizem respeito ao completo desconhecimento de algumas características individuais nos próprios alunos. Isto é, algumas crianças não conheciam as suas características físicas (como a cor dos olhos) ou a data de nascimento (em muitos casos, nem o mês de aniversário) e até mostraram dificuldade em enunciar algum gosto pessoal.

A segunda atividade de Estudo do Meio diz respeito ao domínio da natureza. A aula (cf. apêndice 5) integrada na unidade didática de maio “Nem tudo o que parece é”, teve como objetivo “reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas” (DGE, 2018, p. 7). Para tal, partiu-se de uma história sobre as contradições associadas ao rei da savana, recurso original da professora em formação, e que transparecia as características de diferentes animais: seja em relação ao seu revestimento, forma de deslocação ou alimento. A partir da exploração e compreensão da obra, estabeleceu-se um trabalho sobre os diferentes animais, passando pelo

preenchimento de uma tabela disponibilizada e construída pela mestranda, pela realização de exercícios de consolidação e culminando com um jogo didático, também de produção original, realizado em equipas e com perguntas de sistematização. Esta atividade mostrou-se apelativa para os alunos, principalmente durante o momento do jogo, como se detalhará no capítulo 4. Foi observável os conhecimentos que os alunos já detinham sobre a temática, o que enriqueceu os momentos de diálogo e discussão em grande grupo.

Para o domínio da tecnologia escolheu-se apresentar a atividade experimental realizada na unidade didática “A organização sob vários olhares”. Esta atividade teve como objetivos a introdução aos procedimentos experimentais e respetivas condições de segurança e a identificação das propriedades dos diferentes materiais, neste caso, a flutuabilidade dos mesmos. Estes objetivos integram as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, como se pode ver na planificação (cf. apêndice 6). Para a concretização das aprendizagens, optou-se por estabelecer um diálogo em grande grupo sobre os procedimentos das atividades experimentais e as regras que deveriam ser cumpridas. De seguida, os alunos foram distribuídos em dois grupos e preencheram individualmente os guiões de previsões. Uma vez preenchidos os guiões, foi posto em cada mesa de trabalho um conjunto de objetos e um recipiente de vidro com água. Durante a atividade experimental os alunos deveriam preencher a tabela com as observações (flutuabilidade dos objetos), após a qual discutiram entre o grupo e registaram as conclusões.

O último domínio articula os três anteriores e para representá-lo volta-se a fazer referência à aula sobre a obra *Perdido* (cf. apêndice 2). Como foi apresentado, a partir desta obra foi realizado um trabalho de articulação entre as componentes curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática. Neste caso, foram mobilizados os conhecimentos, capacidades e atitudes traduzidos em “Desenhar mapas e itinerários simples de espaços do seu quotidiano, utilizando símbolos, cores na identificação de elementos de referência” (DGE, 2018, p. 8), contemplados nas Aprendizagens Essenciais desta unidade curricular.

Em suma, ao realizar um trabalho contínuo nos diferentes domínios de Estudo do Meio, os alunos têm oportunidade de alargar os seus conhecimentos sobre si e sobre o meio que os rodeia, tal como aprofundar conhecimentos sobre o mundo. São também mobilizadas todas as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

3.1.1.3. MATEMÁTICA

Relativamente à componente curricular de Matemática, as (novas) Aprendizagens Essenciais para o 1º ano justificam a importância desta aprendizagem com dois argumentos. Por um lado, é apresentado o papel da matemática para o “desenvolvimento pessoal e cognitivo” e enquanto responsável por dotar as crianças e jovens de “ferramentas intelectuais relevantes para melhor conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivem, prosseguir estudos, aceder a uma profissão e exercer uma cidadania democrática” (DGE, 2021, p. 2). O outro argumento apresentado no documento curricular relaciona-se com a preparação dos alunos para os desafios científicos e tecnológicos “num mundo em que é preciso mobilizar múltiplas literacias para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (DGE, 2021, p. 2). É importante preparar os alunos para a literacia matemática já que esta se constitui necessária para lidar com a imprevisibilidade e constantes mudanças sentidas no mundo atual.

Ainda de acordo com os textos curriculares, são considerados três princípios que se espelham nos objetivos e conteúdos e nas orientações metodológicas e de avaliação. O primeiro, “Matemática para todos”, afirma que nenhum aluno deve ficar excluído desta componente curricular e que todos devem “ter oportunidade de ser sujeito de experiências de aprendizagem matematicamente ricas e desafiantes” (DGE, 2021, p. 2). O segundo princípio, “A matemática é única, mas não é a única”, coloca esta componente curricular no “quadro de uma educação global e integral do indivíduo, na qual (...) contribui a par com as outras áreas curriculares e em diálogo com elas, para o desenvolvimento das áreas de competências transversais indicadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DGE, 2021, p. 2). O último princípio, “Matemática para o século XXI”, diz respeito ao foco das aprendizagens naquilo que tem importância na atualidade.

À imagem do que foi realizado com as outras componentes curriculares, também na área da Matemática foram selecionadas atividades para representar o trabalho desenvolvido em cada um dos cinco temas: Capacidades Matemáticas, Números, Álgebra, Dados e Probabilidades e Geometria e Medida.

Sobre o primeiro tema, relativo às Capacidades Matemáticas, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem de programação a partir da obra *Perdidode* Mariajo Ilustrajo e com a manipulação de um robô (cf. apêndice 2), foram explorados os subtemas de Pensamento Computacional e de Representações matemáticas. Nesta regência, deu-se oportunidade aos alunos de descobrir o recurso, bem como as suas características e potencialidades, estimulando as crianças a tornarem-se criadores de códigos de linguagem de programação, fazendo o registo dos mesmos numa grelha e a programação do próprio robô confrontando as previsões com a realidade.

O tema Números procura desenvolver nas crianças a compreensão do sentido de número, relacionando-os com as suas utilizações no quotidiano (DGE, 2021). É este conhecimento, aliado ao das operações, que se mostra útil e relevante para a resolução de “problemas que envolvam a ideia de quantidade em contextos diversos, em especial do mundo real, onde importam as estimativas e valores aproximados” (DGE, 2021, p. 9). A título exemplificativo, volta a remeter-se para a primeira aula, lecionada em par pedagógico e conforme o apêndice 1, sobre a aprendizagem do grafema <p>. Nesta regência, mobilizaram-se conhecimentos integrantes do subtema ‘Números naturais’: significados de número natural e usos de número natural. A partir do trabalho sobre a divisão silábica de palavras, os alunos foram desafiados a representar números em molduras do dez e a partilhar as suas resoluções com a turma, reconhecendo as múltiplas possibilidades de resposta. Após a organização em conjuntos de dados, foi também realizado um trabalho de ordenação dos números naturais, de forma crescente e decrescente. Como sistematização, por último foi dinamizado um jogo com os alunos com a ordenação dos mesmos em função do seu número de aluno na turma.

O seguinte tema matemático, correspondente à Álgebra, foi abordado em sala de aula a partir do trabalho com regularidades em sequências. Nesta aula (cf. apêndice 6), volta-se a retomar a regência sobre as sequências, apresentada no âmbito do Estudo do Meio sobre os procedimentos experimentais. Para responder a diferentes objetivos previstos nas Aprendizagens Essenciais, focados nas regularidades e nas sequências, foram pensadas e postas em ação uma série de atividades. Para introduzir o conceito de sequência, tomou-se como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos: partir da sequência de movimentos aplicada em sala de aula para captar a atenção dos alunos e estimular o

silêncio. Esta opção foi tomada por se acreditar que as aprendizagens são mais significativas quando tomando como ponto de partida a realidade dos alunos. Segundo Leão (1999), as novas aprendizagens quando relacionadas com o contexto da criança, assumem uma nova dimensão de significado contribuindo não só para aprendizagens significativas como para a sua motivação para aprender. Após o trabalho em sala de aula com uma ficha construída pela professora em formação, os alunos encaminharam-se para o espaço polivalente da escola, onde construíram sequências rítmicas a partir de movimentos corporais (palmas, estalos com os dedos, bater com os pés, entre outros). Esta última atividade é ilustrativa do esforço realizado para articular as diferentes componentes curriculares e mobilizar conhecimentos das diferentes áreas do saber para consolidar ou adquirir aprendizagens.

O tema Dados foi abordado logo na primeira aula observada, pertencente à unidade didática de dezembro e janeiro “Pista a pista, descobrimos...”. Nesta aula (cf. apêndice 4), fez-se a abordagem às representações gráficas a partir das descobertas realizadas pelos alunos sobre a sua identidade. Para tal, foi proposto aos alunos que construíssem em grande grupo, e registassem nas fichas disponibilizadas, um pictograma “de turma”, levando-os a evidenciar as características físicas comuns entre os colegas.

O último tema matemático diz respeito à Geometria e Medida. Segundo as novas Aprendizagens Essenciais de Matemática, espera-se que neste tema os alunos contactem “com um conjunto alargado de formas, relativas a figuras no espaço e no plano, com as quais produzem diversas operações, compondo e decompondo, estabelecendo relações espaciais.” (DGE, 2021, p. 11). Este aspeto, entre outros, constitui-se relevante para ajudar os alunos a reconhecer a importância da Geometria na construção e criação de objetos em diversos contextos. (DGE, 2021). Foi exatamente neste sentido que surgiu a atividade de decomposição de figuras, sobrepondo as figuras planas impressas em papel com blocos padrão. Esta atividade fez parte de uma sequência de atividades com a temática dos animais como fio condutor, e por essa razão, as figuras que os alunos tinham para decompor remetiam para essa temática, como se pode ver nas imagens abaixo. Nesta atividade os alunos começaram por destacar os blocos padrão pelo picotado, tarefa que os alunos ainda mostraram muita dificuldade e que trabalha a motricidade fina. De seguida, tiveram oportunidade de explorar as diferentes opções de resposta, confrontando-se com a falta de

peças hexagonais e descobrindo, conseqüentemente, as possibilidades de composição desta figura geométrica. Ao longo de toda a tarefa, os alunos mostraram-se muito empenhados e concentrados, respondendo positivamente ao desafio proposto. Para acrescentar a motivação dos alunos, a professora em formação sugeriu que experimentassem decompor as figuras de várias possibilidades: os alunos deveriam chamar a mestranda cada vez que descobrissem uma nova resposta para registo fotográfico, após o qual poderiam voltar à exploração.

Figura 1. Composição e decomposição de figuras planas com blocos-padrão.



3.1.1.4. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Esta componente curricular subdivide-se em quatro áreas: Artes Visuais, Expressão Dramática, Dança e Música. Para as quatro áreas, a Direção Geral de Educação elaborou documentos orientadores para o 1º ciclo, sem fazer distinção de anos de escolaridade. Os quatro documentos têm em comum a organização dos domínios: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação (DGE, 2018). O primeiro domínio prevê que os alunos desenvolvam vocabulário específico de cada uma das áreas através da observação ou outros processos. O domínio da Interpretação e Comunicação contempla as evoluções de cada uma das competências nas diferentes áreas. Por último, o domínio da Experimentação e Criação visa a aplicação dos conhecimentos adquiridos (DGE, 2018).

A componente do currículo de Artes Visuais surgiu associada ao projeto dinamizado com a turma sobre a inclusão, explicado no subcapítulo que se segue. Ao longo do projeto, foi pedido aos alunos que construíssem numa primeira etapa um livro da turma a partir da compreensão da obra *Não faz mal ser diferente* e, numa segunda fase, que construíssem

um mural sensorial a partir da exploração da curta-metragem *Uma volta*. Quanto ao livro, os alunos desenvolveram competências estéticas e criativas, trabalhando o autorretrato a lápis de cor. No painel sensorial, os alunos foram desafiados a contornar a própria mão com lápis de carvão, recortando-a e decorando com diferentes materiais: papel seda, algodão, tecido, areia, tinta e esponjas. Esta atividade concorre para o objetivo, definido nas Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais para o 1º CEB, “Experimentar possibilidades expressivas dos materiais [...] e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações” (DGE, 2018, p. 8).

Relativamente às áreas de Dança e Música, foram exploradas em conjunto a partir da aula sobre as sequências (cf. apêndice 6). Como referido anteriormente, como consolidação do trabalho desenvolvido na componente curricular de Matemática, os alunos tiveram a oportunidade de “Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados” (DGE, 2018, p. 8) e de “Recriar sequências de movimentos a partir de [...] solicitações do professor, [...] com diferentes [...] estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.” (DGE, 2018, p. 9).

A Expressão dramática foi abordada na sequência do trabalho desenvolvido em Estudo do Meio. No espaço exterior da escola, os alunos puderam “explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades” (DGE, 2018, p. 7). Para tal, participaram num jogo de mímica em que deviam imitar as características físicas, as formas de deslocação e/ou os sons do animal para os restantes colegas descobrirem a qual se refere. Neste jogo não era permitido usar palavras pelo que a expressividade motora estava em destaque.

Enquanto professora em formação, foi sentida um grande envolvimento dos alunos nas atividades dinamizadas em torno destas componentes curriculares. Percecionou-se assim, uma facilidade acrescida em mobilizar conteúdos de outras áreas contribuindo para um trabalho articulatório mais satisfatório. Nalgumas das atividades dinamizadas, como referido, foi solicitado aos alunos que mobilizassem conhecimentos adquiridos anteriormente, pelo que a mestranda pôde verificar se as aprendizagens estavam consolidadas ou se ainda necessitavam de reforço.

3.1.1.5. EDUCAÇÃO FÍSICA, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO, TIC E EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA

Quanto às componentes curriculares de Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Educação Moral e Religiosa, foi tomada a opção de se apresentarem em conjunto, por não constituírem dimensão suficiente para se organizarem em subcapítulos individuais.

Relativamente a Educação Física, esta componente curricular não era contemplada no horário semanal real dos alunos. A escola tomou a opção de a incluir durante o tempo do intervalo da manhã (30 minutos, todos os dias), pelo que os alunos não realizaram aprendizagens explícitas com as professoras cooperante e estagiárias.

O caso de Cidadania e Desenvolvimento e de TIC foi semelhante ao da Educação Física mas, apesar de não contemplados no horário dos alunos, foi realizado um trabalho em articulação com as outras componentes curriculares. Por exemplo, ao longo do ano, foi tido o cuidado de se escolherem obras literárias com valores e princípios associados de modo a, durante, antes ou após o trabalho de compreensão, os alunos terem oportunidade de partilhar e discutir as suas ideias sobre os mesmos. A dinamização do projeto sobre a inclusão também concorreu para um trabalho nesta componente curricular.

Por último, sobre a componente curricular Educação Moral e Religiosa, nada se tem a referir: não estava contemplada no horário dos alunos, nem foi feito um trabalho articulado a partir de outra componente curricular, por ser uma componente opcional.

3.1.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO NO 2º CEB

Ao contrário do Ciclo apresentado, no 2º CEB, o professor desempenha as suas funções em regime de pluridocência pelo que é responsável por cada componente, ou área curricular, em específico. Nesse sentido, no âmbito deste relatório e à imagem do que foi feito para o 1º CEB, será feita uma reflexão à prática desenvolvida na componente curricular de português e de História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º CEB. Para tal, foram escolhidas algumas atividades que representam o trabalho desenvolvido nos diferentes domínios das Aprendizagens Essenciais, bem como alguns referenciais teóricos que sustentam as opções tomadas ao longo do ano letivo.

3.1.2.1. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM PORTUGUÊS

Relativamente à componente curricular de Português, a professora em formação planificou para todos os domínios previstos no documento curricular. De seguida, pretende-se apresentar algum do trabalho dinamizado, justificando as opções tomadas e enquadrando com referenciais teóricos e normativos.

Relativamente aos domínios da **Educação Literária** e da **Leitura**, optou-se por fazer uma reflexão conjunta por se ter verificado que, na grande maioria das vezes, estes domínios surgem em simultâneo, estabelecendo relações de dependência entre eles. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português para o 5º ano, no domínio da leitura, os alunos do 2º CEB devem ser capazes de selecionar estratégias fluentes e eficazes para a leitura de determinado texto ou obra (DGE, 2018). Por outro lado, no domínio da Educação Literária, pretende-se “capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários” (DGE, 2018, p. 3). Ou seja, para a aquisição do segundo domínio apresentado, é necessário desenvolver competências do domínio da leitura – pelo que a relação de interdependência é visível. Ainda no mesmo documento curricular orientador, é apresentada a importância de tornar a leitura num gosto e hábito pessoal, encontrando nos livros a motivação para ler e para continuar a aprender. É nesta perspetiva que surge a

planificação, e operacionalização da mesma, desenvolvida para a primeira unidade didática, com o título “Pista a pista, descobrimos os mistérios da Viúva e o Papagaio” (cf. apêndice 7). Como referido na caracterização desta turma, foi sentido uma desmotivação generalizada para a leitura pelo que, nesta e outras aulas, se procurou proporcionar “experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados (...) e de percursos orientados de análise e de interpretação” (DGE, 2018, p. 3).

Para colmatar a falta de interesse das crianças, a mestranda optou por abordar a obra de leitura integral obrigatória *A Viúva e o Papagaio* de Virginia Woolf a partir da (des)construção de um mistério. Para tal, o texto da obra foi dividido em unidades de sentido, com as respetivas supressões necessárias para o trabalho em sala de aula, e distribuído aos alunos em forma de pista. As crianças deveriam proceder à interpretação e compreensão das pistas para desvendar os mistérios apresentados no início da aula.

Sobre o ensino da compreensão leitora, Viana (2010) destaca a importância de três momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, estando cada um destes momentos associados a estratégias específicas. Nesse sentido, ao longo das regências desta componente curricular, pretendeu-se organizar as aulas mantendo a dita organização. Ainda sobre a importância da leitura e do trabalho de compreensão, Sim-Sim (2007) defende que é através da leitura que se explora a prática cénica e a compreensão adquirida sobre as personagens, espaço e relações estabelecidas na história.

Relativamente à atividade de pré-leitura, os alunos fizeram uma atividade de antecipação da narrativa, a partir da apresentação da capa do livro e respetivos elementos. Deste modo, permitiu-se que o conteúdo fosse “adequadamente processado e integrado nos conhecimentos possuídos pelo leitor” (Viana, 2010, p. 4).

Durante a atividade de leitura, os alunos foram provocados a acompanhar a mesma de forma silenciosa, anotando no texto os aspetos mais relevantes. Neste momento, foram esclarecidas eventuais dúvidas quanto ao vocabulário, partindo do contexto para desenvolver um trabalho sobre o léxico e aceder ao significado das palavras. Sim-Sim (2007) acrescenta que é nesta etapa que os alunos expressam as suas opiniões e emitem juízos face ao lido e escutado.

Durante o momento de pós-leitura, os alunos anteciparam a continuação da obra a partir de uma ilustração e realizando um trabalho de compreensão inferencial. Numa ótica de compreensão reorganizativa, foi também proposto aos alunos que completassem um esquema semipreenchido com as ideias-chave dos excertos lidos. Esta estratégia mostrou-se bastante positiva pois tornou-se um instrumento de registo e apoio ao estudo apelativo e simples para os alunos.

No que toca ao domínio da **Escrita**, as Aprendizagens Essenciais do 5º ano desta componente curricular preveem que os alunos dominem “processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (DGE, 2018, p. 3).

Com o objetivo de desenvolver estas competências, foi realizado um trabalho de compreensão da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa, de leitura obrigatória para este ano de escolaridade, e a partir da qual se dinamizou uma atividade de escrita lúdico-expressiva com a distinção dos momentos de planificação, textualização, revisão e comunicação (cf. apêndice 8). De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), devem-se privilegiar algumas estratégias no processo de escrita e respetivo contexto. Em relação à ação sobre o processo, concretamente sobre a atividade planificada, o professor deve “pôr em prática atividades facilitadoras [cujo objetivo] é o de desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10)”.

Durante a fase de planificação, os alunos foram orientados para a escrita com um recurso construído pela professora em formação que consistiu em grelhas para preencher com as informações essenciais. Esta atividade foi realizada a pares ou trios porque, segundo os mesmos autores, a escrita colaborativa permite que as crianças aprendam através da colaboração, transformando-a num instrumento de aprendizagem. Nesta dinâmica de trabalho, os discentes desenvolvem competências de resolução de problemas, tal como a tomada de decisões em grupo, competências argumentativas e, numa vertente mais emocional, “no reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

Quanto à ação sobre o contexto, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que a escrita tem potencialidades próprias no que toca à representação do conhecimento do mundo. Esta qualidade advém de o aluno ter a oportunidade de refletir, procurar novos elementos, experimentar, recolher opiniões diferentes e fazer alterações antes de o texto cumprir a sua função junto do leitor (Barbeiro & Pereira, 2007). Acrescentam ainda que, ao ser produzido um texto em que fica registado o conhecimento, este poderá ser alvo de consulta e atividades de reescrita.

Após a planificação e textualização da continuação da história, os alunos fizeram a revisão/reescrita do texto. Para tal, tiveram em atenção alguns aspetos explorados no âmbito da expressão oral, visto que era o novo foco da aula, como será explicado de seguida.

O seguinte domínio da componente curricular de Português diz respeito à oralidade. Segundo as Aprendizagens Essenciais para o 5º ano, no final do 2º CEB, os alunos devem ser capazes de compreender formas complexas do oral por períodos prolongados e também de identificar a intenção comunicativa do interlocutor (DGE, 2018). É ainda previsível que as crianças consigam reter informações relevantes para serem capazes de comunicar adequadamente, mostrando fluência e adequação do discurso oral em contextos formais (DGE, 2018).

Segundo Silva e colaboradores (2011), no 2º Ciclo do Ensino Básico, para além da sistematização das aprendizagens adquiridas no ciclo anterior, espera-se ainda que haja a consolidação do “domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e do estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita” (p. 29).

Tomando como ponto de partida o exposto, ao longo da PES a mestranda dinamizou vários momentos de compreensão e expressão do oral, como foi o caso das situações de partilha de opiniões fundamentadas em contexto de sala de aula.

Na sequência da atividade de escrita lúdico-expressiva (cf. apêndice 8), optou-se por apresentar a atividade de expressão oral que consistiu na dramatização das antecipações dos alunos sobre a continuação da história *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa. Nesta atividade, após a revisão do texto tendo em conta os aspetos da oralidade a que deviam tomar

atenção, os alunos foram desafiados a fazer uma apresentação oral (neste caso, uma leitura dramatizada) para a turma. Os alunos responderam bem ao desafio proposto, no entanto alguns mostraram bastantes dificuldades de projeção da voz e de articulação das palavras (provavelmente, condicionados pela vergonha da exposição). Importa ainda referir que todas as apresentações dos grupos foram gravadas com autorização dos mesmos e partilhadas no *padlet* da turma, ao qual apenas as crianças e professoras cooperante e estagiárias têm acesso.

Por último, o domínio da **Gramática** não poderia ficar esquecido. Este domínio foi planificado utilizando a metodologia do Laboratório Gramatical e com o objetivo de, tal como previsto nas Aprendizagens Essenciais de 5º ano, sistematizar os conhecimentos “quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua” (DGE, 2018, p. 3). Segundo Silvano e Rodrigues (2008), a estrutura e o funcionamento da língua devem ser regulados pelo método científico em que o aluno é o investigador que aprende por descoberta. Por esta razão, a autora defende que o laboratório gramatical é “um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas” (Silvano & Rodrigues, 2008, p. 279). Pretendeu-se, por isso, orientar as aulas de português dedicadas à gramática para a competência deste domínio “por meio de um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo)” (DGE, 2018, p. 4).

3.1.2.2. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A INTERVENÇÃO EM HGP

Antes de se proceder à análise reflexiva sobre a intervenção da mestranda no 2º CEB na componente de História e Geografia de Portugal (HGP), importa fazer uma análise aos seus documentos curriculares orientadores, bem como entender a sua pertinência no currículo português.

Apesar de o primeiro contacto formal com o ensino das ciências sociais acontecer ainda no 1º CEB, é a partir do 5º ano que esta aprendizagem se torna mais sistemática, fazendo a ligação com aquilo que será abordado no 3º ciclo com a divisão em duas componentes isoladas. Segundo as Aprendizagens Essenciais de HGP para o 5º ano, esta componente curricular, ao integrar as duas áreas do saber – a História e a Geografia –, deve promover “a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal.” (DGE, 2018, p. 2). É ainda prioritário a preocupação com a promoção da inclusão, através da dinâmica ensino-aprendizagem, tal como o estímulo para “o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta” (DGE, 2018, p. 2).

Ainda segundo o mesmo documento, ao longo do 5º ano de escolaridade, os alunos devem adquirir aprendizagens incidentes no estudo da Península Ibérica relativamente à sua localização, ao quadro natural, aos primeiros povos, ao estudo da Formação de Portugal e todo o período até à Restauração (DGE, 2018). Desta forma, a partir do estudo das características físicas e humanas e da evolução histórico-cultural, os alunos são desafiados a aprender sobre o país e a sua história.

Tradicionalmente, a escola privilegiava o ensino das ciências sociais a partir de uma perspetiva teórica. No entanto, segundo Gómez Carrasco e colaboradores (2018), o grande desafio e objetivo do ensino destas áreas do saber é o foco na aquisição de conhecimentos através do questionamento e de métodos de análise social, de forma a estabelecer relações de conteúdos mais profundas do que a simples memorização de datas, dados e definições conceptuais. Os mesmos autores acrescentam que ser competente implica saber interpretar o meio do aluno, saber propor alternativas, ser capaz de argumentar, ter conhecimentos sobre como funciona a sociedade e sobre como se foram estabelecendo e modificando as relações humanas ao longo do tempo (Gómez Carrasco et al., 2018). Para isto, são necessárias capacidades de tratamento de informação, nomeadamente de como saber procurá-la, contextualizá-la e avaliá-la no que toca à sua fiabilidade e relevância (Gómez Carrasco et al., 2018).

Foi nestes pressupostos que a professora em formação alicerçou a sua prática, em especial na componente curricular de HGP. Ao longo das regências, privilegiou-se a metodologia Análise de Fontes pois, segundo Barca (2021), através desta os alunos aperfeiçoam a sua compreensão histórica partindo de evidências próximas do real. Isto é, a partir de uma diversificação de fontes com perspectivas divergentes e da capacidade de interpretação inferencial sobre as mesmas, é possível construir-se conhecimentos fundamentados sobre o passado e próximos do real (Barca, 2021). Duarte e Moreira (2022) acrescentam que a pesquisa em educação histórica distancia a aprendizagem da memorização desinteressada, contribuindo para uma formação em que o aluno compreende que não há narrativas históricas únicas e finalizadas.

De forma ilustrativa, optou-se por apresentar neste relatório duas aulas desta componente curricular dinamizadas durante a PES e que seguiram os princípios acima defendidos. Uma primeira diz respeito a uma regência em que, tendo seguido a Análise de Fontes, estas foram disponibilizadas de forma sequencial e exploradas em simultâneo por toda a turma. A segunda aula baseou-se na metodologia ativa de *Escape Room*, ainda que também com análise de fontes.

De modo a enquadrar o trabalho desenvolvido na primeira aula, (cf. apêndice 9), importa referir que esta se integrou na unidade didática de março, “A organização sob vários olhares”. A regência teve como objetivos compreender a autonomia dos Concelhos, nomeadamente o conceito, os objetivos, a administração e os seus tipos. Este conteúdo vem dar resposta ao previsto nas Aprendizagens Essenciais: “Identificar/aplicar os conceitos: documento; território; produção artesanal, comércio, nobreza, clero, concelho, carta de foral, ordem religiosa, mosteiro, tratado.” (DGE, 2018, p. 9), integrado no domínio Portugal do século XIII ao século XVII e subdomínio Portugal no século XIII.

No que toca à primeira aula aqui apresentada, esta teve início com o levantamento de ideias prévias a partir de imagens de pelourinhos existentes no país e, com o questionamento de alguns aspetos, desenrolou-se para a ideia de que estes monumentos estão associados ao nascimento de uma nova forma de organização de localidades. Esta opção permitiu estabelecer relação entre o passado e o presente, aspeto tão importante no estudo da

história para contribuir para a consciencialização de que a realidade se articula com a escola, neste caso particular, com a História e Geografia.

Durante o desenvolvimento de conteúdos, os alunos analisaram em grande grupo e de forma sequencial uma carta de foral, um texto sobre os Concelhos, uma fonte iconográfica para explorar a administração destas localidades e ainda um excerto de vídeo sobre os tipos de Concelhos. Ao longo de todos os momentos, os alunos foram desafiados a realizar o registo das ideias principais com recursos construídos pela professora estagiária e de forma apelativa para as crianças.

No final da aula, os alunos completaram um esquema semipreenchido em que ficaram com o registo de todas as ideias principais da aula. Foi ainda construído o sumário da aula em grande grupo a partir das participações da turma.

A segunda regência que se pretende apresentar neste relatório foi planificada na unidade didática “Nem tudo o que parece é” durante o mês de maio. Nesta aula utilizou-se uma metodologia ativa denominada “Escape Room” que pode ser utilizada como estratégia de avaliação ou como uma opção de motivação e sistematização de uma determinada aprendizagem (Alcantara, 2020). Neste caso, foi utilizada como consolidação dos principais acontecimentos do século XIV em Portugal, aprofundando aprendizagens sobre as cortes de Coimbra e a Batalha de Aljubarrota. A aula (cf. apêndice 10) teve início com o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o problema de sucessão, lembrando aos alunos que a sucessora legítima seria D. Beatriz mas que, como “nem tudo o que parece é”, quem assume o trono é D. João I. Após este breve diálogo, os alunos foram distribuídos por grupos de forma aleatória e foi explicado o funcionamento do jogo (*escape room*). Tal como previsto por Alcantara (2020), os grupos tiveram de “trabalhar de forma colaborativa para encontrar as respostas dos enigmas e conseqüentemente a saída” (p. 63). À medida que foram desvendando os enigmas, receberam novas pistas até alcançar o objetivo dentro do tempo e regras definidas.

Apesar de ser possível realizar esta metodologia de forma digital, devido às limitações de recursos, a professora em formação optou por disponibilizar as pistas em formato papel e apenas utilizar o computador para apresentar a atividade e desvendar o mistério.

De modo geral as atividades apresentadas decorreram como esperado, traduzindo-se em aprendizagens significativas nos alunos e estimulando o gosto pela História e Geografia do nosso país. Tal como é defendido por Barca (2021) e Mattoso (1997), a História é imprescindível para compreender o mundo.

3.2. DINAMIZAÇÃO/COLABORAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

Este subcapítulo tem como objetivo ilustrar tanto a colaboração como a dinamização de projetos e atividades durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) deste percurso.

Ao longo do ano letivo, foram dinamizados projetos e atividades com as três turmas que se acompanharam: uns desenvolvidos ao nível de equipa educativa e, enquanto professora estagiária, apenas se acompanhou o processo; outros foram pensados também ao nível da equipa educativa, mas houve a possibilidade de se ajudar a planificar as diferentes atividades, assim como desenvolvê-las com os alunos; houve, ainda, um projeto que foi desenvolvido, tanto a planificação como a sua dinamização, pelo par de professoras em formação.

No 1º CEB, foram desenvolvidos vários projetos e atividades ao longo do ano. De modo a não se tornar demasiado extenso, apenas serão apresentados dois projetos (um dedicado

à leitura por ser um marco tão característico do 1º ano e outro dinamizado pelas professoras estagiárias nas áreas de Cidadania e Desenvolvimento, Português e de Educação Artística). No entanto, no portefólio é feita uma breve descrição de todos os projetos relativos aos dois Ciclos. Durante o ano letivo, existiu um *padlet* da turma do 1º ano, ao qual os pais tiveram acesso e que contemplou todas as atividades, projetos, visitas e momentos especiais da turma.

O primeiro projeto intitulou-se *Semana da Leitura* e foi realizado no final de março, quando se valorizou e sensibilizou para a importância de ler. A par com outras escolas e instituições, durante estes dias, a turma de 1º ano participou num conjunto de atividades alusivas ao tema, como a construção de marcadores de livro, as leituras ao telefone e as visitas das famílias.

Os marcadores de livros foram construídos pelos alunos, que ilustraram um dos lados e escreveram frases alusivas à leitura no outro. No final foram plastificados pelas professoras para garantir maior durabilidade. Foi especialmente interessante observar as frases que os alunos quiseram escrever.

Quanto às leituras ao telefone, esta é uma dinâmica que é desenvolvida na escola, com os alunos de 1º ano, já há alguns anos e que tem como objetivo não só motivar os alunos para a leitura como mostrar às famílias a fluência leitora das crianças da turma. Para esta atividade, as professoras estagiárias, a par com a professora cooperante, ajudaram os alunos a praticar as leituras e contribuíram para a dinamização da atividade, uma vez que era preciso ajudar as crianças durante as chamadas telefónicas.

Por último, durante esta semana, os familiares dos alunos foram convidados a ir à escola, ou fazer videochamada caso fosse necessário, para apresentarem, juntamente com o seu educando, um livro/história à turma. Para isto, os alunos deveriam preparar com os seus pais, avós, tios, etc. a leitura da história, tal como uma forma criativa de a apresentar.

Figura 2. Atividades desenvolvidas durante o Projeto da Semana da Leitura.



Na perspectiva da professora em formação, este projeto apesar de importante e valorizado em qualquer ano de escolaridade, assume um maior destaque quando se trata de um primeiro ano. Como é sabido, a grande expectativa dos alunos e das famílias à entrada do Ensino Básico é o da aprendizagem da leitura e, haver um projeto em que se festeja a conquista da aprendizagem que tanto esforço exige, é muito gratificante tanto para os alunos como para os agentes educativos.

O seguinte projeto que se apresenta foi dinamizado pelas professoras estagiárias e foi-lhe atribuído o título *“Não faz mal ser diferente, somos todos especiais”* sobre a temática da inclusão. Este surgiu após se ter identificado um problema ao qual se queria dar resposta: os alunos, apesar de contactarem todos os dias com pessoas com limitações ao nível da comunicação⁵, não reconheciam as dificuldades que estas podiam ter nem as especificidades das doenças (em traços gerais e adaptado à faixa etária). Nesse sentido, foram planificadas e dinamizadas um conjunto de três sessões, com respetivas formas de comunicação/partilha, que pretenderam não só apresentar brevemente as doenças, como sensibilizar para a inclusão, através de um trabalho com as seguintes premissas: não somos todos iguais, não reagimos todos da mesma forma e não comunicamos todos de igual modo. Cada uma das três atividades foi realizada da parte da tarde e em semanas consecutivas.

A primeira atividade, para além de servir como mote para o título do projeto, desempenhou o papel de apresentação ao projeto. A partir do livro *Não faz mal ser diferente*, da autoria de

⁵ Tal como apresentado na caracterização do contexto, mais concretamente da turma, um dos alunos do 1º ano pertence ao espectro do autismo e tem muitas dificuldades ao nível da comunicação e o assistente operacional (que acompanha a turma diariamente) tem deficiência auditiva.

Todd Parr, foi realizado um trabalho de sensibilização para a inclusão, realçando que são as características de cada um que os torna diferentes mas, acima de tudo, singulares. Após o trabalho de compreensão da obra através do diálogo em grande grupo, os alunos foram desafiados a pensar qual seria a característica que os tornava diferentes e especiais. Tendo terminado o tempo para a tarefa, pedimos que cada aluno partilhasse com a turma a sua qualidade, dando oportunidade a quem quisesse de escolher um colega para ajudar (caso não tivesse conseguido identificar ou estivesse com vergonha, por exemplo). De seguida, foram distribuídos cartões coloridos e foi pedido aos alunos que escrevessem a frase com a sua característica especial (seguindo a estrutura frásica do livro: “Não faz mal...”) e que fizessem a respetiva ilustração. No final, os alunos construíram uma capa, agruparam os cartões com argolas para se manusear como um livro e o produto final foi partilhado com a turma.

Figura 3. Projeto Não faz mal ser diferente: livro construído pela turma.



A segunda fase do projeto, focada nas diversas formas de reação, iniciou com a visualização de uma curta-metragem intitulada *Uma volta* (com o título original *Loop*) disponível na plataforma Disney+. Esta obra acompanha a viagem de dois adolescentes, uma menina não-verbal do espectro do autismo e um rapaz falador, no percurso para se entenderem e

comunicarem, estabelecendo uma relação de amizade. Partindo da visualização em grande grupo, foi despoletado o diálogo sobre as ações e reações dos personagens, bem como sobre as razões que influenciam este comportamento. Pretendeu-se fazer notar e valorizar a variedade de reações e impulsos naturais de cada indivíduo aquando do contacto com estímulos sensoriais, como os auditivos e táteis observados na curta-metragem. Posto isto, articulando com a expressão plástica, foi proposta a construção pelos alunos, de um painel sensorial que se baseava na manipulação de materiais ricos e estimulantes ao nível táctil e visual. Organizou-se a turma em dois grandes grupos e propôs-se que cada aluno traçasse a sua mão, a recortasse e, de seguida, que a decorasse com os materiais disponibilizados. Após o término da atividade, cada mão foi exposta na porta da sala de aula da turma, ficando, deste modo, disponível para todos.

Figura 4. Projeto Não faz mal ser diferente: painel sensorial.



A terceira e última fase do projeto baseou-se nas diferentes formas de comunicação existentes, em particular na Língua Gestual Portuguesa (LGP). A obra *Sou Asas*, de autoria de Marta Morgado, serviu como mote e primeiro contacto da turma a esta língua oficial nacional, realidade alheia às crianças. A interpretação e leitura do livro despoletou o diálogo em turma sobre as formas de comunicação e permitiu a recolha dos conhecimentos das

crianças sobre a temática. Foi possível, a partir desta interação, verificar que na turma existia uma aluna com familiares que utilizavam a LGP para comunicar. Devido a este facto, permitimos que a aluna, que tinha já aprendido gestos básicos da língua, partilhasse e ensinasse aos colegas gestos como o “bom dia”, “boa tarde” e “obrigada”. Seguidamente, foi proposta a construção do cartaz de um alfabeto de LGP, tendo sido utilizado como recurso um vídeo com o objetivo de ensinar este alfabeto. Neste vídeo os alunos visualizavam a letra: a representação gráfica da letra (grafema) e o respetivo gesto. A exploração do vídeo foi realizada pausadamente e repetiu-se cada letra para que a turma imitasse o gesto no seu lugar. Posteriormente, quando o gesto foi aprendido, existiu o momento de registo fotográfico de cada uma das letras a ser representada por cada aluno. A partir destas fotografias, foi montado o cartaz num momento pós-aula e disponibilizado à turma e familiares por meios digitais: o *padlet* da turma onde se podiam encontrar também os produtos das outras fases do projeto.

Figura 5. Projeto Não faz mal ser diferente: cartaz alfabético LGP.



Também no 2º CEB foram desenvolvidos projetos e atividades, mas é de considerar que houve um menor envolvimento das professoras estagiárias nos mesmos. Isto deveu-se a vários fatores: por um lado, a limitação de horários fez com que as formandas tivessem oportunidade de acompanhar quase continuamente a turma de 1ºCEB, o que não aconteceu com o 2º CEB. Isto é, durante as semanas de contacto no 5º ano, como as mesmas não

abrangiam todo o tempo letivo diário do 1º CEB, havia a hipótese de acompanhar todas as turmas – ainda que a tempos parciais. Consequentemente, (quase) todos os projetos que eram desenvolvidos com a turma de 1º ano eram acompanhados pelas professoras estagiárias, ao contrário do que acontecia com o 2ºCEB. Outro fator (e que foi independente às condições da PES, uma vez que está sujeito à flexibilidade curricular das professoras cooperantes), foi o tempo de aula disponível para dinamizar projetos, que foi reduzido e, portanto, ou os mesmos faziam parte dos conteúdos a trabalhar ou implicava que as professoras adotassem uma maior flexibilidade curricular. Este foi o caso das duas turmas de 5º ano: apenas se realizou um projeto (assistido pelas professoras estagiárias) na componente curricular de Português e três em História e Geografia de Portugal (um acompanhado na totalidade pelas estudantes de educação, outro acompanhado apenas em parte e outro em que tão-só se teve conhecimento). À semelhança do 1ºCEB, todos os projetos estão descritos no portefólio pelo que refletir-se-á, apenas, sobre um projeto em cada turma.

Relativamente à componente curricular de Português, foi dinamizado no início do ano (e continuado ao longo do ano letivo), um projeto que visava motivar os alunos para a leitura e estimular o gosto pela mesma. Neste sentido, os alunos de 5º ano foram desafiados a requisitar na biblioteca escolar pelo menos um livro por período, que deveria ser apresentado à turma antes das férias ou, no mínimo, preenchida e entregue a ficha de leitura à professora cooperante.

Ainda que a iniciativa tenha sido positiva, a mestranda sentiu que o projeto não alcançou os resultados esperados pela professora dinamizadora. Frequentemente, os alunos demonstravam algum desconforto e descontentamento por serem obrigados a requisitar livros que, na maioria das vezes, não correspondiam aos seus interesses. Na perspetiva da professora em formação, a obrigatoriedade de ler quando não se estimulou o gosto, e principalmente obras que não são apelativas para os alunos, apenas fomentam a desmotivação leitora. Acrescenta-se ainda que os alunos, numa tentativa de atenuar o seu sentimento, comentaram com as professoras estagiárias e cooperante que escolheram os livros em função da quantidade de texto/ilustrações. Para dar resposta a esta situação, a mestranda dinamizou as sessões sobre a obra *A Viúva e o Papagaio* (apresentadas em 3.1.2.1.) utilizando estratégias diversificadas e apelativas para os alunos, o que se

considerou ter sido muito positivo por ter contribuído para a desmistificação e gosto pela leitura.

Por último, no que diz respeito à componente curricular de HGP, após o estudo das primeiras comunidades da Península Ibérica e também da história dos romanos no mesmo território, a professora cooperante dinamizou uma visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia. Esta visita permitiu aos alunos aprofundarem os seus conhecimentos sobre a história do município a que pertence a escola, tal como contactarem com a coleção arqueológica disponível.

Esta experiência cultural foi, no caso de muitos alunos, a primeira. Muitas vezes, com a evolução da sociedade e dinâmicas que lhe advêm, as famílias dispõem de pouco tempo e recursos para proporcionar às crianças vivências culturais como a visita a museus, exposições, monumentos históricos, etc. e, por essa razão, a escola deve fazer o esforço acrescido de contribuir na medida do possível, para atenuar estas dificuldades.

3.3. OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DOIS CICLOS

No decorrer deste terceiro capítulo, foram apresentadas algumas reflexões sobre a prática da professora em formação nas diferentes componentes curriculares e nos dois Ciclos do Ensino Básico em separado. O que se pretende agora neste subcapítulo é realizar uma reflexão final, integrando os dois Ciclos e articulando com algumas noções do que representa ser professor.

Durante o ano letivo em que decorreu a PES, a mestranda foi desafiada a percorrer um caminho formativo, passando por momentos de observação e cooperação, de intervenção e de reflexão. Chegando a esta fase final do percurso, acredita-se que todos estes momentos se traduziram em enormes aprendizagens que se pretendem ver espelhadas neste relatório.

Os momentos de observação e cooperação constituíram-se fundamentais para a adaptação da mestranda aos contextos escolares, tal como estabelecer o primeiro contacto com aquela que será a realidade futura. O facto de a principal preocupação da professora

em formação ser observar as ações da professora cooperante e as respostas dos alunos, permitiu uma caracterização mais detalhada da turma, o que levou, numa fase posterior, à adaptação das planificações às realidades dos grupos. Segundo Roldão (2005), é responsabilidade do professor fazer as adaptações necessárias aos alunos, respondendo às eventuais necessidades e características das turmas.

Foi ainda durante esta fase que se sentiu a importância de conhecer os diferentes documentos curriculares, pois foram ao longo de todo o ano letivo um dos pilares para as planificações das regências. Ainda que a grande maioria dos conteúdos já tivessem sido abordados durante a licenciatura e/ou mestrado, foi neste momento que se confrontou, pela primeira vez, os conhecimentos teóricos com a prática.

Sobre os momentos de intervenção, como apresentado ao longo do capítulo, foram tidas em conta as especificidades didáticas e pedagógicas de cada uma das componentes curriculares. Ao longo deste período, a mestranda teve oportunidade de intervir em cada uma das três turmas, desempenhando um trabalho continuado ao longo de 18 semanas. Esta continuidade permitiu que a professora em formação fosse superando as dificuldades que iam surgindo, tais como a gestão e adequação do tempo, a distinção entre o essencial e o acessório, a descoberta de estratégias diversificadas e motivadoras para os alunos, entre outras.

É ainda relevante abordar os momentos de reflexão crítica pós-ação. Estes momentos, sejam em molde de reunião com as professoras cooperantes e supervisoras, seja de modo individual na escrita de narrativas, são importantes momentos de aprendizagem. Como refere Alarcão (1994), "o professor faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção" (p. 4), isto é, o professor tem oportunidade de melhorar a sua ação se valorizar a reflexão sobre a sua própria prática. É ao refletir sobre o que faz, como faz e porque faz que pode, de forma consciente e ponderada, reestruturar a prática. Estes momentos pressupõem uma avaliação objetiva em que, pela dinâmica inerente ao momento, a professora estagiária teve de evidenciar os pontos fortes e pontos fracos da sua prática, bem como possíveis soluções para ultrapassar as dificuldades sentidas.

Em simultâneo, é relevante apresentar as potencialidades da realização do portefólio. Na perspetiva de Sá-Chaves (1998, citado em Parente, 2015), o portefólio assume-se como estruturante e organizador da coerência, enquanto revela e estimula processos de desenvolvimento pessoais e profissionais. A mestranda acredita que a elaboração deste instrumento permitiu não só fazer um registo regular da prática, com todos os documentos inerentes à mesma, como facilitar a análise crítica do processo de aprendizagem. O seu carácter reflexivo direcionou para uma análise mais profunda sobre a prática no que toca às potencialidades e fragilidades da mesma.

Ainda sobre a intervenção, é importante destacar a necessidade criativa da profissão de docência. Como referido anteriormente, os professores têm o dever de fazer as adaptações necessárias aos alunos de modo a responder às possíveis necessidades encontradas. Assumindo a inclusão também como um pilar da profissão, um dos desafios sentidos ao longo do ano foi a de encontrar constantes respostas à desmotivação ou desinteresse dos alunos. Principalmente no 2º CEB, foi percebido uma desvalorização do papel da escola por parte das famílias e de muitos alunos, o que se traduziu numa desmotivação generalizada. Enquanto professora estagiária, foi necessário encontrar estratégias que colmassem esta desmotivação e contribuíssem para o interesse dos alunos para cada uma das componentes curriculares.

Apesar de ter sido um ano exigente a nível de trabalho e de dedicação, acredita-se que foi uma oportunidade de excelência para aplicar os conhecimentos científicos e didático-pedagógicos aprendidos ao longo da licenciatura e mestrado, tornando-os muito mais profundos e ricos. Ao longo do ano, foi permitido passar pela fase de experimentação com a segurança do apoio da equipa de professores, traduzindo-se num aumento de competências profissionais e, também, pessoais.

4. CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Neste capítulo, é apresentado o Projeto de Investigação-Ação que decorreu ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) com a turma de 1º ano e que põe em evidência as características reflexivas e investigativas do docente, realçando-se o perfil de professor que investiga e questiona repetidamente as suas práticas educativas, não só para aumentar o conhecimento, mas também para contribuir para melhorias do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem. Ensinar e investigar não se anulam, pelo contrário, complementam-se. Como refere Villacañas (2022, p. 13-14), “uno no dejaba de ser maestro porque (o mientras) investigara dentro del aula, sino que investigaba justamente para llegar a ser mejor maestro”.

Assim, ao longo deste capítulo, iremos começar pela apresentação do percurso do projeto, evidenciando as alterações significativas que foram ocorrendo, bem como contextualizar o projeto de investigação, realçando a questão de partida e respetivos objetivos. Segue-se o enquadramento conceptual específico para a temática do projeto, o enquadramento metodológico, a apresentação e análise dos dados considerados e, por último, os principais resultados da investigação.

4.1. PERCURSO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Na fase inicial da PES, durante as semanas de observação e cooperação, foi sendo percecionada uma desmotivação generalizada dos alunos da turma de 1º ano e de Português de 5º ano face à tipologia de atividades e estratégias utilizadas. Como explanado no capítulo dedicado à caracterização dos contextos (2.2), foi possível observar uma certa monotonia de práticas educativas que culminavam em pouca participação e envolvimento dos alunos nas atividades das diferentes componentes curriculares. Por este motivo, pensou-se, inicialmente, começar o projeto de investigação com a questão de partida “De que modo o trabalho docente, focado na diversificação de atividades, nas práticas colaborativas e na participação democrática, pode contribuir para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares no 1º e 2º CEB?”.

Para garantir que a visão da mestranda se coadunava com a realidade praticada, foram recolhidos dados sobre a perspetiva dos alunos de 1º ano através de um *focus group* e do par pedagógico, através de um diálogo estruturado. Após a análise dos mesmos, foi possível verificar que a visão era conducente com as ideias partilhadas pelos participantes e que seria um tema de estudo pertinente para esta investigação. No entanto, devido à organização da PES e ao calendário preenchido da turma de 2º CEB e da professora cooperante, tornou-se inviável a recolha de dados continuada nesta turma e optou-se por desenvolver o projeto apenas no 1º CEB⁶. Ainda assim, a mestranda por ter um forte interesse neste ciclo de ensino, por conceber as inúmeras potencialidades do trabalho diversificado nesta turma e por ter optado pela metodologia de Investigação-Ação, que admite reformulações ao longo do percurso (Amado, 2017), considerou que seria oportuno dar continuidade à mesma investigação. Acrescenta-se ainda que, após orientação dos professores supervisores, se optou por encurtar a temática em estudo, focando apenas o trabalho docente na diversificação de estratégias. Deste modo, a **questão de partida** para a investigação que decorreu ao longo da PES é a seguinte:

“De que modo o trabalho docente, focado na diversificação de estratégias, pode contribuir para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares no 1º CEB”?

Durante a realização do referido *focus group*, cuja transcrição se encontra no apêndice 11, foi pedido ao par pedagógico que preenchesse um guião de observação tomando especial atenção a algumas intervenções dos alunos (cf. apêndice 12). O confronto destas duas técnicas resultou numa análise (cf. apêndice 13) que, apesar de ter sido elaborada tendo em conta a questão de partida inicial, se mostrou relevante também para a justificação da pertinência deste projeto de investigação, na medida em que as intervenções dos alunos abordaram questões relacionadas com a pouca (ou inexistente) diversidade de estratégias.

Deste *focus group* realçaram contributos dos alunos que se destacam de seguida:

⁶ Apesar de não se ter dado continuidade ao projeto de investigação no 2º CEB, esta opção não condicionou a utilização de estratégias diversificadas neste ciclo de ensino. Pelo contrário, como se pode verificar no portefólio e no terceiro capítulo deste relatório, houve um esforço por melhorar as experiências pedagógico-curriculares dos alunos através da dinamização de atividades com recursos, ambientes e organizações variadas.

Sobre a diversidade de estratégias relacionadas com os recursos, houve referências⁷:

- às concepções de trabalho (i.e., – *Vocês acham que quando não estão calados e quietos não estão a fazer as coisas bem?*[PE] – *Não* [A21]);
- à aprendizagem e ao estudo associados apenas à utilização de fichas (previamente impressas pela professora e coladas no caderno diário) (i.e., *Nós hoje não vamos trabalhar?*[A13]).

Sobre a concepção de bom comportamento e de trabalho, os alunos fizeram várias referências:

- à necessidade de haver silêncio (i.e., *Pôr o braço no ar e só falar quando nos mandam*[A18].;
- à necessidade de estarem sentados no lugar (i.e., *Estar sentados e calados*[A24]).

Estas referências parecem indicar uma clara associação entre o trabalho e o espaço de sala de aula tradicional.

Por último, não se verificaram intervenções espontâneas dedicadas ao trabalho colaborativo e, pelas respostas dadas nesse âmbito, foi perceptível que não estavam familiarizados com tal opção pedagógica.

Com base nas observações da professora estagiária e na análise anteriormente referida, de forma a dar resposta à questão de partida foram então definidos os seguintes **objetivos** (de ação e de investigação):

1. Promover momentos educativos alicerçados na diversificação de estratégias, nomeadamente no que toca aos recursos, ambientes e organização;
2. Analisar os efeitos da diversificação de estratégias na participação e no envolvimento em sala de aula dos alunos;

⁷ Ao longo do texto, as citações diretas dos alunos, professora cooperante, par pedagógico e professora estagiária são identificadas com letras, e nalguns casos com números, e pela escrita em itálico. A professora cooperante é identificada com [PC], o par pedagógico com [PP], a professora estagiária com [PE] e os alunos com a letra A e um número relativo à posição da intervenção (conforme explicado na análise do focus group em apêndice), por exemplo [A1].

3. Analisar o envolvimento dos alunos em aulas posteriores à implementação da diversificação de estratégias.

4.2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Para melhor se compreender e desenvolver o projeto de investigação-ação desenvolvido na PES, foi necessário proceder a uma discussão teórica sobre a temática: a diversidade de estratégias e os seus efeitos nas experiências pedagógicas e curriculares dos alunos. Neste sentido, pretende-se neste subcapítulo apresentar, fundamentando, o conceito de estratégia, bem como as suas diversificações, e a sua importância para os percursos escolares dos alunos.

Pelas palavras de Roldão (2009), e no âmbito da educação, a noção de 'estratégia' é apresentada conceptualmente como a "ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém" (p. 55). Acrescenta ainda que são as ações integradas no processo de desenvolvimento curricular, praticadas pelo professor, e que englobam tanto a planificação, como o desenvolvimento didático e a avaliação das aprendizagens. Por outras palavras, as estratégias educativas implicam "encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes (...) se apropriarem do conteúdo curricular em causa" (idem, p. 65). Já segundo Duarte (2021), o desenho do desenvolvimento curricular implica assumir que as escolhas de estratégias condicionam as práticas e que têm impacto nas aprendizagens dos alunos.

Tomando como ponto de partida as visões de Roldão (2009), de Duarte (2021) e de Zabalza (2000), para este projeto, foi tomada em conta a diversidade de estratégias como a pluralidade de recursos, ambientes e formas de organização (do grupo), utilizadas para dinamizar aprendizagens em diferentes componentes curriculares, ainda que, no âmbito desta investigação, apenas se tenha estudado a diversidade de atividades durante o processo de desenvolvimento curricular.

De acordo com Duarte (2021), a utilização de estratégias variadas "marcam, ou podem marcar, os contornos didático-curriculares de cada experiência educativa" (p. 112) e pensar nestas experiências implica pensar na seleção e organização do espaço e dos recursos.

Ressalva-se que a mestranda optou por associar o conceito 'espaço' a 'ambiente', pois verificou que as mudanças poderiam acontecer de espaço, ou no espaço.

Relativamente ao ambiente, na visão de Duarte (2021) e que corrobora a de Vasconcellos (2015), qualquer sítio é apropriado para dar uma aula, porque a sala de aula pode estar em qualquer lugar. Ainda que tradicionalmente as salas e escolas ocidentais sejam muito semelhantes entre elas e haja pouca inovação, estas devem ser reorganizadas pelos agentes educativos, já que têm impacto nas aprendizagens e experiências pedagógico-curriculares (Duarte, 2021). Também os espaços exteriores à sala de aula são significativos, defendendo Ganhão (2017, em Libâneo & Linhares, 2020) que estes podem ser muito ricos, se o professor enquanto responsável pelo currículo, o percecionar como um espaço potenciador do desenvolvimento e de aprendizagens. Bølling e colaboradores (2021) acrescentam que a defesa das salas de aula exteriores tem como objetivo valer-se do meio envolvente da escola para desenvolver aprendizagens significativas em várias componentes do currículo, contrariando a forma tradicional de ensinar dentro de quatro paredes.

Relativamente aos recursos, e ainda na perspetiva de Duarte (2021), os mesmos devem ser selecionados em função das particularidades de cada componente curricular, constituindo-se elementos estruturantes para o desenho estratégico e para o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo uma realidade cada vez mais presente nas escolas, os recursos apresentam-se como um meio para enriquecer as experiências formativas dos alunos.

Ainda sobre a diversificação de estratégias, também a variedade de formas de organização da turma se constitui um meio para tornar as experiências pedagógico-didáticas dos alunos mais interessantes. Segundo Rocha, Novais e Pacheco (2020), a aprendizagem colaborativa implica um esforço comum a todos os elementos do grupo, que se organizam para dar resposta a um desafio. Nogueira (2012) acrescenta que o trabalho colaborativo implica uma dinâmica de grupo, em que para além de todos os elementos partilharem um objetivo, partilham também a responsabilidade das decisões ao longo da tarefa. Duarte (2021) defende ainda que o trabalho de grupo é um elemento estruturante para a dinâmica de ensino e de aprendizagem e apresenta alguns dos pressupostos inerentes à estratégia: o trabalho deve ser orientado pelo professor (seja em relação às instruções das tarefas, ao

tempo para as realizar, aos objetivos...), o espaço deve estar organizado de modo a permitir a comunicação e manipulação dos recursos, todos os elementos do grupo devem estar envolvidos, entre outros.

Uma vez realçada a importância da diversidade de estratégias nas experiências curriculares e pedagógicas dos alunos, pretende-se agora compreender qual é a repercussão destas, nos alunos. Por outras palavras, considerou-se pertinente perceber no que é que se traduzem experiências positivas ou negativas dos alunos. Para tal, teve-se em conta o trabalho desenvolvido por Rosales (2011) que ouviu e analisou memórias antigas de alunos no ensino superior. Segundo este autor, uma das consequências a curto prazo de experiências positivas é a integração social dos alunos na turma e na escola, o que desenvolve favoravelmente a autoestima, melhora competências de comunicação e cooperação e aumenta a motivação para as atividades educativas. O contrário também é apresentado: entre outros aspetos, experiências curriculares negativas têm impacto a curto prazo nos alunos, tais como a desmotivação e sentimento de tristeza e rejeição face a algumas componentes curriculares ou desempenho académico.

Importa ainda relacionar as experiências curriculares com o ambiente onde ocorrem, e perceber que, com as mudanças próprias da evolução das sociedades, os limites de intervenção entre os três agentes educativos se vão esbatendo. A escola assume hoje papéis e formas de atuação mais parecidas com aquelas que eram, tradicionalmente, das famílias e da comunidade (Rosales, 2011). Deste modo, este autor apresenta alguns tópicos de reflexão que se coadunam com a visão da mestrandia:

- A escola é entendida como “lugar de vida” do aluno, pois é onde permanece muito do seu tempo, onde realiza grande parte das atividades do seu dia e onde se vivem muitas experiências;
- O professor deve assumir o papel de tutor e educador, no sentido pleno da palavra;
- As relações interpessoais com base na comunicação, colaboração e afetos entre os alunos e professores são um fator relevante no âmbito educativo;
- Um ensino estimulante e inovador promove a motivação dos alunos.

Voltando à ideia de que a escola é um “lugar de vida”, este é um ambiente privilegiado para construir a consciência coletiva baseada em princípios democráticos favorecedores, entre outros aspetos, do envolvimento e participação entre os vários participantes (Rebelo, 2010). Acrescenta ainda que, durante o processo, deve promover espaços de comunicação e participação com vista a educação para a cidadania. Na perspetiva de Dewey (1998; 2003, em Duarte, 2023), a escola deve constituir-se como um espaço democrático, onde se vivenciam práticas e dinâmicas próprias deste regime. Na linha de pensamento, a participação, assumindo-se uma prática democrática, é concretizada na participação ativa e envolvimento dos alunos na organização do trabalho e na interação entre pares e professores.

4.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Ao longo deste subcapítulo pretende-se fazer um breve enquadramento metodológico do projeto de investigação desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente do que foi o processo de Investigação-Ação e quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Relativamente aos participantes no projeto, devido à estrutura adotada neste relatório, esta caracterização apresenta-se mais detalhada no segundo capítulo deste documento.

4.3.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Já no primeiro capítulo, foi realçada a importância de os professores serem capazes de pensar e repensar a sua prática, de modo a implementarem melhorias nas suas ações pedagógicas. Apresentou-se também o ponto de vista de Schon (1988, citado em Leitão & Alarcão, 2006) sobre a “reflexão na, e sobre, a ação” (p. 67) e ainda o papel do professor

enquanto investigador, que tem oportunidade de atuar no terreno, negando os modelos técnicos pré-estabelecidos e autoavaliando-se constantemente, para evoluir na sua prática. Estes são aspetos fundamentais e que nos guiaram ao longo deste processo.

Segundo Coutinho e colaboradores (2009), no plano educacional, a prática e a reflexão não se podem dissociar já que é na prática que se encontram os problemas e a necessidade de dar resposta a questões, o que implica a reflexão intencional e sistemática para encontrar as respetivas soluções. Assim, os professores têm de assumir o papel de investigadores, e a investigação em si passa pela intenção de agir, ou seja, pela ação (Coutinho et al., 2009). Esta ideia remete para os pressupostos inerentes à metodologia de investigação utilizada neste projeto e que será explorada neste subcapítulo, já que esta se integra e contribui para os princípios acima referidos.

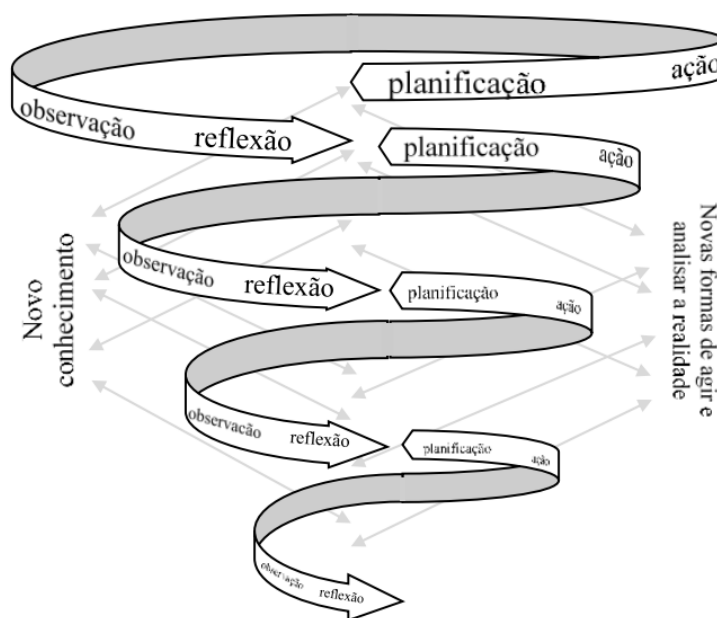
Apesar de na sua origem, a metodologia Investigação-Ação não ter sido bem aceite nos círculos científicos (devido à posição dos investigadores se afastar das observações naturalistas e posturas positivistas) a partir da década de 80 do século passado deu-se um crescimento no plano educacional (Santos, 2017). Segundo Santos (2017), os motivos para este acontecimento estão relacionados com os pressupostos da metodologia, que permitem aos investigadores agir e estudar, em simultâneo, sobre uma situação problemática real. Neste sentido, por haver uma interação constante entre o investigador e o objeto de estudo, é possível aplicar esta metodologia em sala de aula, diretamente pelo professor.

Quanto à natureza do conceito, Simões (1990), apresenta a Investigação-ação como uma alternativa metodológica no campo das ciências sociais e humanas. Explica que a expressão teve origem com Kurt Lewin (1890-1947) persistindo, no entanto, alguma ambiguidade de sentidos. Tomando como ponto de partida as várias aceções do conceito, o mesmo autor defende que “se evitariam muitas confusões, se a ação fosse entendida no sentido instrumental – uma intervenção sobre a situação real – e se a investigação fosse encarada como a busca de uma resposta a um problema, através de dados empíricos, recolhidos de uma forma sistemática e controlada, portanto, com carácter público e objetivo” (Simões, 1990, p. 41-42), ainda que implicasse, eventualmente, “negar o carácter científico

a algumas daquelas atividades, sem que isso necessariamente significasse negar a sua utilidade” (idem, p. 42).

De modo a compreender a relação entre os dois princípios inerentes à metodologia, a investigação por um lado, e a ação por outro, é importante compreender que os momentos da investigação surgem de forma cíclica e em espiral. Segundo Amado (2017), a investigação começa com a identificação de um problema em contexto real, seguindo-se a recolha sistemática de dados, a reflexão, a análise, a definição de ações orientadas pelos dados obtidos e, de novo, a redefinição da problemática. Santos (2017) corrobora esta perspetiva dizendo que “a investigação-Ação pressupõe um caminho que começa na prática, no contexto do qual o problema a resolver/investigar emerge, seguindo-se o momento de reflexão/investigação realizado em função da prática onde se terá que intervir de modo a resolver o problema diagnosticado possibilitando, assim, a mudança na situação inicial” (p. 130). Na figura que se segue, está representada esta ideia de espiral cíclica e Investigação-Ação (Moreira & Duarte, 2020):

Figura 6. Espiral cíclica da Investigação-Ação. Retirado de Moreira & Duarte (2020, p. 611).



Nesta linha de pensamento, como referido no início deste capítulo, o projeto de Investigação-Ação desenvolvido durante a PES, partiu de uma situação problemática identificada na turma de 1º CEB, para a qual se desenvolveu um plano de ação relevante para

os intervenientes e como “meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Amado, 2017, p. 190).

4.3.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Relativamente à recolha de dados, foram adotadas técnicas qualitativas em três momentos:

- numa primeira fase foram realizados um *focus group* com os alunos da turma e um diálogo estruturado com o par pedagógico para justificar a pertinência deste projeto de Investigação-Ação;
- numa segunda fase, durante as sessões, foram elaborados (pela mestranda) e preenchidos (pelo par pedagógico e professora cooperante) guiões de observação, bem como narrativas reflexivas e notas de campo que decorreram da observação direta;
- na fase final do projeto, com o intuito de ouvir as perspetivas dos intervenientes, foi realizado outro *focus group* com a turma e ainda uma entrevista à professora cooperante.

Acredita-se que, ao se ter diversificado os dados e respetivos “autores”, conseguiu-se uma multiperspetiva sobre a mesma ação e, conseqüentemente, contribuir para um plano de ação mais relevante para os intervenientes.

Não sendo objetivo, ainda, apresentar nem analisar os dados considerados, pretende-se neste subcapítulo fundamentar as escolhas metodológicas quanto às técnicas de recolha de dados.

Na perspetiva de Silva e colaboradores (2014), o *focus group* (grupo focal) é caracterizado por ser um grupo de discussão que pode ser utilizado para recolher dados nos diferentes momentos do projeto de investigação. Neste caso, o investigador, com um papel ativo na dinamização da discussão, apresenta uma temática e é, a partir das interações dos participantes sobre a mesma, que se obtém um conjunto de dados para posterior análise. Ainda segundo o mesmo autor, devido a este papel dinamizador do investigador, o *focus*

group tem uma fragilidade considerável relacionada com a qualidade das interações dos participantes. Isto é, por exemplo, “estilos mais diretivos de moderação poderão influenciar a capacidade do grupo “ganhar” a sua própria dinâmica” (Silva et al., 2014, p. 179). No entanto, entre as várias potencialidades desta técnica, Stewart e colaboradores (2007, citado em Silva et al., 2014) apresentam a possibilidade de gerar hipóteses de investigação, de obter informações sobre tópicos de interesse e ainda a flexibilidade frente a outros métodos de investigação, nomeadamente no que toca à oportunidade de recolher dados de um leque alargado de tópicos com grupos de indivíduos com baixo nível de escolaridade. De volta à visão de Silva e colaboradores (2014), o *focus group* é ainda uma técnica que demonstrou ser relevante para a recolha de dados significativos para as fases seguintes do processo de investigação.

Neste sentido, ao longo deste projeto de Investigação-Ação, recorreu-se à técnica *focus group* numa fase inicial para justificar a pertinência do projeto e delinear o plano de ação e depois, numa fase final, para ouvir as perspetivas dos intervenientes sobre e após as sessões dedicadas ao projeto. Esta técnica foi adotada devido às potencialidades, anteriormente descritas, de permitir ouvir um conjunto alargado de alunos numa fase em que ainda não seria viável aplicar outros métodos de recolha de informação (devido ao fraco domínio do princípio da leitura e da escrita e também às limitações de tempo para entrevistar individualmente cada participante). Aponta-se como maior fragilidade da utilização desta técnica com a turma de 1º ano, a dificuldade em dinamizar a discussão de forma a evitar respostas repetidas dos alunos, isto é, a dificuldade em contornar a influência que determinados alunos/respostas tiveram nos momentos que lhe seguiram. Esta dificuldade resultou nalguns momentos de diálogo cíclico entre os alunos em que se observou pouca diversidade de respostas.

Em simultâneo com as gravações do áudio das discussões de grupo, para posterior transcrição e análise (apêndice 14), foi também solicitado ao par pedagógico e à professora cooperante (esta última apenas na fase final do projeto) que preenchessem um guião de observação a partir das intervenções dos alunos, mobilizando a triangulação de investigadores. Estes guiões foram previamente elaborados pela professora em formação, com o objetivo de fazer sobressair os objetivos específicos daquele estudo e os aspetos a

que se pretendia dar um maior foco de observação (deixando espaço para outros que, eventualmente, o par pedagógico e a professora cooperante considerassem pertinentes).

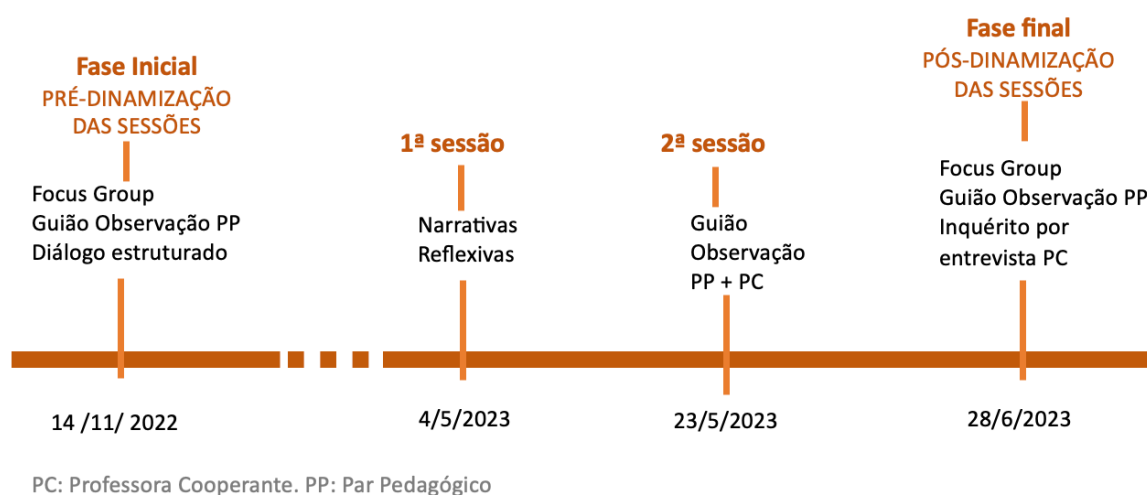
Esta técnica enquadra-se no conceito de **Observação Participante** que, segundo Mónico e colaboradores (2017), está enquadrada nas metodologias qualitativas, e permite ao investigador compreender e intervir nos contextos em que se integra. Isto é, por partilhar papéis e hábitos com o grupo observado, o investigador tem condições favoráveis para observar situações, factos e comportamentos que dificilmente aconteceriam na presença de estranhos (Mónico et al., 2017). Ou seja, esta técnica permite ao investigador obter uma “perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas” (idem, p. 731). Foi nesta linha de pensamento que, ao longo de toda a investigação-ação, foram aplicados momentos de Observação Participante: seja com recurso a guiões para posterior comparação e análise dos *focus group*, seja para registar os comportamentos dos alunos ao longo das sessões do projeto e que, eventualmente, se traduziram em narrativas reflexivas (por exemplo, nas regências “Um percurso pela obra *Perdido*” e “Nem tudo o que parece é: O rei da savana”, ambas desenvolvidas no próximo capítulo).

Como referido anteriormente, após as sessões de implementação do projeto de Investigação-Ação, foi realizado um segundo *focus group* com os alunos da turma de 1º ano e também um inquérito por entrevista à professora cooperante, com o objetivo de ouvir as perspetivas sobre os efeitos da diversificação das estratégias na participação e envolvimento dos alunos. Uma vez que a técnica *focus group* já foi enquadrada metodologicamente, importa agora fundamentar a escolha da utilização do questionário por entrevista como técnica de recolha de dados.

Na perspetiva de Batista e colaboradores (2021), o **inquérito por entrevista** é uma técnica de recolha de dados de natureza qualitativa que permite ao investigador obter informações detalhadas sobre as perspetivas de determinado tópico ou realidade social e que contribui para a compreensão de visões e significados que os intervenientes possam ter das suas práticas. Esta técnica, através da formulação e condução de questionamento lógico e sequencial, é caracterizada por alguma flexibilidade e reversibilidade que se traduz numa pormenorização que não seria alcançável, por exemplo, com o inquérito por questionário (Batista et al., 2021). Devido à sua natureza e características, neste projeto o inquérito por

entrevista foi realizado apenas à professora cooperante por ser o agente com maior conhecimento da turma, bem como, por ser a pessoa que observou todas as atividades desenvolvidas e que, por isso, se perspetiva que tenha maior riqueza de dados para análise. De modo a facilitar a leitura, de seguida apresenta-se uma linha cronológica que ilustra a sequência dos diferentes momentos de recolha de dados:

Figura 7. Linha cronológica ilustrativa dos momentos de recolha de dados.



4.4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO E DOS DADOS CONSIDERADOS

Nas próximas páginas, apresentar-se-ão as sessões dedicadas e dinamizadas para o desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação, bem como fazer a análise dos dados considerados. Este trabalho mostra-se relevante para evidenciar a relação estabelecida entre o enquadramento conceptual e os objetivos de investigação definidos, mobilizando as técnicas de recolha de dados apresentadas anteriormente.

4.4.1. DESENHO DAS SESSÕES

No âmbito do projeto de Investigação-Ação, a professora em formação procurou desenhar um conjunto de sessões que contribuíssem para a promoção de aprendizagens

significativas. Para tal, visando dar resposta aos objetivos definidos no início deste capítulo e que guiaram a investigação, teve-se em conta o enquadramento conceptual que evidenciou as potencialidades da diversificação de estratégias, seja ao nível dos ambientes, dos recursos ou da organização.

Serve este subcapítulo para apresentar as sessões dinamizadas com a turma de 1º ano, evidenciando deste modo a relação entre os dois pressupostos da metodologia: a investigação e a ação. Ao longo das diferentes sessões, houve a preocupação de diversificar as estratégias abrangendo o maior número de componentes curriculares, conseguindo assim articular as seguintes: Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação artística (nomeadamente, a área de teatro).

Para efeitos de análise apenas se destacarão duas sessões, ambas realizadas em maio. Os títulos das sessões correspondem aos títulos atribuídos nas planificações e decorrem, como explicado no portefólio, das unidades didáticas em que estavam inseridas. Na tabela que se segue, são então apresentados os títulos, bem como as unidades didáticas a que dizem respeito, as datas em que decorreram e as componentes curriculares articuladas.

Figura 8. Sessões dinamizadas no âmbito do Projeto de Investigação.

Título da sessão	Unidade didática	Data da dinamização	Componentes curriculares
Um percurso pela obra <i>Perdido</i>	Um percurso pela arte	04/05/2023	Português Estudo do Meio Matemática
Nem tudo o que parece é: O rei da savana	Nem tudo o que parece é	23/05/2023	Português Estudo do Meio Matemática Educação artística (Teatro)

A primeira sessão, com o título “Um percurso pela obra *Perdido*”, foi dinamizada no dia 4 de maio e foi a última regência da unidade didática que decorreu durante o mês de abril e primeira semana de maio. Esta sessão teve a duração de 150 minutos, distribuídos pelo primeiro e segundo bloco letivo da manhã. A sessão teve como fio condutor a obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo, que trata de um urso que está perdido numa cidade sem encontrar o

caminho de volta para o Polo Norte. De uma forma resumida, pode-se dizer que, na procura desse caminho, a personagem passa por vários locais a pedir ajuda, no entanto é sempre surpreendido com repostas e objetos que não parecem ajudar (*i.e.*, recebe um galão de soja e um mapa do metro da cidade). Certo momento, uma criança oferece-lhe ajuda, leva-o para sua casa e, mais uma vez, o urso parece desapontado pois aquele não era nada parecido com o seu lar. Quando o urso consegue, através de um livro, mostrar à criança o lugar onde vive, esta prepara um plano e põe-no em prática – conseguindo encaminhar o urso para o destino final.

A sessão (cf. Apêndice 2) teve início com a distribuição de pequenos papéis com cada uma das sílabas da palavra “perdido” por cada par de alunos. Após a descoberta da palavra, tarefa que os alunos realizaram com alguma facilidade e que os motivou por ter um elemento mistério, seguiu-se um diálogo em grande grupo sobre os vários significados e contextos da palavra, bem como as ações que deveriam ser tomadas para auxiliar quem ou o que estivesse perdido. De seguida, deu-se uma atividade de pré-leitura também em diálogo de grande grupo, cujo objetivo passou pela antecipação da história através dos elementos paratextuais e textuais da capa do livro.

Após a audição da obra (apenas até à parte em que a criança diz ter um plano), os alunos foram desafiados a realizar um trabalho de compreensão do texto. Numa primeira fase, responderam a questões oralmente (para compreensão literal), seguindo-se um trabalho individual de compreensão reorganizativa e inferencial com recurso a uma ficha elaborada pela professora em formação. Após a partilha e correção das respostas dos alunos, deu-se outro momento de compreensão, desta vez crítica, a partir de questões orientadoras e do confronto do texto com as ilustrações da obra. Os alunos mostraram ter compreendido os aspetos essenciais do texto, pelo que se pôde prosseguir para a atividade seguinte.

Uma vez que não tinha sido ainda desvendado aos alunos o desfecho da história, propôs-se que os mesmos continuassem a narrativa. Para tal, procedeu-se a uma reorganização do espaço da sala, criando uma zona entre as mesas para os alunos se sentarem no chão da sala em círculo. No centro, foi colocada uma grelha quadriculada com alguns locais da história (ponto de partida e ponto de chegada) e outros possíveis pontos de paragem entre a casa da criança e o Polo Norte. Depois da exploração dos comandos do robô ‘*superdoc*’ e

da linguagem de programação inerente ao recurso, foi distribuído um guião de programação por cada aluno em que, individualmente, escolheram rodeando as imagens o meio de transporte que o urso usaria para ir para casa e os locais de paragem até lá chegar. De seguida, criaram-se as condições que permitiram aos estudantes experimentarem os diferentes itinerários, confrontando as respostas que os alunos registaram nas grelhas de programação com os reais passos dados pelo robô. Ao longo desta atividade, foi posto em prática um trabalho de desenvolvimento da linguagem de programação, privilegiando e motivando o trabalho colaborativo entre os discentes.

Por último, procedeu-se à leitura do final da história, ao confronto com os planos construídos pelos alunos e à programação do robô, de modo que este passasse por todos os locais da história pela ordem em que aparecem (outro momento de compreensão reorganizativa e sistematização das aprendizagens adquiridas ao longo da sessão).

Para esta sessão foram elaboradas narrativas reflexivas, partindo da observação-participante, tanto da mestranda como do par pedagógico. Estas serão analisadas posteriormente, no subcapítulo de apresentação e análise de dados.

A segunda sessão dinamizada, intitulada **“Nem tudo o que parece é: O rei da savana”**, decorreu ao longo do dia 23 de maio, distribuída em tempo letivos de 90, 60 e outros 60 minutos, perfazendo um total três horas e meia de contacto. A sessão (cf. apêndice 5) articulou as componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, mais concretamente a área de teatro. A sessão, seguindo a temática dos animais (conteúdo previsto pela professora cooperante), partiu de uma história original da mestranda com o título “Não conheces o rei da savana?”. A história, sendo um álbum ilustrado, vai apresentando algumas características do rei, fazendo o leitor acreditar que se trata de um leão. Apenas na última página se descobre que, desde o início, há um piolho escondido nas ilustrações e que é este o verdadeiro rei da savana. As imagens que se seguem ilustram esta contradição presente ao longo da história:

Figura 9. Excertos da história "Não conheces o rei da savana?"



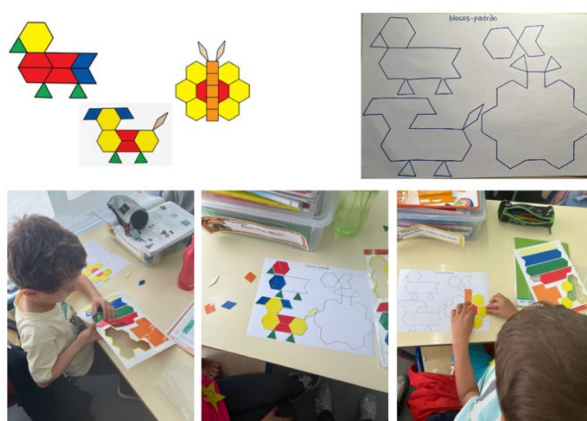
Antes de se proceder à leitura, como atividade prévia, foi solicitado aos alunos que antecipassem, a partir da capa do livro, quem seria o rei da savana e quais seriam as suas características. Durante a leitura expressiva do texto, as ilustrações foram mostradas aos alunos para lhes ser possível contrastar com o texto. Antes de desvendar o final, e por isso o “verdadeiro” rei da savana, procedeu-se a um trabalho de compreensão que envolveu o levantamento de significados das palavras desconhecidas e também o preenchimento de uma tabela em grande grupo (os alunos fizeram o registo numa cópia distribuída em papel) com as seguintes informações: características do rei da savana, forma de deslocação e alimento. Nesta altura, os alunos ainda pensavam que o rei seria o leão e por isso algumas características levantaram suspeitas. De seguida, os alunos escutaram o final da história e, à medida que procuraram o piolho em todas as ilustrações confrontaram os elementos preenchidos na tabela com as informações do verdadeiro rei. Por exemplo, o leão pode ser um mestre da camuflagem por estar escondido entre a erva, mas o piolho também se esconde entre os pêlos ou cabelos. Esta atividade foi realizada com os alunos sentados nos lugares habituais, em sala de aula, e em grande grupo.

De seguida, ainda a partir das ilustrações da história, os alunos foram desafiados a encontrar outros animais e deu-se um diálogo sobre as suas características, as formas de deslocação, revestimento e alimento. Este diálogo foi possível ser realizado sem nenhum recurso porque, previamente, se tinha percebido que os alunos já tinham bastantes conhecimentos prévios sobre este conteúdo e considerou-se que seria mais interessante começar pela partilha oral dos mesmos. Após chegarem à conclusão de que todos os

animais apresentados se caracterizavam por serem selvagens, o diálogo seguiu para o questionamento sobre os animais domésticos, abrindo espaço para os alunos partilharem alguns que já conheciam e até, que tinham em suas casas. Para sistematizar estas aprendizagens, os alunos realizaram autonomamente alguns exercícios do manual que envolveram colorir ilustrações, completar frases, ligar elementos e rodear imagens de acordo com um código colorido.

Após o intervalo da manhã, deu-se um diálogo sobre a forma como os animais do livro estavam construídos (com círculos de papel colorido, excedente quando se utiliza um furador). Este foi o mote para a seguinte atividade que se prendeu com a decomposição de figuras planas utilizando blocos-padrão. A primeira tarefa solicitada aos alunos foi a de destaque dos blocos, pois estes vinham em folhas de papel grosso incluídos no livro de fichas. Após a identificação das figuras conhecidas (hexágonos, quadrados e outras), foi distribuído pelos alunos folhas com o contorno de alguns animais para estes decompoem com os blocos-padrão. A esta tarefa foi acrescentada alguma motivação quando a mestranda desafiou os alunos a descobrir várias hipóteses de resposta, fazendo o registo fotográfico das diferentes possibilidades. Por ser uma atividade nova, esteve projetado no quadro uma possível solução para os alunos que mostrassem maiores dificuldades terem um modelo a seguir. As imagens que se seguem ilustram este processo:

Figura 10. Decomposição de figuras planas com blocos-padrão.



Durante o período da tarde, foram realizados dois jogos didáticos que serviram como sistematização das aprendizagens sobre o conteúdo dos animais. O primeiro implicou a formação de equipas de 4 jogadores (às quais os alunos deram um nome de animal) e,

consequentemente, a alteração da disposição da sala e dos lugares. O jogo, construído de forma digital pela mestranda, consistiu numa roleta da sorte (à qual os discentes chamaram *roda*) com perguntas sobre os diferentes tipos de animais: meio em que vivem, forma de deslocação e tipo de revestimento; e ainda o trabalho inverso, isto é, a partir de algumas características dadas, nomear um animal. As perguntas surgiram de forma sequencial para cada uma das equipas, apenas avançando quando a equipa em jogo respondia à questão e lhe eram atribuídos (ou não) os pontos. Depois de explicadas as regras, às quais se deu especial atenção a importância da colaboração entre os alunos para ser validada a resposta, os alunos atribuíram papéis dentro de cada equipa: um “Porta-voz” e um “Gestor de silêncio” (este último com o objetivo de não se elevarem as vozes a um nível contraproducente para o desenrolar do jogo). No final da atividade, os alunos foram desafiados a fazer a contagem dos pontos de cada equipa para se nomear a equipa vencedora.

O segundo jogo articulou a temática dos animais com a área de teatro, incluída na Educação Artística. Com o objetivo de explorar os movimentos do corpo, os alunos encaminharam-se para o pátio disponível perto da sala onde se dispuseram em círculo. O jogo assemelhou-se muito ao jogo da mímica tradicional com a alteração de que os alunos podiam fazer, para além dos movimentos, os sons dos animais. Neste sentido, à vez, foi selecionado um aluno para se colocar no centro da roda e imitar um animal à escolha. O aluno que o desvendasse, seria o próximo em jogo.

Foi pedido à professora cooperante e ao par pedagógico que, ao longo de toda a sessão, preenchessem um guião de observação com os aspetos a que deveriam prestar maior atenção, não descartando outros que considerassem pertinentes. À semelhança dos dados recolhidos na primeira sessão, estes também serão apresentados e analisados no próximo subcapítulo.

4.4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como referido no anterior subcapítulo, o projeto de Investigação-Ação que decorreu ao longo da PES, foi aplicado à turma de 1º ano em duas sessões. Uma vez expostas

pormenorizadamente as sessões, chegou o momento de apresentar e analisar os dados considerados.

Para cada uma das sessões foram utilizadas técnicas de recolha de dados distintas, sendo que para a primeira serão analisadas as narrativas reflexivas da professora em formação e do par pedagógico e para a segunda os guiões de observação preenchidos pela professora cooperante e, mais uma vez, pelo par pedagógico. Por último, após a dinamização das sessões, foi aplicado um *focus group* à turma (com preenchimento de um guião de observação pelo par pedagógico) e um inquérito por entrevista à professora cooperante.

Relativamente à primeira sessão, foram considerados dados recolhidos através das narrativas reflexivas (cf. apêndices 15 e 16), elaboradas após a regência. A tabela que se segue evidencia algumas reflexões das estagiárias:

Figura 11. Apresentação de dados relativos à 1ª sessão.

	Estratégias	Reflexões da mestranda	Reflexões do par pedagógico
" Um percurso pela obra <i>Perdido</i> "	Ambiente	Gestão positiva do espaço; Importância da organização do espaço: disposição dos alunos na parte inicial da aula não foi bem conseguida, o que condicionou o momento de leitura; Alunos mais interessados e motivados quando sentados em círculo no chão da sala.	Não faz referência.
	Recursos	Recursos construídos para serem interessantes didática e pedagogicamente e apelativos esteticamente para os alunos; Utilização do recurso enquanto meio para construir conhecimentos;	Importância do recurso físico em sala de aula (obra literária e robô) para a motivação dos alunos; Utilização do recurso enquanto meio para construir conhecimentos;

		Recurso passível de ser manipulado pelos alunos (robô e grelha quadriculada);	Destaca a importância de construir os próprios recursos para a flexibilidade e adaptabilidade dos mesmos às necessidades dos alunos.
	Organização	Trabalho em grande grupo resultou num acréscimo de interesse e participações das crianças.	Não faz referência.

Procedendo à análise das duas narrativas reflexivas, é expresso pelas duas professoras em formação a visível motivação e interesse dos alunos ao longo de toda a sessão. Como o par pedagógico não teve qualquer indicação sobre quais os tópicos de reflexão desejáveis, pelo contrário apenas lhe foi pedida a narrativa para análise após estar concluída, a mesma somente aborda as opções estratégicas relacionadas com os recursos.

Quanto às opções de organização do ambiente, sentiu-se que a gestão do espaço tinha sido benéfica ao longo da aula, à exceção do momento de leitura inicial. Nesta fase inicial, por não se ter procedido a adaptações do espaço, alguns alunos ficaram com visibilidade condicionada para as ilustrações do livro o que se traduziu em maiores dificuldades de compreensão leitora. No entanto esta dificuldade foi ultrapassada com considerável sucesso. Segundo a narrativa reflexiva da mestranda, os alunos mostraram-se mais interessados e motivados quando se modificou a organização do espaço e se pediu aos alunos que se sentassem em círculo no chão da sala (i.e., [...] *solicitando aos alunos que se sentassem no chão de volta da mesma, culminou também num acréscimo de interesse por parte das crianças* [...] [PE]).

Ambas estagiárias referem a utilização dos recursos enquanto meio para construir conhecimentos, uma com destaque para a utilização do livro *Perdido* para dar resposta às dificuldades dos alunos e outra com destaque para a tentativa-erro através da programação do robô. Também abordam a questão da construção: a mestranda com foco nos objetivos dos recursos (de serem interessantes, didática e pedagogicamente, e apelativos esteticamente para os alunos); e o par pedagógico com enfoque na flexibilidade

e adaptabilidade dos materiais às necessidades dos alunos por serem autênticos e originais. Por último, a professora em formação refere que os recursos foram selecionados e construídos tendo em conta a necessidade, cumprida, de serem manipulados e o par pedagógico acrescenta que o recurso físico em sala de aula aumenta a motivação dos alunos (i.e., *Para o sucesso da aula, noto ainda a importância da construção dos nossos recursos [que] revelou ter inúmeras potencialidades [PP]*).

No que toca à organização da turma, a referência ao trabalho de grupo mostra que este se traduziu num reforço generalizado do interesse e da participação dos alunos ao longo das atividades.

Para a segunda sessão, foi pedida mais uma vez a colaboração do par pedagógico e da professora cooperante. Ao longo da aula, foi-lhes solicitado que preenchessem um guião de observação (cf. apêndice 17 e 18) que se compara e analisa de seguida. Importa referir que o guião de professora cooperante foi entregue com observações pouco detalhadas, e numa ótica de apresentação dos efeitos positivos da diversificação de estratégias, mas que, comparando com o guião do par pedagógico, é passível de ser analisado.

Os alunos estiveram, ao longo da sessão, participativos e envolvidos nas atividades, tendo demonstrado uma motivação extra quando se deu o desfecho da história (como ilustrado em (...) *e ficaram ainda mais motivados com o desfecho da história [PP]*), o que indicia o papel estratégico do recurso construído. Relativamente à atividade de decomposição de figuras, em que os discentes manipularam autonomamente o recurso, verificaram-se menos momentos de participação verbal devido à concentração exigida, no entanto foi observável o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas. Sobre o jogo da roleta da sorte dedicado à temática dos animais, um recurso digital, o envolvimento dos alunos foi perceptível pelas exclamações de alívio e felicidade quando acertavam as perguntas e, por isso, adquiriam os pontos.

A professora cooperante apontou a criação de hábitos de trabalho colaborativo e a implementação de rotinas diferentes como potencialidades estratégicas de organização (como ilustrado em *Implementar rotinas diferentes [PC]*). O par pedagógico aprofundou um pouco mais e acrescentou que, durante o trabalho colaborativo, os alunos distribuíram

papéis dentro das equipas e discutiram as respostas até chegar a um consenso. Observou ainda que os alunos estiveram bastante envolvidos e participativos nas atividades de grupo, tomando atenção às intervenções dos colegas e evidenciando alguma tristeza quando as mesmas chegaram ao fim (ilustrado em *Ficaram tristes quando a atividade acabou porque queriam ter experimentado mais animais* [PP]).

Sobre o ambiente em que aconteceram as atividades, podem ser distinguidos essencialmente três: trabalho na sala de aula e com a disposição habitual, trabalho na sala de aula mas com modificações de espaço e fora da sala de aula, no espaço exterior da escola. A professora cooperante refere a exploração de diferentes ambientes, tirando proveito dos espaços físicos existentes, como uma potencialidade da diversificação de estratégias. Acrescenta ainda que é importante os alunos compreenderem que não precisam de estar em sala de aula para aprender e que, gradualmente, adquiram rotinas de trabalho em espaços diversificados já que a motivação dos alunos tem tendência a aumentar com os mesmos (ilustrado em *Tirar proveito dos espaços físicos para desenvolver as atividades* [PC] ou *A motivação em diferentes ambientes tem tendência a aumentar* [PC] ou *Criar rotinas de trabalho em espaços diferentes* [PC]).

O par pedagógico refere, sobre o primeiro ambiente apresentado, que os alunos estiveram envolvidos na atividade ainda que não tenham participado muito oralmente. Sobre os efeitos das alterações da disposição da sala, declara que a organização do espaço permitiu a comunicação entre os elementos das equipas e entre equipas e que todos tiveram campo de visão bom para a roleta da sorte. Por último, sobre o jogo da mímica que decorreu no espaço exterior, diz que os alunos estiveram muito participativos e entusiasmados por estar no exterior. Notou menos limitações de espaço e uma maior integração dos alunos habitualmente irrequietos dentro da sala de aula (ilustrado em (...) *alunos mais irrequietos na sala de aula ficaram mais integrados na turma* (...)[PP]).

Após a dinamização das duas sessões, no dia 28 de julho, foram aplicados um *focus group* (cf. apêndice 14) à turma e um inquérito por entrevista à professora cooperante (cf. apêndice 19). Estes tiveram como objetivos (i) ouvir as perspetivas quanto às atividades desenvolvidas ao longo do projeto, (ii) perceber se a diversidade de estratégias aplicadas durante as aulas teve efeitos, e quais, na participação e envolvimento dos alunos; e (iii)

questionar sobre o envolvimento dos alunos em aulas posteriores à implementação de estratégias diversificadas. A seguinte tabela evidencia alguns dos dados recolhidos, organizados de acordo com os objetivos apresentados e participantes na recolha de dados. Lembra-se que, para a perspectiva dos alunos, foi tido em conta não só as intervenções dos mesmos como também as observações do par pedagógico, registadas no guião previamente estruturado e disponibilizado (cf. apêndice 20).

Tabela 3. Dados recolhidos na fase final do projeto.

Objetivos da recolha de dados	Professora cooperante	Alunos
Perspetivas quanto às atividades desenvolvidas ao longo do projeto	<p>Houve diversidade de estratégias ao longo do ano;</p> <p>A construção e seleção de recursos foi muito adequada e benéfica;</p> <p>A diversificação de ambiente e de recursos são facilitadores das aprendizagens;</p> <p>Os alunos lembram-se mais das aulas em que houve diversificação de recursos e ambientes, mas também trabalham bem em contexto de sala de aula de “forma tradicional”;</p> <p>Expectativa quando sabiam que as aulas seriam dadas pelas professoras estagiárias porque “sabiam que vinha aí novidade”.</p>	<p>Dão destaque, entre outras, às duas sessões do projeto de investigação;</p> <p>As atividades que são novidade são mais apelativas;</p> <p>Referem a felicidade como um sentimento comum nas sessões dinamizadas;</p> <p>Privilegiam o trabalho individual em atividades que exijam concentração;</p>
Participação e envolvimento dos alunos ao longo das sessões	<p>Acréscimo de motivação e participação: alunos mostram mais necessidade de fazer perguntas porque há sempre algum elemento desconhecido (recursos e ambiente).</p>	<p>Alunos não querem que as atividades terminem;</p> <p>Percecionam melhorias de comportamento em atividades com estratégias diversificadas;</p> <p>Relembam a importância da comunicação no trabalho colaborativo;</p>
Envolvimento dos alunos em aulas posteriores à	<p>Alunos mais participativos e envolvidos nas aulas posteriores porque mobilizam os conhecimentos</p>	<p>Poucas referências;</p> <p>Dizem ter contado às famílias, descrevendo as atividades como divertidas.</p>

implementação do projeto	adquiridos nas sessões prévias para desenvolver outras aprendizagens.	
--------------------------	---	--

Sobre as perspetivas da professora cooperante e dos alunos acerca das atividades desenvolvidas ao longo do projeto podem ser salientados e cruzados vários dados. A professora começou por referir que ao longo do ano se verificaram estratégias diversificadas, destacando o seu papel enquanto facilitadoras de aprendizagens, nomeadamente, no que toca às escolhas de ambiente e recursos. De facto, os alunos deram destaque a algumas atividades, nomeadamente às que foram desenvolvidas nas sessões do projeto e que foram variadas em ambientes, recursos e formas de organização. A professora acrescenta que, apesar de os alunos se lembrarem mais destas aulas, também *trabalham sempre bem em contexto de sala de aula de forma tradicional* [PC]. A mesma confessa ainda que a construção e seleção de recursos foi muito adequada e benéfica às necessidades dos alunos, enriquecendo as experiências dos discentes. Na parte final da entrevista, é feita referência pela professora à expectativa dos alunos quando tomavam conhecimento que as aulas seriam assumidas pelas professoras estagiárias porque *sabiam que vinha aí novidade*. Em comparação, os alunos referem que as atividades que são novidade são mais apelativas e utilizam a felicidade e diversão para descrever momentos das sessões do projeto, como se pode confrontar nas seguintes citações: – *Vocês gostam mais (...)?* [PE] – *Desses jogos!* [A24] – *Os novos?* [PE] – *Sim!* [A25] e *Disse que tínhamos ouvido aquela história e que era muito divertido* [A41]. Por último, um aspeto que levantou alguma curiosidade e surpresa, foi o facto de um aluno ter referido preferir o trabalho individual para atividades que exijam concentração (i.e., – *E porque é que gostam mais de trabalhar individualmente?* [PE], – *Porque fica mais silêncio* [A53]). A admiração e surpresa surgem não por se discordar do aluno, mas por este evidenciar uma maturidade de organização de trabalho que não seria expectável pela professora em formação.

Relativamente à participação e envolvimento dos alunos ao longo das sessões, a professora notou um acréscimo de motivação e participação nestas atividades. Justifica este aumento com a necessidade de questionamento face à novidade de elementos, seja relacionado com o ambiente, seja relacionado com os recursos pedagógico. Um excerto que evidencia esta situação é o seguinte:

se houver ambientes que são diferentes (...) estão muito mais motivados, sentem a necessidade de explorar esses ambientes, e sentem a necessidade, penso eu, de fazer muito mais perguntas (...) porque para eles aquele ambiente é novo. Então existe sempre alguma coisa motivadora extra que não estava na sala de aula (...) Só se nós trouxermos algum material pedagógico novo[PC].

Os alunos admitem não ter vontade que as atividades terminem, o que evidencia o envolvimento dos mesmos nas tarefas. Ao longo da discussão referem várias vezes melhorias de comportamento aquando da utilização de estratégias diversificadas (i.e., *Acho que a turma toda fica mais interessada nos vossos jogos, porque quando estamos a fazer os exercícios dos livros eles não param de falar [A28]*). Relembra ainda a importância da comunicação no trabalho colaborativo.

A professora cooperante, quando questionada sobre o envolvimento dos alunos nas diferentes componentes curriculares em aulas posteriores à implementação do projeto, diz que os discentes se mostraram mais participativos e envolvidos. Justifica que revelaram espontaneidade em mobilizar conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores para construir novas aprendizagens. Os alunos, para o mesmo objetivo, fazem poucas referências, mas dizem ter partilhado com as famílias descrevendo as atividades como divertidas. Ainda que isto não diga respeito ao envolvimento nas aulas posteriores, é um indicador que os alunos ficaram positivamente marcados pelas sessões, o que pode influenciar a sua motivação, e conseqüente envolvimento, para outras experiências curriculares e pedagógicas.

4.5. PRINCIPAIS RESULTADOS

Chegando ao final do capítulo da dimensão investigativa, já foram apresentados o percurso e contextualização do projeto, o enquadramento conceptual, o enquadramento metodológico e ainda o trabalho desenvolvido e os dados considerados. Pretende-se agora, apresentar os principais resultados da investigação, estabelecendo pontes entre os restantes subcapítulos.

Antes de mais, após a análise aos dados considerados, torna-se ainda mais evidente as potencialidades de se ter optado pela recolha de dados desde uma perspetiva múltipla. Ao longo do projeto, foi possível confrontar e refletir não só sobre a visão da mestrande mas também sobre a do par pedagógico, que acompanhou de perto todas as atividades e projetos desenvolvidos, da professora cooperante e dos alunos. Considera-se que esta multiperspetiva influenciou um questionamento mais profundo e rigoroso, traduzindo-se num trabalho de investigação que, ainda que no âmbito de formação inicial, se assume mais rico devido a este aspeto.

Nesta linha de pensamento, após a análise de dados, percebeu-se que os participantes na recolha de dados têm visões parecidas e sem grandes divergências fracionantes. Pelo contrário, é possível complementar cada uma das visões com as restantes, tendo em conta os papéis que assumiram. Antes da apresentação de resultados é também importante referir que, pelos dados considerados, é difícil apresentar conclusões sobre o impacto de cada uma das estratégias utilizadas por separado. Ou seja, como as atividades mobilizaram sempre pelo menos duas estratégias em simultâneo, os resultados apenas podem ser tomados numa perspetiva global dos efeitos da diversificação de estratégias nas experiências pedagógico-curriculares dos alunos.

Ao longo das duas sessões, como apresentado no capítulo anterior, foram recolhidos e analisados dados sobre cada uma das opções estratégicas e, numa fase final, sobre o impacto das mesmas na participação e envolvimento dos alunos. Para tal, cada uma das sessões foi pensada tendo em conta o primeiro objetivo, que se relaciona com a metodologia de investigação, apresentado no início do capítulo e que prevê a dinamização de momentos educativos alicerçados na diversificação de estratégias.

Relativamente à organização do ambiente, foram visíveis os impactos nas experiências pedagógico-curriculares dos alunos. Ao longo das sessões foram utilizados três ambientes diferentes: um primeiro em sala de aula e com a disposição habitual das mesas e cadeiras, outro também em sala de aula, mas reorganizando o espaço, como previsto por Duarte (2021), e um terceiro utilizando o espaço exterior da escola. A utilização deste último ambiente resulta numa mais-valia para os alunos compreenderem que não é preciso estar

dentro de uma sala de aula para aprender, tal como é defendido por Ganhão (2017, em Libâneo & Linhares, 2020).

Desde a primeira sessão que se tornou bastante evidente as implicações que o ambiente pode ter nas experiências curriculares e pedagógicas dos alunos. Quando não se procedeu a uma reorganização do espaço, impossibilitando que alguns alunos vissem com suficiente qualidade as ilustrações de uma obra que se estava a explorar, ficaram acentuadas as desigualdades entre alunos. Os que conseguiram comparar o texto e as ilustrações e que por isso, conseguiram níveis de compreensão leitora mais profundos, e os que apenas tiveram acesso ao texto e que mostraram maiores dificuldades de compreensão. Felizmente esta situação foi colmatada no momento, mas representa um indício do impacto que o ambiente pode assumir no percurso dos alunos. Ainda nesta sessão, foi também observável o aumento de motivação dos discentes quando se procedeu à reorganização do ambiente. Mesmo que não tenham saído do mesmo espaço, o facto de se terem afastado as cadeiras e mesas e pedido aos alunos que se sentassem em círculo no chão, suscitou interesse nos alunos contribuindo para a sua motivação e envolvimento nas seguintes tarefas. Face ao mencionado, o estudo corrobora a perspetiva de Zabalza (2000) que esclarece a importância da organização dos espaços como um fator preponderante para as diferentes experiências educativas e para a aprendizagem dos estudantes.

No que toca aos recursos, destaca-se o seguinte aspeto, apresentado no enquadramento conceptual e defendido por Duarte (2021), que se assumiu em vários momentos fundamental para melhorar as experiências formativas dos alunos. Concebendo os recursos como um meio e não um fim, a opção de se terem construído os materiais em função das necessidades pedagógicas e curriculares, permitiu que os alunos recorressem aos mesmos para explorar as suas respostas e reformulá-las a partir da experimentação/manipulação. A professora cooperante acrescentou que, durante a PES e especificamente durante o projeto de investigação, a construção e seleção de recursos foi adequada e benéfica para dar resposta às necessidades dos alunos, enriquecendo as suas experiências. Em suma, a investigação coaduna-se com os resultados apresentados por Achterberg, Centa e Terrazzan (2020) que mostram que a participação dos alunos é mais efetiva quando as estratégias são diversificadas, nomeadamente quanto à utilização de recursos de carácter mais ativo.

Sobre a organização da turma, foram experimentados diferentes momentos: de trabalho individual, de pequeno grupo e de grande grupo. Relativamente ao trabalho colaborativo, foi evidente a importância de se transmitirem objetivamente as instruções das atividades e a definição dos papéis dentro dos grupos para, de facto, se traduzir numa ação estratégica positiva. Neste tipo de tarefas foi fundamental a partilha de um objetivo e da responsabilidade de decisões entre os elementos do grupo (Nogueira, 2012), para dar resposta a um desafio (Rocha, Novais & Pacheco, 2020). Apesar das potencialidades do trabalho colaborativo, o trabalho individual não pôde ficar esquecido durante o projeto e, também na ótica dos alunos, nalguns momentos pode ser preferível, por exemplo, quando se pretendem realizar tarefas exigentes ao nível da concentração.

Nesta fase do capítulo, acredita-se que as evidências da diversificação de estratégias mostram que estas ações são positivas para as experiências pedagógico-curriculares dos alunos. Foram visíveis aumentos de participação e envolvimento dos alunos, sendo que nem sempre têm de estar associados: um aluno pode não estar a participar verbalmente e estar envolvido na atividade. Foram notadas também melhorias de comportamento dos alunos.

Por último, devido à organização da PES e à impossibilidade de conseguir acompanhar a turma nas semanas posteriores à dinamização das sessões, a análise do envolvimento dos alunos continuado no tempo, fica um pouco reduzida. Partindo da perspetiva da professora cooperante e dos alunos da turma, há indícios de que a diversificação de estratégias tenha resultados positivos na participação e envolvimento dos alunos em aulas seguintes. Por um lado, a professora refere que os alunos mobilizam espontaneamente os conhecimentos das sessões do projeto para construir novas aprendizagens e, por outro, os próprios alunos admitem ter partilhado com as famílias as atividades realizadas. Estes aspetos, tendencialmente, contribuem para alunos mais participativos e envolvidos.

Apresentando esta falta de continuidade de acompanhamento do trabalho como a maior limitação do projeto, em que os dados recolhidos sobre o envolvimento dos alunos em aulas posteriores se mostraram reduzidos, acredita-se que, pelos indícios apresentados, seria um possível caminho de continuação da investigação. Isto a par de alargar o estudo a outras turmas (por exemplo de 2^o CEB, como se tentou numa fase inicial) de modo a englobar uma

amostra de participantes mais diversificada e significativa. Acredita-se que, enquanto futura professora, um melhor entendimento e reflexão sobre os efeitos da diversificação de estratégias no envolvimento dos alunos contribuirá para uma melhoria significativa das práticas didáticas e pedagógicas.

Em suma, e recuperando a questão de investigação – **De que modo o trabalho docente, focado na diversificação de estratégias, pode contribuir para a melhoria das experiências pedagógico-curriculares no 1º CEB?** – a diversidade de estratégias pode ser entendida como uma variável relevante em relação à participação e ao envolvimento dos alunos nas próprias atividades e também no futuro das componentes curriculares. Por conseguinte, o trabalho evidencia, à semelhança do que é apresentado por Rosales (2011), quão relevante é refletir sobre o papel da escola na vida dos alunos (e, conseqüentemente, das experiências) e sobre a importância de um ensino criativo e humanizante para motivar e envolver as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório de Estágio teve como principal objetivo a reflexão sobre o processo de formação inicial, pelo que se destacaram momentos que fizeram parte deste percurso e que foram apresentados desde um olhar crítico e reflexivo. De seguida, apresenta-se uma última reflexão sobre aquela que foi a experiência da mestranda ao longo da PES.

Durante o período de estágio da formação inicial docente, foi vivenciado um processo repleto de desafios e aprendizagens significativas. Foram momentos de experiência, nos quais se puderam mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e primeiro ano de mestrado, confrontando com aquela que é a realidade das escolas portuguesas. Ao longo desta reflexão, tem-se como propósito reviver algumas dessas experiências, evidenciando a evolução sentida pela mestranda.

Ao longo do ano, o processo de planificação foi sendo aprimorado. Para cada regência, foi necessário mobilizar conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, bem como ter em conta as características do contexto à qual se aplicaria, tarefa que, inicialmente, se constituía exigente e muito demorada. A par disto, foi também necessário aprender a construir unidades didáticas que se articulassem não só horizontalmente, como também verticalmente. Todavia, com o decorrer do tempo e a experiência de prática, este processo foi-se tornando mais leve e prazeroso.

Relativamente aos momentos de dinamização de atividades, destacam-se três aspetos. O primeiro, relacionado com a gestão de tempo em sala de aula. Inicialmente, a mestranda apresentou muitas dificuldades em terminar o planificado, no entanto, ao longo do tempo, aprendeu a planificar de forma mais próxima das necessidades de cada turma e a gerir melhor o tempo para cada atividade utilizando estratégias como a projeção de um temporizador. O segundo aspeto, prende-se com a relação estabelecida com os alunos. Apesar de, no 1º CEB, esta relação se ter estabelecido de forma espontânea e harmoniosa, no 2º CEB a professora em formação sentiu maiores dificuldades, talvez pela curta duração de tempo de contacto. Ainda assim, consciente da importância de construir uma relação de confiança entre os professores e os alunos, foi feito um esforço para proporcionar

momentos de partilha nas aulas para todos se conhecerem melhor e, eventualmente, conquistou-se a tal relação pretendida. O facto de a professora estagiária ter conseguido conhecer, em traços gerais ou mais profundamente, cada um dos seus alunos, permitiu-lhe não só adaptar as estratégias às necessidades de cada um, como procurar dar resposta aos interesses das crianças. Por último, reflete-se sobre a criatividade, competência que a mestranda desconhecia ter tão apurada. Para dar resposta às necessidades e desafios apresentados ao longo do tempo, foi preciso desenvolver a capacidade criativa. Um exemplo disto está relacionado com o projeto de investigação que se apresenta de seguida.

Durante as semanas de observação, sentiu-se uma desmotivação generalizada por parte dos alunos, aparentemente, causada pela monotonia de atividades e estratégias dinamizadas. Foi nessa linha que se estruturou o projeto de Investigação-Ação, que pretendia verificar se a diversificação de estratégias influenciava positivamente a participação e envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, as suas experiências pedagógico-curriculares. Para desenvolver esta diversidade na prática, exigiu da parte da professora em formação, alguma criatividade. Sobre a dimensão investigativa, é relevante ainda destacar o facto de se ter podido contar com a participação dos alunos, par pedagógico e professora cooperante para a recolha de dados, uma vez que se considera que a multiperspetiva enriqueceu o trabalho.

Em suma, sente-se que a PES permitiu um crescimento e aperfeiçoamento daquela que será a, muito em breve, a sua profissão com respetivo perfil docente. Acredita-se que foi possível responder positivamente aos desafios e objetivos propostos para este ano, tanto a nível pessoal como académico-profissional. Finalmente, no findar desta etapa, a professora em formação poderá experimentar aquela que é a sua vontade, e um privilégio, desde há muito: ser professora.

REFERÊNCIAS GERAIS

- Achterberg, G. B., Centa, F. G., & Terrazzan, E. A. (2020). Diversificação de recursos didáticos e o cotidiano de estudantes: preferências durante situações de aprendizagem. *Revista Cocar*, 14(30).
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3317>
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. UA Editora: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo* [Comunicação oral]. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês, Lisboa, Portugal.
- Amado, J. & Cardoso, A. P. (2017). A Investigação-Ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). Comunicação e expressão oral. *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia* (pp. 62 – 81). Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In P. Sá, A. P. Costa & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*(pp. 13-36). Aveiro: UA Editora.
- Biesta, G. (2021). Reconquistando o coração democrático da educação. *Educação Unisinos*, 25(2021). 1-7.

- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: differences attributable to the type of space? *Children*, (8)468, 1-14. <https://doi.org/10.3390/children8060486>
- Coelho, A., Almeida, C., Almeida, C., Ledesma, F., Botelho, L. & Abrantes, P. (2016). *Linhas orientadoras para a robótica. Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação (DGE). https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Direção Geral da Educação (s.d.). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Consultado a 23 de abril de 2023 em <http://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção Geral da Educação (s.d.). *As componentes do currículo do 1º do ensino básico geral*. Consultado a 27 de junho de 2023 em <https://dge.mec.pt/1o-ciclo-do-ensino-basico-geral>
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela Escola: Organização e funcionamento da instituição escolar portuguesa*. Furar o Cerco.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Duarte, P., & Canha, B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. Atas do II Colóquio – Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho) (pp. 76-85). Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.

- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de pesquisa*, 107, 187-206. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt>
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores de 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419204>
- Libâneo, S. & Linhares, E. (2020). *Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB*. Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Nogueira, C. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola* [Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação* (13-33). Lisboa: Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Pais, A. P. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas II*(II). 37-52.
- Parente, C. (2015). Portefólios reflexivos: Trajetórias de aprendizagem profissional prática de Educadores de Infância. In M. Raposo-Rivas; P. C. Muñoz Carril; M., Zabalza-Cerdeiriña; M.E., Martínez-Figueira & A., Pérez-Abellás (Eds.), *Documentar y*

- Evaluar la experiencia de los estudiantes em las prácticas. Andavira Editora.
<https://hdl.handle.net/1822/53860>
- Pedras, S., Seabra, F., 2016. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2). 293–312. <http://hdl.handle.net/10400.2/6144>
- Porto Editora, (s.d.). *Educação*. Consultado a 17 de fevereiro de 2023 em [https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educação](https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educa%C3%A7%C3%A3o).
- Rebello, M. (2010). A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13). <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rocha, J., Novais, A. & Pacheco, J. (2020). *Trabalho cooperativo e colaborativo no ensino das ciências naturais do 2º CEB*. V Encontro Internacional de Formação na Docência, Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosales, C. L. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Revista educación y futuro digital*, 2011(1), 46–59.
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Oliveira & S. Henriques. (coord.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123–138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação –

Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<https://hdl.handle.net/10216/76057>

Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26). 175-190.
<https://hdl.handle.net/1822/32357>

Sivan, A. & Chan, D. W. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 183-193. doi:10.1080/13611260306853

Silvano, P. & Rodrigues, S. (2008). A pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. *Gramática: História, Teorias, Aplicações* [conference paper]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

UNESCO, (s.d). Dia Internacional da Educação. UNESCO. Consultado a 17 de fevereiro de 2023 em <https://www.unesco.org/pt/days/education>

UNESCO (2022). Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação.

UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por/PDF/379381por.pdf.multi

Viana, L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da Compreensão leitora. Da teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219.pdf>

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores

Villacañas, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse en el cuadragésimo aniversario de su muerte. *ESTREIADIÁLOGOS*, 7(1). 3-20.

White, P. & Stephenson, A, (2009). Supervised teaching practice: a system for teacher support and quality assurance. *Medical Teacher*, 22(6), 606-606.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590050175604>

REFERÊNCIAS CURRICULARES E NORMATIVAS

Costa, J. A., Flores, P., Ribeiro, C. & Diogo, F. (2022). *Documento Orientador da PES no mestrado de ensino do 1º CEB e Português e HGP no 2º CEB.*

Costa, J. A., Flores, P., Ribeiro, C. & Diogo, F. (2022). *Documento Orientador das Regências no mestrado de ensino do 1º CEB e Português e HGP no 2º CEB.*

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos.* Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 1ª ano: Articulação com o Perfil dos Alunos.* Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática, 1º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos.* Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais: Articulação com o Perfil dos Alunos.* Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Dança: Articulação com o Perfil dos Alunos.* Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português, 5º ano: Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

Lei Constitucional nº 46/86 de 14 de abril de 1989. *Diário da República*, 1.ª série – Nº 237

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série – Nº 201

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série – Nº 201

Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, 1ª série – Nº 92

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação da aprendizagem do grafema <p>

Instituição cooperante: _____	Data: 15/11/2022
Orientadora cooperante: _____	Ano e turma: 1.º B
Díade: Carmo Cordeiro de Sousa e Maria Mesquita	Estagiária responsável: Carmo Cordeiro de Sousa e Maria Mesquita

PLANIFICAÇÃO

Contextualização (necessidades, interesses, dificuldades, entre outros):

A turma 1.ºB é constituída por 21 alunos, dos quais um se encontra no Espetro de Autismo e quatro têm dificuldades acrescidas de aprendizagem. Atualmente, o aluno com perturbações do Espetro de Autismo está em processo de referenciação para o Centro de Apoio ao Ensino Estruturado, uma vez que não evidencia ter desenvolvido as competências e capacidades necessárias para acompanhar o trabalho em turma.

O grupo revela ser heterogénea a nível de ritmos de aprendizagem, sendo um dos motivos o facto de existirem alunos com dificuldades, como referido anteriormente. É de destacar que, atualmente, estes alunos são acompanhados para o diagnóstico de necessidades adicionais e universais de suporte. Outro fator de notar, prende-se com a necessidade que a turma demonstra em se exprimir e movimentar pela sala. Relativamente à relação estabelecida entre pares, no geral a turma é unida, embora se verifiquem ocasionalmente conflitos.

A planificação contempla metodologias de trabalho e recursos diversificados, devido ao facto de a turma contactar frequentemente com as mesmas tipologias de trabalho. Por conseguinte, esta aula contribuirá para a análise da motivação e adaptação dos alunos face às propostas diferenciadas.

Objetivos principais da aula:

1. Introduzir a letra “P”;
2. Desenvolver a consciência silábica;

3. Ordenar números naturais de forma crescente e decrescente;
4. Diversificar metodologias de trabalho.

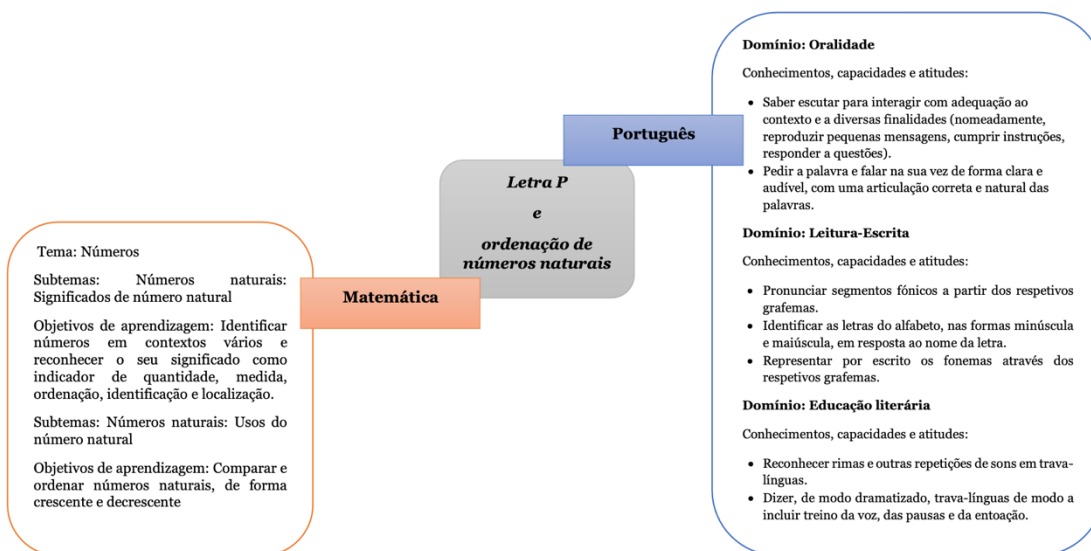
Conhecimentos Prévios necessários:

- Consciência fonológica;
- Identificação de todas as vogais e ditongos;
- Identificação de palavras com o fonema [p];
- Utilização das letras maiúsculas e minúsculas;
- Consciência dos movimentos do seu corpo;
- Conceito de sílaba;
- Contagem dos números até ao 10;
- Simbologia de maior, menor e igual;
- Número de aluno na turma;
- Formação de conjuntos.

Possíveis dificuldades esperadas dos alunos e ações do professor para os apoiar

Sendo uma turma de 1.º ano, é expectável que não tenham ainda adquirido competências de concentração e motivação em tempos contínuos. Por essa mesma razão, ao longo desta planificação foram pensados momentos de trabalho diversificados, tanto no que toca ao tipo de tarefas como às dinâmicas de trabalho. Como foi referido na contextualização da turma, os alunos têm diferentes ritmos de trabalho e níveis de desenvolvimento e por isso é necessário um maior acompanhamento individual do professor.

MAPA DE ARTICULAÇÃO



Dia/Tem po previsto	Objetivos específicos	Ações estratégicas	Recursos	Áreas de competências do PASEO
5'	<p>Ouvir o texto literário (trava-línguas).</p> <p>Identificar o fonema dominante.</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>Articular corretamente palavras.</p> <p>Reconhecer padrões de entoação e ritmo.</p>	<p>Trava-línguas “Pintor português”</p> <p>Com o trava-línguas “Pintor português” projetado, o professor começa a aula dizendo-o e de seguida desafia os alunos a identificar o som que se repete mais vezes ao longo do mesmo (o som [p]).</p> <p>O aluno é incentivado a repetir o trava-línguas em coro com os colegas, imitando o professor e experimentando diferentes entoações e ritmos. Para isto, o professor diz o trava línguas num ritmo mais lento e vai acelerando à medida que os alunos conseguem acompanhar. Pode ir variando a entoação e o tom de voz para não se tornar monótono.</p> <p><i>“Paulo Pereira Pinto Peixoto, pobre pintor português, pinta perfeitamente portas, paredes e pias”</i></p>	<p>Trava-línguas “Pintor português” (anexo 1);</p> <p>Projetor.</p>	<p>Linguagens e textos</p> <p>Informação e comunicação</p> <p>Relacionamento interpessoal</p> <p>Saber científico, técnico e tecnológico</p>
10'	<p>Associar o segmento fónico ao respetivo grafema.</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>	<p>Correspondência fonema-grafema ([p] - <p>)</p> <p>De seguida, acompanhando a leitura do texto e o dedo da professora que segue a leitura apontando palavra a palavra, o aluno identifica o grafema que corresponde ao fonema dominante anteriormente identificado. É importante que o professor assinala/aponte corretamente para as palavras que está a ler, de modo que os alunos consigam identificar o grafema.</p>	<p>Trava-línguas “Pintor português” (anexo 1);</p> <p>Projetor;</p>	<p>Consciência e domínio do corpo</p>

	Identificar o grafema na forma maiúscula e minúscula.	<p>O professor lê o trava-línguas duas vezes, recorrendo à estratégia anteriormente dita, e pergunta aos alunos se conseguiram identificar o grafema que corresponde ao fonema [p]. Os alunos que queiram participar, devem levantar a mão para pedir a palavra e respondem à vez. É importante que o professor dê a vez ao maior número de alunos possível, relembrando a importância de não responder antes de lhe ser dada a palavra. O aluno que responder, irá ao quadro rodear o grafema que achar corresponder ao <p>.</p> <p><i>“Paulo Pereira Pinto Peixoto, pobre pintor português, pinta perfeitamente portas, paredes e piás”</i></p> <p>Durante este momento, o professor deverá estar atento às respostas dos alunos, para partir das suas dificuldades e esclarecer o que sentir necessário. Pedir aos alunos que relembrem quais são as palavras que se escrevem com letras maiúscula e minúscula (usar o trava-línguas como exemplo) – nomes de pessoas, países, cidades e localidades.</p>	Caneta para quadro.	
10'	<p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p> <p>Reconhecer palavras com determinado fonema.</p> <p>Identificar o grafema na forma maiúscula e minúscula.</p>	<p>Construção de um corpus de palavras com o grafema <p></p> <p>Perguntar aos alunos se sabem mais palavras, para além das que já foram trabalhadas, que tenham o som [p]. Relembrar que no trava-línguas explorado este fonema apenas estava no início das palavras mas que também podemos encontrá-lo no meio (dar exemplo: sapato). Escrever as letras apenas num lado do quadro e deixando a parte inferior do quadro livre.</p> <p><i>Exemplos de corpus de palavras: Porto, Pedro, pionés, pato, papaia, pai, panela, carrapato, peixe, papel, pouco, poupar, sapatilhas, pipocas...</i></p>	<p>Quadro;</p> <p>Caneta para quadro.</p>	

	Representar por escrito o fonema através do respetivo grafema.	<p>A continuação, perguntar quais foram as palavras que se escreveram com letra maiúscula e escrever a letra em grande no lado do quadro que não está utilizado. Dizer verbalmente como a escrevemos (“começamos em cima, vamos para baixo e fazemos a voltinha, depois pomos a caneta mais ou menos a meio e damos a volta ao traço, como se fosse a cabeça do cogumelo”).</p> <p>Pedir aos alunos que se levantem e que se coloquem ao lado da cadeira. Uma vez todos de pé, desafiar os alunos a imitar com o corpo a letra maiúscula.</p>		
15'	Representar por escrito o fonema através do respetivo grafema.	<p>Treino do grafema <p> no quadro</p> <p>Incentivar todos os alunos a irem ao quadro, à vez, escrever o <p> minúsculo. Neste momento os alunos não só têm oportunidade de treinar a letra com ajuda do professor (e este de os ajudar individualmente, detetando as suas dificuldades), como também de quebrar a barreira existente entre o que é o espaço tradicionalmente do professor e do aluno (quadro vs. lugares). É importante relembrar que nesta fase estão a aprender e que é um momento de treino, não se espera que consigam todos fazer bem à primeira. Antes de os alunos começarem a treinar, o professor escreve no quadro a letra, verbalizando os passos: “pomos a caneta na linha, vamos para cima e sem levantar voltamos para baixo (atravessamos a linha). Voltamos a pôr a caneta na linha e fazemos uma ondinha, primeiro para cima e depois para baixo”. Este exercício terá de ser feito na parte inferior do quadro pois os alunos ainda não adquiriram altura suficiente.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Caneta para quadro.</p>	

15'	<p>Relembrar as letras aprendidas.</p> <p>Representar por escrito o fonema através do respetivo grafema.</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>	<p>Quadro silábico e corpus de palavras com o grafema <p></p> <p>De modo que os alunos construam o quadro silábico a partir dos seus conhecimentos, o professor começa por perguntar quais são as letras que já conhecem (as vogais). Partindo das respostas dos alunos, o professor incentiva-os a juntá-las com a letra que acabou de ser introduzida (pa, pe, pi, po, pu). Volta a questionar os alunos, mas desta vez sobre os ditongos (pui, piu, pau, pai, pou, poi, pei, peu, pão, pôe, pãe). Vai registando no quadro as respostas dos alunos.</p> <p>Por último, com recurso ao cartaz existente na sala, os alunos ajudam o professor a construir o quadro silábico. O aluno verbaliza as sílabas que resultam das diferentes combinações de letras.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Caneta para quadro;</p> <p>Quadro silábico.</p>
30'	<p>Representar por escrito o fonema através do respetivo grafema.</p> <p>Trabalhar autonomamente, respeitando as regras de funcionamento da sala de aula.</p>	<p>Sintetização da aprendizagem da escrita e do quadro silábico</p> <p>Numa outra fase, a do registo, é pedido aos alunos que realizem as páginas 35 e 36 do manual de português com o objetivo de treinar a escrita do <p> maiúsculo e minúsculo. De seguida, é distribuída uma ficha (que será integrada na capa individual dos alunos) cuja função é sintetizar a aprendizagem do quadro silábico. Os alunos fazem este registo autonomamente, mas com o apoio necessário do professor.</p>	<p>Manual de português (anexo 2);</p> <p>Ficha de trabalho (anexo 3).</p>
5'	<p>Identificar a forma gráfica do P/p.</p> <p>Contar números até ao 15.</p>	<p>Identificação da forma gráfica do P/p</p> <p>Os alunos terão de identificar individualmente os <p> presentes no trava-línguas através do rodeio da letra e, mais tarde, partem para a contagem do número de palavras do trava-línguas, sendo este o momento que despoleta a articulação entre o Português e a Matemática.</p>	<p>Ficha de trabalho (anexo 3).</p>

15'	<p>Desenvolver competências da metodologia de trabalho em grupo (par).</p> <p>Manipular corretamente a “moldura do 10”.</p> <p>Estabelecer correspondências entre um valor numérico e diversas representações do mesmo.</p> <p>Desenvolver as aptidões de grafismo.</p>	<p>Divisão silábica e correspondência para valor numérico</p> <p>Posto isto, a turma será reorganizada em pares, existindo ainda a distribuição do material manipulável “moldura do 10” por cada grupo. O trabalho cooperativo será uma nova abordagem de trabalho para a turma, pelo que esta atividade servirá também para observar e analisar o comportamento dos alunos face à metodologia. Notar que os alunos já se encontram familiarizados com o material “moldura do 10”, bem como com a divisão silábica.</p> <p>O professor solicita aos alunos a contagem das sílabas de cada palavra e o preenchimento da “moldura do 10”, através da manipulação do material, pretendendo a correspondência entre sílaba e o valor numérico. O professor exemplifica o exercício, utilizando a primeira palavra do trava-línguas (“Paulo”), recorrendo à projeção da mesma e à moldura do 10.</p> <p>Mais tarde, os alunos registam graficamente o número de sílabas de cada palavra do trava-línguas.</p> <p>É relevante apontar que o professor deverá circular pela sala de aula, analisando as resoluções dos seus alunos e atentando às dificuldades dos mesmos, apoiando-os quando necessário.</p>	<p>“Moldura do 10”;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Caneta para quadro;</p> <p>Ímanes;</p> <p>Projeto;</p> <p>Ficha de trabalho (anexo 3).</p>
10'	<p>Reconhecer múltiplas representações do número.</p>	<p>Partilha das resoluções em grande grupo</p> <p>Finalizando esta atividade, dá-se a partilha em grande grupo das resoluções dos alunos, selecionando um aluno por grupo. Este desloca-se ao quadro e apresenta o trabalho desenvolvido em pares numa das alíneas. Caso outro par apresente uma resolução diferente, o professor seleciona e incentiva</p>	<p>Quadro branco;</p> <p>Caneta;</p> <p>Ímanes;</p>

		à comparação de resoluções. Por conseguinte, os alunos contactam com diversas formas de representação dos números na “moldura do 10”.	Projeter; Ficha de trabalho (anexo 3).	
5'	Organizar conjuntos.	Conjunto de dados O professor desafia os alunos a agrupar as palavras segundo o número de sílabas. É fundamental que o professor realize a correspondência entre cor e número de sílabas no quadro, solicitando aos seus alunos que sublinhem as palavras com o mesmo número de sílabas de cor igual (ex.: palavras de uma sílaba sublinhadas a azul). Posteriormente, existirá a verificação das resoluções em grande grupo. Os alunos são convidados a ir ao quadro agrupar as palavras, tendo o professor de selecionar um aluno por conjunto.	Quadro branco; 3 canetas de quadro de cores distintas; Projeter; Ficha de trabalho (anexo 3).	
10'	Ordenar números naturais de forma crescente e decrescente.	Ordenação de números naturais Recorrendo aos números anteriores, na última parte da ficha, os alunos terão de ordenar os números naturais de forma crescente e decrescente. Esta tarefa será realizada em grande grupo com a projeção da atividade no quadro. Visto não existirem números superiores a 5 e inferiores a 10, compete ao professor expandir este exercício para que os inclua. Assim, após a realização das atividades da ficha, o professor dialoga com a turma colocando questões	Quadro branco; Caneta de quadro; Projeter;	

		no quadro e oralmente, por exemplo, “Se $3 < 5 < ___ < 7$ ”, qual seria o número que poderia estar representado?”.	Ficha de trabalho (anexo 3).	
15'		Ordenação de crianças pelo seu número de turma De seguida, será solicitada a última proposta que consiste ainda na ordenação de números. Ao contrário do exercício anterior, esta atividade resulta da ordenação de alunos, tendo por base o seu respetivo número de turma. As regras da atividade são as seguintes: Serão selecionados cinco alunos para se apresentarem junto ao quadro, tendo estes de dizer o seu número em voz alta. Reorganizam-se, depois, de forma crescente ou decrescente, dependendo do solicitado pela professora. Como modo de verificação, a turma dirá se concorda, escrevendo a professora o número no quadro e a simbologia de maior ou menor, por cima de cada aluno. Esta tarefa repete-se até que todos os alunos da turma tenham ido ao quadro.	Quadro branco; Caneta de quadro; Projeter;	

Avaliação formativa		<p>Critérios de avaliação formativa (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente o trava-línguas; • Identificar o fonema dominante no trava-línguas; • Articular corretamente as palavras; • Reconhecer padrões de entoação e ritmo; • Associar o fonema [p] ao grafema <p>; • Utilizar corretamente o <p> na forma maiúscula e minúscula; • Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez. • Trabalhar autonomamente, respeitando as regras de funcionamento da sala de aula. • Manipular corretamente a “moldura do 10”; • Dividir silabicamente palavras; • Identificar representações múltiplas de um número natural; • Formar conjuntos; • Ordenar números naturais até 10; • Identificar o erro e corrigir. <p>Instrumento(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Grelha de observação. 		
----------------------------	--	---	--	--

Apêndice 2 – Planificação “Um percurso pela obra *Perdido*”

Data da aula	04/05/2023	
Título da aula	Um percurso pela obra <i>Perdido</i> .	
Tempo: 90'+60'	Sumário: Análise e interpretação da obra <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo. Desenvolvimento da linguagem de programação através da construção de itinerários.	
Conhecimentos, capacidades e atitudes:		
Português		
Leitura		
<ul style="list-style-type: none"> Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas). 		
Educação Literária:		
<ul style="list-style-type: none"> Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos. Antecipar o tema com base em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço). Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens. 		
Estudo do Meio		
Sociedade/Natureza/Tecnologia:		
<ul style="list-style-type: none"> Desenhar mapas e itinerários simples de espaços do seu quotidiano, utilizando símbolos, cores na identificação de elementos de referência. 		
Matemática		
Capacidades Matemáticas: Pensamento computacional		
<ul style="list-style-type: none"> Procurar e corrigir erros, testar, refinar e otimizar uma dada resolução apresentada. 		
Capacidades Matemáticas: Representações matemáticas		
<ul style="list-style-type: none"> Ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por representações diversas. 		
Geografia e Medida: Orientação espacial		
<ul style="list-style-type: none"> Descrever a posição relativa de pessoas e objetos, usando vocabulário próprio e explicando as suas ideias. 		
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais

Participar no diálogo de turma, respeitando as tomadas de vez; Ordenar as sílabas de forma a construir a palavra ‘perdido’.	Descoberta da palavra ‘perdido’ e diálogo sobre a mesma (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Distribuir, por cada par de alunos, as sílabas desordenadas da palavra ‘perdido’; Pedir que as ordenem de forma a construírem a palavra; Perguntar aos alunos o que significa, para eles, a palavra ‘perdido’; Chegar à ideia de que a palavra ‘perdido’ pode ser usada para objetos ou para pessoas; Perguntar se alguma vez se sentiram, ou se estiveram, perdidos e como se sentiram; Questionar as estratégias encontradas para resolver o problema (ex. pedir ajuda a um adulto, voltar aos sítios onde estiveram com os pais, etc...); Perguntar também se ajudariam alguém a encontrar-se e como o fariam. 	Sílabas desordenadas da palavra ‘perdido’ (apêndice 1).
Participar no diálogo de turma, respeitando as tomadas de vez; Antecipar o tema com base no título e nas ilustrações.	Atividade de pré-leitura da obra <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Mostrar o livro (cf. anexo 1) Fazer as seguintes questões orientadoras que levem os alunos a antecipar a história: <ol style="list-style-type: none"> Conhecem esta história? Como é o título? Quem ou o quê é que pode estar perdido? E onde é que está perdido? Como é que sabemos? Como acham que se está a sentir? Será que vai encontrar o que procura? Como? Projetar algumas ilustrações, sem o texto (cf. apêndice 2), e perguntar: <ol style="list-style-type: none"> Por onde acham que o urso andou nesta história? Quais são as pistas que estas ilustrações nos dão? Dizer que para descobrir a resposta a estas perguntas, vão ter de ouvir a história com muita atenção. 	Livro <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo (anexo 1); Ilustrações sem texto (apêndice 2); Quadro; Projetor.
Ouvir atentamente a história;	Leitura da obra <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo (5 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Ler a história (apenas até à parte em que a criança diz ter um plano), com entoação e mostrando as ilustrações. 	Livro <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo (anexo 1).

Ver as ilustrações, comparando-as com o texto.		
Participar no diálogo de turma, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; Realizar a tarefa de compreensão, em grupo e autonomamente.	Tarefa de compreensão literal e de reorganização (30 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Fazer questões orientadoras de modo a confrontar as antecipações dos alunos com os acontecimentos da história: <ol style="list-style-type: none"> O que aconteceu nesta história? Quem é que estava perdido e onde? As pessoas que estavam na cidade ajudaram o urso? O que faz o urso para encontrar o caminho para o Polo Norte? Distribuir a tarefa de compreensão (cf. apêndice 3) e projetar no quadro; Realizar os primeiros dois exercícios em grande grupo, intercalando com questões para os alunos responderem oralmente: <ol style="list-style-type: none"> Quais são as personagens que aparecem na história? Porque é que o Urso não encontra o caminho para casa no mapa? Como era a comida que o Urso come em casa da criança? E o mar? Explicar que o terceiro exercício é realizado autonomamente pelos alunos e corrigido em grande grupo. Os alunos devem começar por ordenar, utilizando a numeração ordinal (o local por onde o urso passa em primeiro lugar corresponde ao "1.º") os locais da história conforme surgem na história. De seguida, unir cada um dos lugares aos objetos que aparecem nesse sítio. 	Tarefa de compreensão da obra <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrado (apêndice 3); Quadro; Projektor.
Participar no diálogo de turma, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; Identificar intenções e emoções das personagens e fazer juízos de valor face às mesmas.	Diálogo com os alunos para compreensão inferencial e crítica (15 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Dialogar com os alunos sobre a obra (ir projetando algumas ilustrações); Fazer questões orientadoras que levem os alunos a compreender quais os possíveis sentimentos, emoções e atitudes ao longo da obra: (Ilustração "Não consigo lembrar-me do caminho para casa") <ol style="list-style-type: none"> Como reagem as pessoas que estão ao redor do urso, na cidade? Será que também estão perdidas? Qual foi a diferença entre as atitudes da criança e das restantes pessoas da cidade? Acham que a criança agiu bem? Porquê 	Livro <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrado (anexo 1); Quadro; Projektor.

	(Ilustração "Não te preocupes Urso, vais voltar para casa!") 4) Qual será o plano da criança?	
Analisar a grelha quadriculada com elementos do percurso, identificando o ponto de partida e o ponto de chegada; Identificar os conceitos: em frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda; Associar os conceitos matemáticos de orientação espacial aos comandos do robô; Participar no diálogo de turma, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula.	Proposta de continuação da narrativa e apresentação do robô e do respetivo painel de controlo e comandos (20 minutos) <ul style="list-style-type: none"> Organizar a sala de aula e apresentar a grelha quadriculada com elementos do percurso (cf. apêndice 4) em tamanho real no chão (quadriculas com 15 cm de lado). Esta grelha contempla um local de partida (casa da criança), um local de chegada (Polo Norte) e variados locais de comércio; Solicitar aos alunos que se sentem no chão ao redor da grelha; Propor a continuação da narrativa, a elaboração de um plano de viagem do urso entre a casa da criança e o Polo Norte, passando por um local de comércio onde poderá comprar objetos/lembranças. Analisar a grelha, evidenciando o ponto de partida, o ponto de chegada e possíveis paragens de comércio no mesmo; Distribuir um guião de programação (cf. apêndice 5) por cada aluno que contempla uma atividade de seleção do meio de transporte, uma grelha equivalente ao disposto na sala de aula onde os alunos poderão realizar diversos percursos e respetivas direções na placa de programação e uma outra grelha para a atividade de consolidação; Apresentar o robô Superdoc (cf. anexo 2) como elemento que poderá auxiliar na verificação das tarefas. Notar o painel de controlo e respetivos comandos presentes no mesmo (setas); Levantar hipóteses: <ol style="list-style-type: none"> Sabem o que tenho na minha mão? Como nos poderá ajudar? Para que servem estas setas? As setas estão todas para o mesmo lado? Quais as direções que nos podem indicar? Se clicarmos na seta o que acontecerá ao robô? Relembrar os conceitos matemáticos de orientação espacial: em frente, para trás, virar à direita e virar à esquerda; Visualizar o robô em movimento; 	Grelha quadriculada com elementos do percurso (apêndice 4); Robô Superdoc (anexo 2); Guião de programação (apêndice 5).

	<ul style="list-style-type: none"> Destacar a placa de programação no guião de programação, local onde serão registadas as direções que o robô irá tomar, indicadas por setas. 	
<p>Selecionar o meio de transporte e o local de comércio;</p> <p>Aplicar os conceitos: em frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda;</p> <p>Associar os conceitos aos comandos do robô;</p> <p>Realizar um percurso, passando por locais previamente estabelecidos;</p> <p>Identificar a linguagem de programação, aplicando-a através do preenchimento da placa de programação;</p> <p>Participar no diálogo de turma, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula.</p>	<p>Realização do guião de programação e desenvolvimentos da linguagem de programação (40 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Propor a realização do guião de programação, através da explicação de cada proposta, avançando para a seguinte após o término da anterior; <ol style="list-style-type: none"> Selecionar o meio de transporte do urso no guião de programação, individualmente; Selecionar, em grande grupo, um local de comércio pelo qual o urso terá de passar antes alcançar o seu destino; Construir o percurso com as contribuições dos alunos. Solicitar a um aluno que nomeie o primeiro passo/direção tomados pelo urso, enquanto os restantes colegas anotam as mesmas na placa de programação para que se efetue registo e para que possam ser consultadas futuramente. Programar o robô com as indicações marcadas pelo aluno; Repetir o passo anterior até que se alcance o destino. Realizar um novo percurso com um outro local de comércio, na mesma modalidade descrita anteriormente. 	<p>Grelha quadriculada com elementos do percurso (apêndice 4);</p> <p>Robô Superdoc (anexo 2);</p> <p>Guião de programação (apêndice 5).</p>
<p>Ouvir atentamente a história;</p> <p>Ver as ilustrações, comparando-as com o texto;</p>	<p>Leitura do final da obra e reorganização dos momentos da história (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler a parte final da obra (cf. anexo 1) em grande grupo, com entoação e mostrando as ilustrações, notar o meio de transporte e os objetos levados pelo urso na sua viagem: <ol style="list-style-type: none"> Qual o meio de transporte utilizado? Quais as recordações que o urso trouxe da sua aventura? 	<p>Livro <i>Perdido</i> de Mariajo Ilustrajo (anexo 1);</p> <p>Guião de programação (apêndice 5);</p>

<p>Identificar os meios de transporte e os objetos presentes na viagem do urso;</p> <p>Reorganizar os acontecimentos da narrativa;</p> <p>Participar no diálogo de turma, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Colocar as ilustrações dos locais em que o urso passa na narrativa (local de partida/capa do livro; café; balcão de informações; metro; casa da criança; local de chegada/ilustração do Polo Norte) na grelha quadriculada; Propor a realização da tarefa final do guião de programação, correspondente à realização do percurso efetuado pelo urso ao longo desta aventura; Verificar através da visualização da programação do robô e respetivo movimento pela grelha quadriculada. 	<p>Grelha quadriculada com elementos do percurso (apêndice 4);</p> <p>Robô Superdoc (anexo 2);</p> <p>Projetor.</p>
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez; Trabalha de forma autónoma, respeitando as regras de funcionamento de sala de aula; Explora as ilustrações, comparando-as com o texto escrito; Antecipa algumas possibilidades de tema do texto a partir das ilustrações e do paratexto. Acompanha a leitura; Identifica os acontecimentos principais e os espaços descritos na história; Identifica as intenções e emoções das personagens; Verbaliza juízos de valor face às ações das personagens; Aplica os conceitos: em frente, para trás, virar à direita, virar à esquerda; Associa e identifica os conceitos aos comandos do robô, aplicando-a através do preenchimento da placa de programação. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Grelha de observação; Tarefa de compreensão; Guião de programação. 	

Apêndice 3 – Planificação “O tempo das plantas”

Data da aula	31/05/2023
Título da aula	<i>Educação pela arte: o tempo das plantas</i>
Tempo: 90'+ 60'	Sumário: Atividade de compreensão oral sobre as estações do ano. Exploração do calendário anual. Continuação do trabalho de exploração sobre as plantas.
Conhecimentos, capacidades e atitudes (adaptado):	
Português	
Oralidade	
Compreensão	
<ul style="list-style-type: none"> Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir instruções, responder a questões). Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos. 	
Expressão	
<ul style="list-style-type: none"> Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. 	
Estudo do Meio	
Natureza	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as implicações das condições atmosféricas diárias. Comunicar ideias e conhecimentos relativos a acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade. Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas. 	
Matemática	
Números	
<ul style="list-style-type: none"> Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de ordenação e identificação. 	
Dados	
<ul style="list-style-type: none"> Usar tabelas de contagem para registar e organizar os dados à medida que são recolhidos (ou após a elaboração da lista). 	
Geografia e Medida: Tempo	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e ordenar cronologicamente acontecimentos. Ler o calendário. 	
Expressão Visual	
Apropriação e reflexão	
<ul style="list-style-type: none"> Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura), utilizando um vocabulário específico e adequado. 	
Interpretação e comunicação	

<ul style="list-style-type: none"> Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). 	
Experimentação e criação	
<ul style="list-style-type: none"> Integrar várias técnicas de expressão (desenho) nas suas experimentações. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. 	
Experiências de aprendizagem	
Recursos e materiais	
Nem tudo o que parece é: Diálogo sobre os diferentes significados da palavra ‘tempo’ (10 minutos):	Quadro.
<ul style="list-style-type: none"> Escrever a palavra ‘tempo’ no quadro e perguntar aos alunos o que está escrito; Questionar sobre o seu significado e chegar à ideia de que a palavra pode ter várias interpretações em função do contexto em que surge (ex. tempo cronológico marcado pelo relógio, tempo meteorológico/clima, tempo cronológico marcado pelo calendário, tempos verbais...); Pedir que estejam atentos ao significado que lhe é atribuído durante o vídeo. 	
Atividade de escuta ativa do vídeo “Estações do ano” disponível na Escola Virtual (35 minutos):	Vídeo " Estações do ano " (anexo 1);
<ul style="list-style-type: none"> Projetar o vídeo “Estações do ano” (cf. apêndice 1) e pedir aos alunos que o vejam com muita atenção; Perguntar qual é o significado dado à palavra ‘tempo’ no vídeo (R.: associado a clima, que é variável ao longo das estações do ano); Distribuir os guiões de compreensão oral e explicar, lendo os enunciados, o que devem fazer (cf. apêndice 2). Referir que apenas devem realizar os exercícios 1 e 2; Voltar a projetar o vídeo uma segunda vez e dar tempo aos alunos para responderem às questões (caso seja necessário, projetar uma terceira e última vez); Corrigir os exercícios 1 e 2 em grande grupo, motivando os alunos para o debate caso haja respostas diferentes (justificando aos colegas as suas escolhas); Realizar o exercício 3 autonomamente, mas reforçando a importância de os desenhos/ilustrações serem fieis à realidade; Circular pela sala para esclarecer eventuais dúvidas dos alunos; Pedir a 2 ou 3 alunos que partilhem e expliquem as suas ilustrações. 	Guiões de compreensão oral sobre o vídeo “Estações do ano” (apêndice 2); Coluna; Quadro; Projetor.
Interpretação do calendário (45 minutos):	Calendário anual de 2023 (apêndice 3);
<ul style="list-style-type: none"> Perguntar se as estações do ano têm início e fim sempre na mesma data; Questionar se conhecem algum “sítio” em que esteja registado essas datas (calendário); Distribuir calendários (cf. apêndice 3) pelos alunos e fazer a interpretação dos mesmos em grande grupo: <ol style="list-style-type: none"> O calendário que estão a ver tem apenas parte do ano ou o ano completo? 	Projetor;

<p>2) De que ano é?</p> <p>3) Que meses são apresentados? (recordar os meses do ano)</p> <p>4) Aparecem por que ordem? (ordem convencional)</p> <p>5) Todos os meses têm o mesmo número de dias?</p> <p>6) Todos os dias aparecem da mesma forma ou alguns têm destaque (cores diferentes)?</p> <p>7) Porque será?</p> <p>8) Neste calendário conseguem descobrir em que dia começa cada uma das estações do ano?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetar outro calendário no quadro (cf. apêndice 3) e perguntar quais as semelhanças e diferenças entre o que está projetado e o que têm em papel; • Perguntar em que mês e dia começa cada uma das estações do ano; • Pedir aos alunos que, com um lápis verde, rodeiem o dia em que começa cada uma das estações do ano (relembrar que devem ter especial atenção para confirmar que o mês é o certo – os calendários têm formatações diferentes); • Os alunos que souberem a data de aniversário, devem também rodeá-lo com lápis laranja e identificar a estação do ano em que fazem anos; • Circular pela sala para corrigir os calendários dos alunos; • Agrupar os alunos, caso o tempo o permita, em função das estações do ano: <ul style="list-style-type: none"> 1) Atribuir uma zona da sala/parte exterior para cada estação do ano e os alunos devem dirigir-se para a zona que corresponde à estação do ano em que fazem anos; 2) Perguntar a cada aluno em que dia e mês fazem anos e confirmar que estão na zona/estação do ano certa. 	<p>Quadro.</p>
<p>Preenchimento da tabela do calendário anual da produção de vegetais (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar o trabalho desenvolvido na aula anterior com a criação de um calendário anual dos vegetais; • Analisar a tabela do calendário anual da produção de vegetais (cf. apêndice 4) através da sua projeção para a turma. Solicitar que os alunos identifiquem o propósito da tabela, bem como os elementos a ela associada (meses do ano e vegetais); • Solicitar que seja completada a tabela em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> 1) Ler e identificar o vegetal; 2) Assinalar os meses em que esse vegetal é colhido. Uma vez que no dia anterior, cada mês do ano foi distribuído por um par de alunos, deve cada par colocar a mão no ar caso esse vegetal esteja presente no seu mês; 3) Assinalar o número total de meses em que esse vegetal é colhido. 	<p>Tabela do calendário anual da produção de vegetais (apêndice 4);</p> <p>Projetor;</p> <p>Quadro.</p>

<p>Criação de um cartão de cidadão do vegetal (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetar um cartão de cidadão dos vegetais por preencher (cf. apêndice 5); • Analisar os elementos constituintes do cartão de cidadão através do diálogo (imagem, nome cor, distinção entre legume ou fruta, estação do ano em que é colhido e meses do ano em que é colhido); • Distribuir por cada aluno um cartão de cidadão e um vegetal correspondente a esse cartão para colar no caderno diário; • Realizar o preenchimento do cartão, devendo a imagem do vegetal correspondente ao cartão ser colada, uma vez que fora distribuído na aula anterior, ou desenhada. Também as restantes informações são completadas com as aprendizagens da aula anterior (distinção entre fruta e legume) e com as aprendizagens desta aula (estação do ano e meses em que o vegetal é colhido). 	<p>Cartão de Cidadão dos vegetais (apêndice 5);</p> <p>Projetor;</p> <p>Quadro.</p>
---	---

<p>Produção criativa de uma árvore (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetar o quadro de um limoeiro surrealista (cf. anexo 1). Analisar o quadro através de questões: <ul style="list-style-type: none"> 1) O que está representado neste quadro? 2) Esta árvore tem frutos? 3) Como são esses frutos? Qual o seu tamanho? Qual a sua cor? 4) Como é o tronco da nossa árvore? 5) Qual será o nome desta árvore? • Apresentar uma descrição semi-completa do quadro e preenchimento desta em grande grupo (cf. apêndice 6); • Propor a criação de uma árvore imaginária que atente às características da descrição; • Distribuir uma ficha de criação de uma árvore (cf. apêndice 7) em que os alunos devem desenhar o seu quadro da árvore, a lápis de cor, e completar a sua descrição, sendo ainda possível acrescentar informações relevantes. 	<p>Quadro de um limoeiro surrealista (anexo 1);</p> <p>Descrição do quadro (apêndice 6);</p> <p>Ficha de criação de uma árvore (apêndice 7);</p> <p>Projetor;</p> <p>Quadro.</p>
--	--

<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez; • Trabalha de forma autónoma, respeitando as regras de funcionamento de sala de aula; • Ouve e vê atentamente o vídeo; • Identifica a informação essencial no texto oral sobre as estações do ano (vídeo); • Reconhece as condições atmosféricas relativas a cada estação do ano; • Interpreta os calendários; • Interpreta tabelas; • Identifica o nome, a cor, a estação do ano e meses em que um vegetal é colhido; • Distingue fruto de legume;
----------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as partes constituintes de uma árvore. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Tarefa de compreensão oral; • Tarefa de sinalização no calendário; • Tarefa de criação do cartão de cidadão de um vegetal; • Tarefa de criação de uma árvore.
--	---

Apêndice 4 – Planificação sobre a construção da identidade

Instituição cooperante: [REDACTED]	Data: 12/12/2022
Orientadora cooperante: [REDACTED]	Ano e turma: 1.º B
Díade: Carmo Cordeiro de Sousa e Maria Mesquita	Estagiária responsável: Carmo Cordeiro de Sousa e Maria Mesquita

PLANIFICAÇÃO

Objetivos principais da aula:

1. Identificar características identitárias nos próprios e nos pares;
2. Organizar e interpretar dados;

Conhecimentos Prévios necessários:

- Escrita do nome próprio;
- Algarismos do “o ao 10”;
- Operação de adição.

Conteúdos:

- Caraterísticas identitárias (nome, idade, sexo);
 - Caraterísticas físicas (olhos, cabelo);
 - Gostos e interesses;
- Pictograma.

Aprendizagens Essenciais:

Estudo do Meio:

Domínio: Sociedade

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

- Conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio.

Domínio: Sociedade/Natureza/Tecnologia

Conhecimentos, capacidades e atitudes:

- Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.

Matemática

Tema: Capacidades matemáticas

Subtemas: Modelos matemáticos

Objetivos de aprendizagem:

- Interpretar matematicamente situações do mundo real, construir modelos matemáticos adequados, e reconhecer a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações.

Tema: Números

Subtemas: Números naturais

Objetivos de aprendizagem:

- Identificar números em contextos vários e reconhecer o seu significado como indicador de **quantidade**, medida, ordenação, identificação e localização.

Subtemas: Sistema de numeração decimal: Valor posicional

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal para descrever e representar números, nomeadamente com recurso a materiais manipuláveis de base 10.

Tema: Dados

Subtemas: Recolha de dados

Objetivos de aprendizagem:

- Recolher dados através de observação ou inquirição.

Subtemas: Registo de dados (Listas e tabelas de contagem)

Objetivos de aprendizagem:

- Usar listas para registar os dados a recolher.
- Usar tabelas de contagem para registar e organizar os dados à medida que são recolhidos (ou após a elaboração da lista), e indicar o respetivo título.

Subtemas: Pictogramas (correspondência um para um)

Objetivos de aprendizagem:

- Representar conjuntos de dados através de pictogramas (correspondência um para um), incluindo fonte, título e legenda.

Subtemas: Interpretação e conclusão

Objetivos de aprendizagem:

- Ler, interpretar e discutir a distribuição dos dados, identificando o(s) dado(s) que mais e menos se repete(m) e dados em igual número, ouvindo os outros e discutindo de forma fundamentada.

Objetivos específicos	Tempo (min.)	Ações estratégicas	Recursos
<p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez;</p> <p>Identificar características físicas.</p>	10	<p>Motivação: Observação das características físicas entre pares</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionar as atividades desenvolvidas durante a manhã com o que se irá explorar nesta tarde. As questões orientadoras são: <ol style="list-style-type: none"> Lembram-se da atividade que fizeram esta manhã? De que tratava o texto? (características físicas e psicológicas dos irmãos) Dizer que, à semelhança dos irmãos do texto, eles também têm características próprias e que será essa a temática da aula. Divisão de alguns alunos da turma em pares. Cada par encontra-se de pé, frente a frente; Solicitar aos alunos que observem o colega e que identifiquem algumas características físicas dos mesmos. A professora coloca questões orientadoras que auxiliem os alunos a reconhecê-las: <ol style="list-style-type: none"> Observem os vossos colegas. Como é o cabelo? É muito comprido? Liso ou cacheado? Qual o tamanho dos olhos? São grandes? Pequenininhos? E de que cor são? Têm a boca grande? Sorriem com os lábios ou com os dentes? A cara é comprida ou redondinha? À medida que a pergunta é apresentada, a docente seleciona alunos que respondem à questão e, consequentemente, descrevem o seu par. Avança-se, de seguida, para a próxima questão. Deste modo, a restante turma escuta e reconhece as diferenças que possam existir entre colegas, atentando nas características identitárias de cada um; Diálogo com os alunos, levando-os a reconhecer que cada um de nós tem características identitárias: <ol style="list-style-type: none"> O que estivemos a descrever? Somos todos iguais? Se eu tiver os olhos da mesma cor que outra pessoa, significa que sou igual a essa pessoa? Porquê? 	

<p>Identificar e selecionar alguns elementos constituintes do Cartão de Cidadão (nome, data de nascimento e sexo);</p> <p>Preencher o cartão “Quem sou eu?” (nome, idade, data de nascimento, número de aluno e sexo)</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>	20	<p>Desenvolvimento: Exploração do Cartão de cidadão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuição do Cartão de Cidadão, documento de identificação oficial constituído pelas informações individuais dos cidadãos, em formato impresso por cada aluno; Solicitação da exploração individual do Cartão de Cidadão pela manipulação da sua impressão e observação dos elementos constituintes; Diálogo com os alunos orientado pelas seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> Alguém reconhece o cartão que tem na mão? Como conseguem saber que o documento é vosso? (nome, fotografia...). Projeção do Cartão de Cidadão no quadro. Exploração em grande grupo, a professora aponta e rodeia os elementos do documento; <ol style="list-style-type: none"> Onde está o vosso nome no documento? Porque está aqui esta data? (data de nascimento) Qual o ano em que nasceram? E sabiam que também está no cartão de cidadão representado o nosso sexo, ou seja, se somos menino/masculino (m) ou menina/feminino (f)? Conseguem ver? No cartão de cidadão também aparece o nome dos nossos pais. Alguém reparou onde? E em baixo estão escritos vários números que nos identificam em Portugal. Também em turma, cada um tem o seu número individual. Lembram-se de qual é? 	<p>Imagem de Cartão de Cidadão;</p> <p>Impressão do Cartão do Cidadão;</p> <p>Cartão “Quem sou eu?”</p> <p>https://www.canva.com/design/DAFTzIDp3nA/2UIyaiQBpQHW1udCudoWcg/ed?utm_content=DAFTzIDp3nA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton;</p> <p>Projeto;</p> <p>Quadro;</p>
--	----	---	--






		<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a construção do cartão individual "Quem sou eu?"; <p>8) Iremos agora completar um cartão com os elementos que temos explorado. É importante que estejam muito atentos ao que vão escrever porque todas as características que incluírem são apenas as vossas. Vamos conseguir observar as características que vos definem e diferenciam.</p>	
--	--	---	--


"QUEM SOU EU?"


Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____

Número de aluno: _____ Sexo: M F

		<p>Olhos: </p> <p>Cabelo: </p> <p>Autorretrato: </p>	
Comparar características físicas;	15	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição e construção dos primeiros elementos do cartão "Quem sou eu?" (nome, idade, data de nascimento, número de aluno e sexo). A professora explicita previamente os elementos que irão registar, visto que os alunos não têm desenvolvidas competências de leitura.; Os estudantes selecionam a informação do Cartão de Cidadão e registam-na no "Quem sou eu?". <p>Desenvolvimento: Exploração das características físicas individuais com recurso ao espelho:</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora questiona os alunos quanto à importância de existir fotografia no Cartão de Cidadão. A partir das respostas dos alunos, a docente reforça o facto de as características físicas serem os primeiros aspetos identificadores de uma pessoa; Projeção de duas imagens de crianças. Comparação entre os dois indivíduos. Algumas perguntas orientadoras para a exploração das imagens: <ul style="list-style-type: none"> a) Quais são as principais diferenças entre os meninos? 	<p>Impressão do Cartão do Cidadão;</p> <p>Duas imagens de crianças;</p> <p>Espelho;</p>
Identificar características físicas nos próprios;			

<p>Preencher o cartão “Quem sou eu?” (caraterísticas físicas: olhos e cabelo);</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>		<p>b) Quais os aspetos que têm em comum?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um espelho. São selecionados voluntários, parte da turma que ainda não participou, para se deslocar ao espelho e identificar as suas caraterísticas físicas. Os alunos devem responder às questões: <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a cor dos teus olhos? 2) Qual a cor do teu cabelo? 3) Qual a textura do teu cabelo? 4) Qual o comprimento do teu cabelo? • Construção dos elementos do cartão “Quem sou eu?” respeitantes aos olhos e cabelo. A professora explicita previamente os elementos que irão pintar, visto que os alunos não têm desenvolvidas competências de leitura; • A docente circula pela sala com o espelho para que todos os alunos possam observar-se e identificar as suas caraterísticas individuais. 	<p>Cartão “Quem sou eu?”;</p> <p>Quadro;</p> <p>Projetor.</p>
<p>Identificar a informação explícita no vídeo;</p>	<p>20</p>	<p>Desenvolvimento: Exploração dos gostos e interesses individuais com recurso a vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização do vídeo de uma criança a apresentar-se. O vídeo contempla elementos das caraterísticas individuais que passam pelo: nome, idade, data de nascimento, nomes dos pais, cor dos olhos, cor do cabelo, comprimento do cabelo, gostos e interesses; 	<p>Vídeo;</p>

<p>Reconhecer os gostos e interesses como parte integrante das caraterísticas identitárias;</p> <p>Executar um autorretrato;</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>		<div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com a turma sobre o visualizado; <ol style="list-style-type: none"> 1) O que está a fazer o menino? 2) O que ficámos a saber sobre o menino? 3) O que é que ele gosta de fazer? • Partilha em grande grupo de gostos e de preferências de alguns alunos da turma (ex.: O que gostam de comer? O que gostam de jogar?) e valorização das suas respostas; • Diálogo com os alunos. Notar a importância que os gostos e interesses individuais têm para a construção das caraterísticas identitárias; <ol style="list-style-type: none"> 4) Como fariam o desenho do menino do vídeo? • Proposta de realização de autorretrato no cartão através do desenho, contemplando aspetos físicos, gostos e interesses. 	<p>Cartão “Quem sou eu?”;</p> <p>Quadro;</p> <p>Projetor.</p>
<p>Organizar dados em grelhas de contagem;</p>	<p>20</p>	<p>Desenvolvimento: Construção do pictograma horizontal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partindo do momento anterior, a docente orienta o diálogo para o facto de cada pessoa ter as suas caraterísticas, no entanto, é possível que essa característica esteja presente noutra pessoa (ex.: todos nós temos olhos); <ol style="list-style-type: none"> 1) Na turma, quantas pessoas têm o cabelo curto? 2) E comprido? 3) E médio (pelo pescoço/ombros)? 	<p>Pictograma;</p> <p>Ficha de pictograma;</p>

<p>Aplicar a grelha de contagem em situações de recolha de dados;</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>		<ul style="list-style-type: none"> A professora sugere uma outra forma de contar o número de alunos com comprimentos de cabelo distintos através de um pictograma horizontal; Recolha dos conhecimentos prévios dos alunos relativos ao conceito de pictograma e explicação oral do mesmo; Projeção do pictograma no quadro. Esclarecimento sobre a construção de pictograma: 4) Na turma existem quantos alunos com cabelo curto? Esta é a linha do cabelo curto, quantas cruzes temos de assinalar? <p style="text-align: center;">Pictograma – Comprimento do cabelo dos alunos da turma</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuição de pictogramas por preencher por cada aluno. É de notar que os pictogramas são compostos por grelha, de modo a auxiliar os alunos no preenchimento da mesma; Identificar a variável que iremos estudar na tarefa (comprimento de cabelo); 5) Apesar de poder haver muitos e muitos comprimentos de cabelo, distinguimos/categorizámos em quantos? Quais? (curtos, médios e longos) Identificar as opções da variável e colorir; 	<p>Lápis de cor (verde, castanho-escuro, castanho-claro e azul);</p> <p>Quadro;</p> <p>Projektor.</p>
--	--	--	---

<p>Analisar a grelha de contagem;</p> <p>Manipular o “colar de contas”;</p> <p>Realizar operações de adição;</p> <p>Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez.</p>	<p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> Interrogar os alunos sobre o seu comprimento de cabelo, à medida que é preenchido o pictograma. Os alunos completam o pictograma da ficha durante este processo. <p>Desenvolvimento: Contagens e adições:</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise do pictograma preenchido e realização das adições: 1) Qual o comprimento de cabelo que mais se repete? 2) Existem comprimentos que aparecem em igual quantidade? 3) Quantos alunos têm cabelo curto? 4) Quantos alunos têm cabelo longo? 5) Quantos alunos têm cabelo pelos ombros/pescoço? Realização de atividades de adição com os dados do pictograma; Distribuição do material estruturado “colar de contas” por cada aluno, para auxiliar os alunos na operação de adição; Introdução e exploração do “colar de contas” através de diálogo com os estudantes e consecutiva manipulação do mesmo; 	<p>Ficha das adições;</p> <p>Colar de contas;</p> <p>Quadro;</p> <p>Projektor.</p>
---	------------------	--	--

<p>Organizar dados em pictograma;</p> <p>Apresentar as suas características identitárias;</p> <p>Participar, falando de forma audível.</p>	<p>15</p>	<p>Consolidação: Atividade de partilha e aplicação de aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora introduz a última atividade a partir de uma pergunta relacionada com a existência de características comuns na turma: <ol style="list-style-type: none"> Na grelha, é possível vermos que existem vários alunos com o mesmo comprimento de cabelo. Conseguem pensar em mais características que sejam comuns entre alunos? (idade, sexo, escola...) Solicitação da construção de um pictograma em grande grupo no quadro, cuja variável é o sexo dos alunos. Esta é uma das características identitárias exploradas no cartão de cidadão e no cartão “Quem sou eu?”. Individualmente, cada aluno desloca-se ao quadro e apresenta brevemente o seu cartão “Quem sou eu?”, colocando no local correto do pictograma horizontal o seu cartão. Por conseguinte, cada cartão corresponde a um aluno. 	<p>Quadro.</p>
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>Crterios de avaliação formativa (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez; Trabalha de forma autónoma, respeitando as regras de funcionamento de sala de aula; Identifica as características identitárias próprias e do outro; Reconhece os gostos e interesses individuais; Realiza as tarefas do cartão “Quem sou eu?”; Representa dados em pictograma; Organiza e analisa dados; Manipula o “colar de contas”; Realiza operações de adição; Apresenta brevemente as suas características identitárias. <p>Instrumento(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartão “Quem sou eu?”; Pictograma; 		
	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de adição; Grelha de observação. 		

Apêndice 5 – Planificação “Nem tudo o que parece é: o rei da savana”

Data da aula	23/05/2023
Título da aula	<i>Nem tudo o que parece é: O rei da savana.</i>
Tempo: 90'+60'+60'	Sumário: Leitura e exploração da história de autoria própria “Não conheces o rei da savana?”. Distinção das características dos animais domésticos e selvagens (revestimento, forma de deslocação e meio em que vivem). Decomposição de figuras com recurso a blocos-padrão.
<p>Conhecimentos, capacidades e atitudes (adaptado):</p> <p>Português</p> <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas). <p>Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias. Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos. Antecipar o tema com base em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações). Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço). Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de personagens. <p>Estudo do Meio</p> <p>Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a existência de diversidade entre seres vivos de grupos diferentes e distingui-los de formas não vivas. <p>Matemática</p> <p>Geografia e Medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compor e decompor uma dada figura plana, recorrendo a materiais manipuláveis físicos. <p>Educação artística</p> <p>Expressão dramática/teatro: Experimentação e criação</p> <ul style="list-style-type: none"> Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). 	

Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
<p>Leitura e compreensão da obra “Não conheces o rei da savana?” (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar a capa e perguntar aos alunos quem é o rei da Savana; Perguntar quais são as características que acham que o rei da Savana deve ter (grande, forte, esperto, corajoso, valente...); Ler com expressividade e entoação a obra, mostrando as ilustrações (parar de ler antes de ser desvendado o rei); Começar por questionar: <ol style="list-style-type: none"> O que é apresentado nesta história? (características do rei da savana) As características que disseram antes de ouvirem a história são iguais às que ouviram? Há palavras que não conhecem? Distribuir pelos alunos uma tabela (cf. apêndice 2) com as características do rei da savana e explicar que, ao longo desta segunda leitura e análise, vão ter de ir completando com as informações do texto; Projetar as páginas do livro sequencialmente e questionar os alunos para a compreensão da obra (fazer, também, o levantamento de significados das palavras desconhecidas): <ol style="list-style-type: none"> “Em terra de gente <u> fina </u>, onde se diz reinar o leão”: fina – pessoas agradáveis, que se sabem comportar “é este <u> bicho valentão </u>”: bicho – animal; valentão – corajoso “que animal tão <u> destemido </u>”: destemido – sem medo, corajoso “quem diria que algo tão <u> pequeno </u>”: pequeno – característica física (o leão é pequeno em relação ao elefante) “causaria tanto <u> alarido </u>”: alarido – confusão, barulho (o leão ruge alto, o piolho causa alarido porque as pessoas não gostam) “Tão bem apresentado, e nem teve de se pentear” – juba do leão arranjada “assim se vê que é da <u> realeza </u>”: realeza – nome dado aos reis e às pessoas da sua família; “sem quase se mexer é <u> transportado </u> pela sua <u> presa </u>”: transportado – forma de deslocação; presa – animal que serve de alimento “este bicho que tanto <u> salta </u>”: salta – forma de deslocação “<u> energia </u> não lhe falta”: energético “O nosso rei é <u> hilariante </u>”: hilariante – muito engraçado “desdentado” – característica física “entre tanta erva e tanto <u> pelo </u>” 	<p>Apêndice 1: Livro de autoria própria “Não conheces o rei da savana?”</p> <p>Apêndice 2: tabela com as características do rei da savana;</p> <p>Projetor.</p>

<p>14. “É o mestre da <u>camuflagem</u>”: camuflagem – que se esconde muito bem</p> <ul style="list-style-type: none"> Partindo das respostas escritas na tabela anterior, voltar a questionar quem é o rei da savana; Ler a continuação da história para os alunos descobrirem que o rei é o piolho; Voltar a projetar as imagens para os alunos descobrirem o piolho em todas as ilustrações e confrontarem com as características dadas ao rei da savana. 	
<p>O ambiente, revestimento e forma de deslocamento dos animais (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Projetar as imagens do livro e perguntar quais são as personagens (leão e piolho); Pedir que identifiquem os outros animais que aparecem na história (elefante, flamingo, zebra, cobra, hienas, girafa); Dialogar em grande grupo sobre as características destes animais (como se deslocam, qual é o seu revestimento); Perguntar se todos os animais vivem na savana e explicar que, os animais que vivem na savana são selvagens e que não vivem com o ser humano. Por outro lado, os animais domésticos, ou da quinta, são aqueles que vivem perto do homem e que nos “dão” leite, lã, ovos, etc... Perguntar que animais da quinta ou domésticos conhecem (vaca, galinha, cão, gato, pato, coelho, cavalo, ovelha...); Usar dois ou três exemplos dados pelos alunos e repetir o diálogo sobre a forma de deslocação e o revestimento; Pedir aos alunos que realizem os exercícios 1, 3 e 5 da página 84 e 85 do manual de Estudo do Meio e dar tempo de trabalho autônomo; Realizar o jogo da roda aleatória (caso haja limitações de tempo, esta atividade deve ser realizada no período da tarde); Dividir os alunos em grupos, respeitando ao máximo a disposição em que estão sentados para se agruparem rapidamente; Explicar as regras do jogo (cf. apêndice 3): <ol style="list-style-type: none"> Cada grupo tem de escolher um animal para nome da equipa (estes são escritos no quadro para registar a pontuação) Os alunos devem ouvir a questão, discutir em grupo a resposta e dizer a resposta em alto; Se acertarem recebem 1 ponto; Vence a equipa que ganhar mais pontos. No final do jogo, os pontos das equipas são contados com ajuda da turma. 	<p>Apêndice 1: Livro de autoria própria “Não conheces o rei da savana?”</p> <p>Manual de Estudo do Meio;</p> <p>Apêndice 3: Jogo da roda da sorte Os animais;</p> <p>Projetor.</p>
<p>A decomposição de figuras com recurso a blocos-padrão (1h)</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar animais construídos com blocos-padrão e perguntar que animais são (cf. apêndice 4); Pedir aos alunos que identifiquem o seu ambiente, a sua forma de deslocação e o seu revestimento; Perguntar, olhando para as construções, quais foram os polígonos utilizados para a construção dos animais (triângulo, quadrado, retângulo, hexágono); Pedir que os alunos retirem das capas de materiais a folha com blocos lógicos e que os destaquem; Distribuir pelos alunos imagens de animais e pedir que construam as figuras usando os blocos-padrão; Permitir que os alunos, à medida que vão terminando, possam fazer a exploração de outras figuras. 	<p>Apêndice 4: animais construídos com blocos-padrão;</p> <p>Projetor.</p>
<p>Jogo da mímica com animais (1h)</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir aos alunos que formem uma fila para ir para o espaço exterior (recreio); Formar um círculo com os alunos; Perguntar se conhecem o jogo da mímica; Explicar as regras do jogo: <ol style="list-style-type: none"> Devem pensar num animal e nas suas características; Sem utilizar palavras, devem representar o animal (forma de deslocação, característica física, sons...); Os restantes elementos da turma devem tentar adivinhar (para tal devem levantar a mão e esperar que o aluno que está a fazer a mímica dê a vez); Os alunos que falarem sem ser na sua vez perdem o jogo; Quem adivinha o animal é o seguinte a realizar a mímica. Começar o primeiro exercício de mímica para dar o exemplo (ex. porco). 	
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de (objetivos de avaliação):</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez; Trabalha de forma autónoma, respeitando as regras de funcionamento de sala de aula; Colabora com o grupo nos momentos de trabalho colaborativo, respeitando e valorizando as diferentes perspetivas e ideias; Explora as ilustrações, comparando-as com o texto escrito; Antecipa algumas possibilidades de tema e desenvolvimento do texto a partir das ilustrações e do paratexto. Identifica as ideias principais da história; Verbaliza juízos de valor face ao texto ouvido; Identifica as principais características das personagens;

	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece as diferenças entre os animais, nomeadamente as formas de deslocação, os meios em que vivem e os tipos de revestimento;• Realiza a decomposição de figuras planas, a partir do seu contorno, com recurso a blocos-padrão;• Experimenta e explora diferentes possibilidades motoras em atividade de jogo: mímica dos animais. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Grelha de observação;• Tarefa de compreensão;• Jogo da roda da sorte;• Ficha de decomposição de figuras.
--	--

Apêndice 6 – Planificação “Sequências”

Instituição cooperante: []	Data: 8/03/2023
Orientadora cooperante: []	Ano e turma: 1.º B
Díade: Carmo Cordeiro de Sousa e Maria Mesquita	Estagiária responsável: Carmo Cordeiro de Sousa

PLANIFICAÇÃO

Objetivos principais da aula:

1. Introduzir o ge/gi;
2. Reconhecer regularidades nas sequências e completar os elementos em falta;
3. Reconhecer que cada elemento de uma sequência corresponde a uma ordem nessa sequência;
4. Verificar se todos os objetos flutuam;
5. Contactar com os procedimentos de uma atividade experimental;
6. Realizar sequências rítmicas de movimentos corporais.

Aprendizagens Essenciais (Conhecimentos, capacidades e atitudes):

Português:

Oralidade:

- Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, cumprir instruções, responder a questões);
- Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras;

Leitura-escrita:

- Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada;
- Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas);
- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema;
- Escrever frases simples, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula.

Matemática:

Álgebra – regularidades em sequências (sequências de repetição):

- Reconhecer e justificar se uma sequência pictórica tem ou não regularidade;
- Identificar e descrever regularidades em sequências variadas em contextos diversos, estabelecendo conexões matemáticas com a realidade próxima;
- Continuar uma sequência pictórica respeitando uma regra de formação dada ou regularidades identificadas;
- Identificar elementos em falta em sequências dadas e justificar com base em regularidades encontradas;
- Reconhecer que cada elemento de uma sequência corresponde a uma ordem nessa sequência.

Estudo do meio:

Tecnologia:

- Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais;
- Identificar as propriedades de diferentes materiais (Ex.: fluabilidade), agrupando-os de acordo com as suas características;
- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Sociedade/natureza/tecnologia:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento;
- Manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos.

Educação artística – música

Interpretação e comunicação

- Realizar seqüências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.

Educação artística – dança

Experimentação e criação

- Recriar seqüências de movimentos a partir de solicitações do professor com diferentes formas espaciais e/ou estruturas rítmicas, evidenciando capacidade de exploração e de composição.

Ações estratégicas	Recursos
<p>Introdução do ge e do gi a partir do poema “A girafa” (manual, pág. 106) (40 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">• Perguntar qual foi a letra que aprenderam no dia anterior (j) e se conhecem alguma letra que possa ter o mesmo som;• Pedir que abram os manuais de português na página 106;• Projetar o manual interativo e pedir aos alunos que acompanhem a leitura ao mesmo tempo que ouvem a história da girafa;• Pedir 3 voluntários para lerem o poema em voz alta;• Responder, em grande grupo, ao exercício 2 do manual (compreensão do texto): cada uma das opções é respondida por um aluno;• Voltar a perguntar se já sabem qual é a letra (combinação de letras) que têm o som do j;• Fazer uma chuva de palavras, com as participações dos alunos, que se escrevam com ge/gi (ex.: mágico, geleia, gelatina, Gil, Regina, gênio, girafa, gelado, página, colégio, gelo, tigela, ginástica, relógio, gema) e registrar no quadro;• Pedir que escrevam as palavras no caderno.	Manual interativo, unidade 4; Projetor; Computador; Quadro.

<p>Realização de exercícios sobre palavras que se escrevem com ge e gi (50 minutos):</p> <p>Exercícios 3, 4 e 5 do manual (pág. 106):</p> <ul style="list-style-type: none">• Ler os enunciados de cada um dos exercícios, dando tempo aos alunos para resolverem os mesmos;• Cada uma das perguntas é respondida por um aluno diferente de modo que todos participem (ex.: seguir a ordem pela qual estão sentados). Se o tempo for suficiente, os alunos podem ir ao quadro escrever as respostas. <p>Escrita de 2 frases com as palavras registadas no caderno:</p> <ul style="list-style-type: none">• Partindo da chuva de palavras inicial, pedir aos alunos que escolham duas e que façam individualmente pequenas frases com as mesmas;• Correção das frases construídas e leitura de algumas em grande grupo.	Manual interativo, unidade 4; Projetor; Computador; Quadro.
<p>Introdução aos conceitos de seqüência e regularidades (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer a seqüência “do silêncio” introduzida no dia anterior e perguntar se sabem porque é que lhe chamámos seqüência (os gestos repetem-se);• Explicar que, quando há acontecimentos que se repetem, se diz que há uma seqüência de acontecimentos, por exemplo, as estações do ano. Perguntar se conhecem mais seqüências de acontecimentos (ex.: dias da semana, meses do ano);• Dizer que também pode haver seqüências de palavras e exemplificar no quadro: girafa – Gil – gelado – gelo – girafa – [???] (pedir que continuem). Rodar o grupo de repetição.	Quadro.
<p>Exercícios de seqüências e regularidades (50 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none">• Distribuir as fichas de trabalho (cf. apêndice 1) e pedir que escrevam o nome e a data;	fichas de trabalho (apêndice 1); Projetor;

<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar e explicar o exemplo de uma sequência (cf. apêndice 1), identificando o grupo de repetição e rodeando-o. Completar os seguintes termos da sequência e escrever a posição em que o termo se encontra de forma de numeral ordinal; • Colorir as sequências, respeitando também a regularidade de cores; • Tempo de trabalho autônomo e correção em grande grupo; 	<p>Computador; Quadro.</p>
<p>Atividade experimental – Todos os objetos flutuam em água? (75 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dizer que, tal como nas sequências que trabalhamos antes, também as atividades experimentais têm determinados procedimentos que acontecem numa ordem específica (definir o objetivo da experiência, registar o que achamos que vai acontecer – as nossas previsões, fazer a experiência, registar os resultados e tirar conclusões); • Registrar no quadro o processo da atividade experimental; • Explicar as regras de segurança para o decorrer de toda a atividade; • Perguntar se acham que todos os objetos flutuam e se querem fazer essa experiência; • Distribuir as folhas de registo (cf. apêndice 2); • Registrar as ideias prévias dos alunos em grande grupo; • Explicar como vão registar os resultados e como vão realizar a experiência; • Distribuir os alunos em dois grupos e permitir que realizem a experiência, trocando de “estação” a meio do tempo; • Registrar os resultados à medida que vão fazendo a atividade experimental; • Em grande grupo, registar as conclusões da experiência. 	<p>Folhas de registo (apêndice 2); Quadro; 2 Caixas transparentes; Água; Colher de metal; Rolha de cortiça; Tampa de garrafa de plástico; Lápis; Mola da roupa; Régua; Moeda; Vela.</p>

<p>Sequências rítmicas (45 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar os alunos em círculo de forma a conseguirem ver-se uns aos outros; • Relembrar o que são sequências e dizer que também temos sequências na música (dar um exemplo com ritmos corporais); • Construir uma sequência rítmica (apenas com 2 ou 3 gestos) com o corpo e começar por repetir várias vezes com os alunos de forma que todos aprendam o que será o grupo de repetição (ex. bater no peito, palma, bater nas pernas); • Fazer em coro, várias vezes, o grupo de repetição, acelerando o ritmo à medida que os alunos estejam a mostrar acompanhar; • Num nível mais avançado, começar a sequência com um aluno e ir introduzindo alunos até completar o círculo; • Ir introduzindo gestos/elementos à sequência à medida que for necessário. 	
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>Critérios de avaliação formativa (o aluno deve ser capaz de ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar, falando de forma audível e respeitando as tomadas de vez; • Trabalhar de forma autónoma, respeitando as regras de funcionamento de sala de aula; • Escrever palavras e frases de forma correta; • Completar sequências pictóricas, identificando a regra de formação ou regularidade; • Realizar a atividade experimental, respeitando os procedimentos; • Identificar a fluabilidade de diferentes materiais; • Fazer inferências e comprovar resultados; • Realizar sequências de movimentos corporais.

Apêndice 7 – Planificação “Pista a pista, descobrimos os mistérios da Viúva e o Papagaio”

Título da aula	Pista a pista, descobrimos os mistérios da Viúva e o Papagaio	
Tempo: 100 min (50+50)	Sumário: Introdução à leitura integral do livro <i>A Viúva e o Papagaio</i> : atividades de compreensão	
<p>Conhecimentos, capacidades e atitudes:</p> <p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler textos com características narrativas, associados a finalidades lúdicas; Realizar leitura silenciosa; Explicitar o sentido global de um texto; Fazer inferências, justificando-as; Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; Utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação. <p>Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler integralmente textos literários de natureza narrativa; Interpretar o texto em função do género literário; Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões; Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação. 		
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conto de autor. 		
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Identificar os elementos presentes na capa do livro;</p>	<p>Atividade de pré-leitura: Apresentação do livro “A viúva e o papagaio” e introdução ao quadro de detetives (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar/projetar a capa do livro (cf. anexo 1); Identificar os elementos presentes na capa da obra em estudo; Realizar uma atividade de correspondência em grande grupo sobre os aspetos mais relevantes da biografia da autora (cf. apêndice 1) Antecipar o tema a partir da ilustração e do título: <ul style="list-style-type: none"> Se analisarmos todas as informações da capa, qual poderá ser o sentido/tema da obra? Projetar o desafio no quadro (cf. apêndice 2): 	<p>Quadro de detetives;</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Atividade de correspondência</p>
<p>Realizar a atividade de correspondência;</p> <p>Antecipar o tema da obra a partir da ilustração;</p> <p>Ouvir o desafio inicial da aula.</p>	<p>1. “Para não lhe pesar a consciência, a Sra. Gage prepara a sua ausência. Como?”</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar aos alunos que, nesta aula, à semelhança dos detetives, vão tentar descobrir um dos mistérios que se escondem nesta obra e que, para isso, se vai construir um quadro de detetives onde vão colocar os dados mais importantes para o desvendar (cf. apêndice 3). 	<p>(biografia da autora);</p> <p>Desafio inicial.</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Ouvir o texto literário;</p> <p>Acompanhar a leitura em silêncio;</p> <p>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</p> <p>Fazer inferências sobre o texto, justificando-as;</p> <p>Reconhecer o tempo, espaço e personagens do texto narrativo;</p> <p>Registar no texto, e no quadro de detetives, as informações necessárias</p>	<p>Compreensão do texto (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir pelos alunos um conjunto de envelopes numerados, cada um com uma pista e explicar que apenas os devem abrir quando a professora o solicitar; Explicar que, em cada pista, terão um conjunto de informações para recolher e um título para atribuir; Mostrar o elemento gráfico de cada pista (cf. apêndice 4) antes de pedir aos alunos que abram cada uma das pistas (unidades de sentido); Realizar a leitura em voz alta de cada pista, enquanto os alunos acompanham silenciosamente (cf. apêndice 5); Explorar as pistas, fazendo anotações no próprio texto e levantando o significado das palavras desconhecidas; Registar no quadro de detetives as informações mais relevantes para desvendar o mistério; Colar no caderno cada uma das pistas, no final da aula ou como trabalho de casa. <p>1ª pista (unidade de sentido): “A Sra. Gage”</p> <p><i>Há cerca de 50 anos, a Sra. Gage, uma viúva já de certa idade, vivia na sua casa de campo na aldeia de Spilsby, em Yorkshire. Embora fosse coxa e terrivelmente míope, estava a remendar, da melhor forma que podia, um par de velhos tamancos, pois dispunha apenas de uns míseros xelins por semana. Enquanto martelava no tamanco, o carteiro abriu a porta e atirou-lhe uma carta para o colo. (p.5)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntar: <ol style="list-style-type: none"> O que ficamos a saber com esta pista? Onde se passa este mistério? 	<p>Texto inicial da obra “A Viúva e o Papagaio” (pistas);</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro de detetives.</p>

<p>para a compreensão do mesmo;</p> <p>Explicitar o sentido global dos excertos do texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. E quando? 4. Quem são os intervenientes? 5. Como é a Sra. Gage? <ul style="list-style-type: none"> • Assinalar estas informações no texto (tempo, espaço, personagem); • Registrar as informações no quadro de detetives: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tempo: “há cerca de cinquenta anos”; 2. Espaço: “aldeia de Splisbury, em Yorkshire”; 3. Personagem: Sra. Gage, uma viúva de certa idade, coxa, míope e pobre <p>2ª pista (unidade de sentido): “A carta”</p> <p><i>No remetente lia-se: “Srs. Stagg & Beetle, High Street, n.º 67, Lewes, Sussex.”</i> <i>A Sra. Gage abriu a carta, que dizia o seguinte: “Cara senhora: Cabe-nos o dever de a informar da morte do seu irmão, o Sr. Joseph Brand.”</i> <i>– Deus seja louvado! – exclamou. – O meu velho irmão lá se foi!</i> <i>“Deixa-lhe, em testamento, a sua propriedade”, continuava a carta, “que inclui uma casa de habitação, um estábulo, um pequeno canteiro de pepinos, umas calandras, uns carrinhos de mão, etc., etc., na aldeia de Rodmell, perto de Lewes. Lega-lhe, também, toda a sua fortuna, a saber: £3000 (três mil libras esterlinas)”.</i> <i>A viúva quase caiu na lareira, tal foi a alegria. Não via o irmão há muito tempo. Ele nunca lhe respondera aos cartões de boas-festas que enviara todos os anos, pela altura do Natal, e ela acreditava que não recebia resposta devido à sua avareza, característica que tinha desde pequeno e que o impedia degastar uns míseros centavos no selo. Mas agora tudo parecia correr a seu favor. Com três mil libras, para não falar da casa, etc., etc., ela e a sua família poderiam viver para sempre de forma luxuosa. (p. 5-7)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem envia a carta (remetente)? 2. Quem recebe a carta (destinatário)? 3. Qual a notícia que a carta transmite? 4. Como é a reação da Sra. Gage ao conteúdo da carta? 5. O que é que a carta iria mudar na vida da Sra. Gage? • Assinalar estas informações no texto (destinatário, remetente, conteúdo da carta, reação da personagem, perspetivas para o futuro); 	
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as seguintes informações no quadro de detetives: <ol style="list-style-type: none"> 1. Remetente: “Srs. Stagg & Beetle”; 2. Destinatário: “Sra. Gage”; 3. Conteúdo da carta: <u>morte do irmão</u> “(...) informar da morte do seu irmão, O Sr. Joseph Brand”; <u>herança que o irmão lhe deixa em testamento</u> “(Deixa-lhe, em testamento, a sua propriedade (...) Lega-lhe, também, toda a sua fortuna (...))”; 4. Reação da Sra. Gage à notícia: <u>alívio</u> “Deus seja louvado! – exclamou. - O meu velho irmão lá se foi!”; <u>estraneza</u> “Ele nunca lhe respondera aos cartões de boas-festas que lhe enviara todos os anos”; <u>esperança</u> “Mas agora tudo parecia correr a seu favor.”; 5. Perspetivas para o futuro: riqueza, viveriam sem dificuldades “(...) ela e a sua família poderiam viver para sempre de forma luxuosa.”. <p>3ª pista (unidade de sentido): “Os preparativos para a viagem”</p> <p><i>Decidiu que devia visitar a aldeia de Rodmell o quanto antes. O padre da aldeia, o reverendo Samuel Tallboys, emprestou-lhe algum dinheiro para o bilhete e, no dia seguinte, estavam finalizados todos os preparativos para a sua viagem. O mais importante de todos foi arranjar quem tomasse conta do seu cão, o Shag, durante a sua ausência. Apesar de pobre, sempre se preocupava com os animais e, muitas vezes, preferia privar-se ela do que deixar o cão sem comer. (p. 8)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: <ol style="list-style-type: none"> 1. O que decidiu a Sra. Gage? 2. A quem pediu ajuda? 3. O que ficámos a saber mais sobre a Sra. Gage? 4. Há alguma referência temporal? Qual? • Assinalar estas informações no texto (decisão da Sra. Gage, personagens, tempo); • Registrar as seguintes informações no quadro de detetives: <ol style="list-style-type: none"> 1. Decisão da Sra. Gage: “visitar a aldeia de Rodmell o quanto antes”; 2. Personagem: Reverendo Samuel Tallboys, padre da aldeia da Sra. Gage; 3. Sra. Gage: religiosa (pede ajuda ao padre da aldeia, altruísta (“(...) muitas vezes, preferia privar-se ela do que deixar o cão sem comer”)); 4. Tempo: “no dia seguinte”. 	
--	--	--

<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Responder ao desafio inicial.</p>	<p>Resposta ao desafio inicial (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltar a projetar o desafio no quadro; • Perguntar se já são capazes de desvendar o desafio da aula; • Responder ao desafio. 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Desafio inicial.</p>
Intervalo (10 minutos)		
<p>Ouvir o segundo desafio da aula.</p>	<p>Apresentação do desafio da segunda parte da aula (2 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetar o desafio no quadro (cf. apêndice 6): 1. “Não está ninguém em casa! Quem falou com tanta certeza?” 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Segundo desafio.</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Ouvir o texto literário;</p> <p>Acompanhar a leitura em silêncio;</p> <p>Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões;</p> <p>Fazer inferências sobre o texto, justificando-as;</p> <p>Reconhecer o tempo, espaço, narrador e personagens do texto narrativo;</p>	<p>Compreensão do texto (25 minutos):</p> <p>4ª pista (unidade de sentido): “A viagem para Rodmell”</p> <p><i>Chegou a Lewes na terça-feira à noite. Naquele tempo, não havia nenhuma ponte sobre o Rio em Southease, nem a estrada para Newhaven tinha sido construída. Para se conseguir chegar a Rodmell era preciso atravessar o rio Ouse a vau. Ainda se podem encontrar vestígios destes locais de água rasa em algumas partes do rio, mas apenas na maré baixa, quando as pedras que estão assentes no leito ficam visíveis à tona de água. O Sr. Stacey, o agricultor, seguia para Rodmell na sua carroça e ofereceu-se, gentilmente, para lhe dar boleia. Chegaram a Rodmell por volta das nove horas, numa noite de novembro. Amavelmente, o Sr. Stacey mostrou-lhe onde ficava a casa que o irmão lhe deixara. (p. 8)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quando se passa a ação? 2. Por qual cidade passa a Sra. Gage antes de chegar a Rodmell? 3. Como atravessa a Sra. Gage o rio? 4. Quem oferece boleia à Sra. Gage? 5. Quando chega a Sra. Gage a Rodmell? 6. Como encontra a Sra. Gage a casa do irmão? • Assinalar estas informações no texto (espaço, tempo, personagem) • Registrar as seguintes informações no quadro de detetives: 	<p>Texto inicial da obra “A Viúva e o Papagaio” (pistas);</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro de detetives.</p>
<p>Registrar no texto, e no quadro de detetives, as informações necessárias para a compreensão do mesmo;</p> <p>Explicitar o sentido global dos excertos do texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço: “Lewes”; “Para se conseguir chegar a Rodmell era preciso atravessar o rio Ouse a vau.”; “Chegaram a Rodmell”; 2. Tempo: “terça-feira à noite.”; “por volta das nove horas, numa noite de novembro.”; 3. Personagem: Sr. Stacey (prestável, gentil e amável “O Sr. Stacey, o agricultor, (...) ofereceu-se, gentilmente, para lhe dar boleia.”; “Amavelmente, O Sr. Stacey mostrou-lhe onde ficava a casa”). <p>5ª pista (unidade de sentido): “Não está ninguém em casa!”</p> <p><i>Bateu à porta. Ninguém atendeu. Voltou a bater. Do outro lado, uma voz muito estranha e esganiçada bradou:</i> – Não está ninguém em casa! <i>A Sra. Gage assustou-se de tal forma que, se não tivesse ouvido os passos de alguém a aproximar-se, teria fugido a sete pés. No entanto, uma velha senhora da aldeia abriu a porta. Era a Sra. Ford.</i> – Quem foi que gritou lá de dentro “Não está ninguém em casa!”? – Perguntou a viúva. <i>Maldito pássaro! – exclamou a Sra. Ford, apontando para o papagaio grande e cinzento. – Às vezes, quase me cai o terço das mãos. Fica para ali todo dia empoleirado, como uma estátua, a gritar “Não está ninguém em casa!”, de cada vez que alguém se aproxima do poleiro.</i> <i>A Sra. Gage constatou que era, realmente, um pássaro muito bonito, mas as penas, infelizmente, estavam maltratadas.</i> – Talvez esteja triste ou apenas com fome – concluiu. Mas a Sra. Ford apressou-se a explicar que tudo não passava de mau feitio; tinha pertencido a um marinheiro e aprendera a falar no Leste. Contudo, acrescentou que o Sr. Joseph gostava muito dele e lhe pusera o nome de James. <i>Dizia-se que conversava com o papagaio como se ele fosse um ser racional. (p. 9-10)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: <ol style="list-style-type: none"> 1. O que assusta a Sra. Gage? 2. O que significa “fugir a sete pés”? 3. Quem recebe a Sra. Gage? 4. Quem grita “Não está ninguém em casa!”? 	

	<p>5. O que ficamos a saber sobre o papagaio com esta pista?</p> <p>6. O que significa “fica para ali o dia todo empoleirado, como uma estátua”?</p> <p>7. Que efeito produz o papagaio na Sra. Ford?</p> <ul style="list-style-type: none"> Assinalar estas informações no texto (expressão idiomática, personagem, recurso expressivo); Registrar as seguintes informações no quadro de detetives: <ol style="list-style-type: none"> Expressão idiomática: “fugir a sete pés” = sair o mais rápido possível; Personagem: Sra. Ford (“uma velha senhora da aldeia abriu a porta. Era a Sra. Ford”): religiosa (“quase me cai o terço das mãos”); Personagem: Papagaio “pássaro”, “papagaio grande e cinzento”, “uma voz muito estranha e esganiçada”, negligenciado “pássaro muito bonito mas as penas, infelizmente, estavam maltratadas”, mau feito “que tudo não passava de mau feito;”, amado “o Sr. Joseph gostava muito dele e lhe pusera o nome de James.”; inteligente “e aprendera a falar no Leste”, “Dizia-se que conversava com o papagaio como se ele fosse um ser racional.” 	
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Responder ao segundo desafio.</p>	<p>Resposta ao segundo desafio (3 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Voltar a projetar o desafio no quadro; Perguntar se já são capazes de desvendar o desafio da aula; Responder ao desafio. 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Segundo desafio.</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Completar o esquema com as informações mais relevantes;</p> <p>Interpretar a ilustração, antecipando a continuação da história.</p>	<p>Atividade de pós leitura: preenchimento de um esquema semipreenchido e antecipação do que se segue na história a partir de ilustração (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Distribuir um esquema semipreenchido pelos alunos (cf. apêndice 7), onde se faça o registo de todas as partes importantes desta parte inicial da obra; Projetar esse mesmo esquema e preenchê-lo em grande grupo (os alunos fazem o registo na sua folha); Projetar uma ilustração do livro, pertencente ao excerto seguinte da obra (cf. anexo 2); Apresentar a ilustração como a próxima pista: <ol style="list-style-type: none"> “Esta será a próxima pista. O que será que vai acontecer? O que vamos descobrir? Conseguem adivinhar o que vem aí?” 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Ilustração da obra “A Viúva e o Papagaio”.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Pedir aos alunos que antecipem o que se poderá seguir a partir da mesma (prestar atenção às expressões faciais, às personagens que aparecem...); Partilhar, em grande grupo, algumas ideias dos alunos. 	
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Construir e registar o sumário da aula.</p>	<p>Escrita do sumário (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntar aos alunos qual será o sumário desta aula que se passou; Registrar no quadro e nos cadernos. 	<p>Quadro interativo.</p>
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participar nas tarefas ao longo da sessão, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; Produzir um discurso coerente e pertinente; Antecipar os acontecimentos da história; Acompanhar a leitura em modo silencioso; Identificar o tempo, espaço e personagens no texto; Identificar os acontecimentos principais do texto. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Grelha de observação; Quadro de detetives; Registos no texto. 	

Apêndice 8 – Planificação “Um percurso de escrita e oralidade à volta de *O Príncipe Nabo*”

Data da aula	26/04/2023	
Título da aula	Um percurso de escrita e oralidade à volta de <i>O Príncipe Nabo</i> .	
Tempo: 100 min (50+50)	Sumário: Continuação da atividade de escrita lúdica-expressiva. Desenvolvimento de competências da oralidade no texto dramático.	
Conhecimentos, capacidades e atitudes:		
Leitura:		
<ul style="list-style-type: none"> Ler textos com características dramáticas, associados a finalidades lúdicas; Realizar leitura em voz alta e silenciosa; Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; 		
Escrita:		
<ul style="list-style-type: none"> Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais; Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação. 		
Oralidade:		
<ul style="list-style-type: none"> Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades; Captar e manter a atenção da audiência (postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz). 		
Conteúdos:		
<ul style="list-style-type: none"> Texto dramático; Produção oral: elementos paralinguísticos; Textualização: ortografia e acentuação; pontuação; construção frásica; coesão textual; vocabulário; apresentação do texto. 		
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
Registrar o sumário no caderno.	Escrita do sumário (5 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Escrever o sumário no quadro e pedir aos alunos que o registem no caderno; Projetar um temporizador, dizendo aos alunos que, uma vez terminado o tempo, se avançará para a seguinte atividade. 	Quadro interativo; Temporizador.
Participar no diálogo de grupo, respeitando	Partilha das grelhas de planificação dos diferentes pares/trios (10 minutos):	Apêndice 1: Grelha de planificação (príncipe inventado).

as regras do uso da palavra; Apresentar oralmente o trabalho realizado na aula anterior.	<ul style="list-style-type: none"> Recordar o que estiveram a fazer na semana anterior (atentar nas ideias principais da obra e nas características da escrita das cenas dos príncipes); Pedir aos alunos que se juntem nos pares/trios da semana anterior e que revejam as suas grelhas de planificação; Solicitar aos alunos que apresentem oralmente as palavras selecionadas e que digam de que forma é que as incluíram na planificação do texto (cf. apêndice 1). 	
Cooperar com o par, respeitando as diferentes ideias e incorporando-as na textualização; Redigir uma cena do texto dramático, respeitando as características inerentes a este género textual.	Textualização (25 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Escrever, partindo das grelhas de planificação (cf. apêndice 1 e 2) e em par, a cena inventada pelos próprios alunos; Relembrar que devem cumprir a mancha gráfica característica do texto dramático. Para tal, devem utilizar a folha previamente preparada pela professora que define algumas personagens, didascálias e atos de fala (cf. apêndice 3). As didascálias devem ser escritas entre parênteses; Distribuir as folhas de textualização pelos alunos; Pedir que, em primeiro lugar, identifiquem as folhas com os nomes do par; Projetar o temporizador no quadro interativo. Os alunos têm cerca de 20 minutos para a tarefa da textualização. 	Quadro interativo; Apêndice 1: Grelha de planificação (príncipe inventado); Apêndice 2: Grelha de planificação da escrita; Apêndice 3: Folha de textualização.
Visualizar o vídeo com especial atenção aos aspetos solicitados pela professora; Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra.	Peça de teatro (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Projetar o vídeo da aula anterior (cf. anexo 1), pois não foi possível ouvir as personagens; Pedir aos alunos que prestem atenção aos elementos paralinguísticos: <ol style="list-style-type: none"> Entoação e volume da voz; Articulação das palavras; Utilização de gestos ou movimentos; Expressão facial das personagens. Dialogar com os alunos sobre os aspetos mencionados e repetir excertos do vídeo caso seja necessário: <ol style="list-style-type: none"> Como era o volume de voz que as personagens utilizaram? Falaram baixo ou alto? Usaram diferentes entoações em função do texto que diziam? 	Anexo 1: Vídeo “Príncipe Nabo (excerto teatral) AD (até ao minuto 4:35); Quadro interativo.

	<p>3) Todas as palavras foram perceptíveis?</p> <p>4) As personagens acompanharam as falas com movimentos ou gestos?</p> <p>5) A expressão facial acompanhou o que estavam a dizer?</p>	
Intervalo (10 minutos)		
<p>Identificar os elementos paralinguísticos: postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz;</p> <p>Aplicar os elementos paralinguísticos ao guião de textualização;</p> <p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra.</p>	<p>Revisão/reescrita da textualização (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre os aspetos abordados na primeira parte da aula e como poderão aparecer indicados no texto escrito: <ol style="list-style-type: none"> 1) Lembra-se quais foram os aspetos que abordamos antes do intervalo? 2) Será que foi pela iniciativa dos atores representar com essas características ou será que receberam indicações? 3) Quais as indicações que terão sido partilhadas com os atores? 4) Onde poderão estar escritas as indicações? No texto principal ou no texto secundário/didascálias do guião? 5) Registaram esses elementos na atividade de textualização? • Solicitar que os alunos revejam e reescrevam a proposta de textualização, contemplando os elementos paralinguísticos. 	<p>Apêndice 3: Folha de textualização.</p>
<p>Planificar apresentação oral em pequeno grupo;</p> <p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra.</p>	<p>Treino da oralidade (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propor a apresentação do trabalho de textualização elaborado, com as seguintes indicações: <ol style="list-style-type: none"> 1) Distribuir as personagens pelos elementos do grupo; 2) Adequar as ações das personagens às didascálias elaboradas; 3) Treinar este momento. • Colocar o temporizador de modo a orientar os grupos. 	<p>Apêndice 3: Folha de textualização; Temporizador.</p>
<p>Produzir textos orais com diferentes finalidades;</p> <p>Captar e manter a atenção da audiência através da aplicação de elementos paralinguísticos: postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz;</p> <p>Escutar atentamente as apresentações dos colegas.</p>	<p>Partilha das histórias (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o trabalho desenvolvido pelos pares/trios, com recurso aos guiões de textualização; • Gravar o áudio das apresentações para posteriormente as colocar no <i>padlet</i>, disponibilizando-as para todos os elementos da turma. 	<p>Apêndice 3: Folha de textualização.</p>
<p>Captar e manter a atenção da audiência através da aplicação de elementos paralinguísticos: postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz;</p> <p>Escutar e acompanhar atentamente a leitura;</p>	<p>Confronto entre as propostas dos alunos e a ação do livro (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir por cada aluno o último excerto do Primeiro Ato da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilsa Losa (cf. anexo 1). Relembrar que a identidade do noivo da Princesa Beatriz permanece um mistério; • Selecionar alguns alunos para ler expressivamente as falas de cada uma das personagens (Rei, Lucas, Músico, Princesa, Marechal da Corte), devendo adequar a sua leitura aos elementos paralinguísticos da oralidade; • Solicitar que os alunos recontem as ações do excerto através de questões; • Remeter para o convite distribuído na aula anterior: <ol style="list-style-type: none"> 1) Será que temos informações suficientes para completar o convite de casamento? 	<p>Anexo 1: Excerto da obra <i>O Príncipe Nabo</i> de Ilsa Losa;</p> <p>Projektor.</p>

<p>Explicitar o sentido global de um texto;</p> <p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra.</p>		
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar nas tarefas ao longo da sessão, cumprindo as regras de funcionamento da sala de aula; • Produzir um discurso coerente e pertinente; • Redigir o texto planificado, cumprindo as instruções e características do género textual. • Ler de modo dramatizado; • Acompanhar a leitura em modo silencioso; • Cooperar com o par ao longo de toda a planificação e textualização; • Identificar e aplicar os elementos paralinguísticos: postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz; • Planificar apresentações orais em pequeno grupo; • Captar e manter a atenção da audiência através da aplicação de elementos paralinguísticos: postura corporal, expressão facial, clareza, volume e tom de voz. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Guião de textualização; • Texto produzido pelos alunos. 	

Apêndice 9 – Planificação “A autonomia nos Concelhos”

Instituição cooperante: [redacted]		Ano e turma: 5º H
Orientadora cooperante: [redacted]		Estagiária responsável: Carmo Cordeiro de Sousa
Data: 28/03/2023		
Tempo: 50 min.	Sumário: A autonomia nos concelhos: o que são, os objetivos, a administração e os seus tipos.	
Domínio:		
<ul style="list-style-type: none"> Portugal do século XIII ao século XVII. 		
Objetivos:		
Portugal no século XIII <ul style="list-style-type: none"> Identificar/aplicar os conceitos: concelho, carta de foral. 		
Conteúdos:		
<ul style="list-style-type: none"> Os concelhos; As primeiras cidades. 		
Conceitos:		
<ul style="list-style-type: none"> Concelho; Carta de foral; Pelourinho; Homens-bons; Vizinhos; Alcaide; Burguesia. 		
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;	Motivação – Levantamento de ideias prévias sobre os pelourinhos (5 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Projetar várias fontes iconográficas (docs. 1 a 4) de pelourinhos existentes no país (cf. apêndice 1): Fazer perguntas orientadoras que levem os alunos a intuir o tema da aula (os Concelhos): <ul style="list-style-type: none"> Conhecem estes monumentos? 	Quadro interativo; Imagens de pelourinhos
Observar as imagens e fazer inferências sobre as mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> Onde estão situados estes monumentos? Será que são localidades muito antigas? Como é que sabemos que são localidades antigas? Será que estas construções existem em muitas localidades do país? Porque será que foram construídos? Quais podem ser as funções deste monumento/construção? Explicar aos alunos que, ao longo da aula, vamos descobrir de que forma é que os pelourinhos estão associados ao nascimento de um novo tipo de localidades em Portugal no século XIII. 	(apêndice 1: docs. 1-4).
Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra; Ler a carta de foral; Identificar no texto e registar o objetivo da carta de foral, quem reconhece o Concelho, uma regra definida no documento e a principal característica destas povoações (autonomia).	Desenvolvimento – Análise de carta de foral (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> Leitura do doc. 5: Carta de foral de Penela - em alto (cf. apêndice 2) e projeção da mesma no quadro; Solicitar aos alunos que sublinhem no texto as respostas às questões e fazer o mesmo no quadro interativo conforme as sugestões dos alunos; Fazer questões orientadoras para a análise do texto: <ul style="list-style-type: none"> O que estivemos a ler? (R.: Carta de foral - título); A quem foi passada esta carta de foral? (R.: Aos habitantes de Penela); Quem reconhece o Concelho de Penela? (R.: D. Afonso Henriques, rei de Portugal: “Eu, Afonso, filho do conde D. Henrique e da rainha D. Teresa”); A que ficam obrigados os habitantes de Penela? Atenta à expressão “<i>Os que lavrarem com uma junta de bois terão de me pagar duas medidas, uma de trigo e outra de cevada.</i>”. (R.: Ficam obrigados apenas ao pagamento de impostos estipulado na carta de foral). O que significa a expressão “<i>A todos dou o meu castelo de Penela, com os seus termos, fontes, pastagens e terras.</i>”? (R.: Significa que, a partir daquele momento, quem é proprietário do território são os próprios habitantes de Penela – localidade); Na expressão “<i>Todos os crimes que aí forem feitos serão julgados entre os vizinhos</i>”, quem são os vizinhos? (R.: Os habitantes de Penela, as pessoas que lá vivem); E onde é que são julgados os habitantes de Penela (vizinhos)? (R.: No <u>seu</u> Concelho); Se os próprios habitantes eram proprietários daquele território e os crimes eram julgados dentro do Concelho pelos vizinhos, qual era o grande objetivo/vantagem da carta de foral? (R.: conceder alguma independência, autonomia a estas localidades). 	Quadro interativo; Doc. 5: Carta de foral de Penela (apêndice 2).

<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Ler o texto;</p> <p>Identificar no texto e registar a definição de Concelho, os objetivos pelos quais foram criados, quem os reconhecia como tal e o documento que os legalizava.</p>	<p>Desenvolvimento – Análise de texto sobre os Concelhos (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a doc. 6: “Os concelhos” (cf. apêndice 3) e projeção do mesmo no quadro; • Leitura do texto em alto; • Solicitar aos alunos que sublinhem no texto as respostas às questões e fazer o mesmo no quadro interativo conforme as sugestões dos alunos; • Fazer questões orientadoras para a análise da fonte, sublinhando na mesma as evidências: <ul style="list-style-type: none"> ○ Sobre o que fala o texto (R.: Sobre os Concelhos - título); ○ Por que razão foram criados os Concelhos? Com que objetivos? (R.: Defesa do território, desenvolvimento económico e favorecimento do comércio e povoamento das terras); ○ Quem reconhecia os Concelhos? (R.: Os reis) ○ Como é que eram reconhecidos? (R.: Os reis reconheciam os Concelhos através das cartas de foral). • Construir, em grande grupo, uma definição para Concelhos e registar no dicionário histórico (presente no caderno dos alunos) <ul style="list-style-type: none"> ○ O que são os Concelhos? (R.: São comunidades organizadas e autónomas, que eram reconhecidas pelo rei através da carta de foral, com o objetivo de defender o território, de o desenvolver economicamente e de povoar as terras). 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Doc. 6: Fonte escrita “Os Concelhos” (apêndice 3);</p> <p>Dicionário histórico (caderno dos alunos).</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Visualizar a imagem;</p> <p>Completar os espaços em branco sobre a</p>	<p>Desenvolvimento – Diálogo sobre a administração dos Concelhos com recurso a fonte iconográfica (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionar os alunos sobre, se as cartas de foral reconhecem a autonomia dos Concelhos, como será que estes tomavam as decisões sobre a sua gestão? • Projetar a fonte iconográfica (doc. 7 - Domus Municipalis de Bragança) e respetiva legenda (cf. apêndice 4) e realizar as seguintes questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> ○ O que estamos a ver? (R.: Domus Municipalis de Bragança, símbolo de independência do Concelho) ○ O que acontecia neste edifício? (R.: A reunião de assembleia de Homens-bons) ○ O que é uma assembleia? (R.: Uma reunião de pessoas); 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Doc. 7 - Domus Municipalis de Bragança e respetiva legenda (apêndice4);</p> <p>Texto sobre a administração dos</p>
<p>administração dos Concelhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se lembrarmos a carta de foral há pouco explorada, esta dizia que a justiça era feita dentro do concelho pelos vizinhos. Então quem será que fazia parte desta assembleia? (R.: Os vizinhos - habitantes do Concelho); ○ Para que serve? (R.: Para aplicar a justiça e cobrar impostos - referência à carta de foral se necessário); ○ Já sabemos que o rei reconhecia a autonomia a estas localidades, mas será que abdicava de todo o controlo? ○ De que forma o rei mantinha o controlo? (R.: Através do seu representante, o alcaide, que vivia no concelho e que garantia os interesses do rei). <p>• Após o diálogo em grande grupo, completar os espaços em falta no texto sobre a administração dos concelhos (cf. apêndice 5).</p>	<p>concelhos (apêndice 5).</p>
<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Visualizar o vídeo;</p> <p>Identificar os tipos de Concelhos e respetivas atividades económicas e o surgimento do novo grupo social e respetiva justificação.</p>	<p>Desenvolvimento – Visualização e exploração de um excerto do vídeo “O dia a dia num Concelho Medieval” (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os concelhos estavam só numa parte do país ou estavam distribuídos por todo o território? (R.: Por todo o território – se necessário, referência aos pelourinhos observados na motivação); • Então será que os habitantes dos concelhos no litoral se dedicavam às mesmas atividades dos habitantes dos concelhos do interior? • Distribuir e ler o guião de observação da fonte videográfica, doc. 8: “O dia a dia num Concelho Medieval” (cf. apêndice 6) - disponível na Escola Virtual (apenas a partir do minuto 2:10) - e explicar aos alunos a que informações devem estar atentos; • Projetar o vídeo; • Dar tempo aos alunos para terminar de responder às questões do guião; • Corrigir o guião de observação em grande grupo. 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Fonte videográfica 1- “O dia a dia num Concelho Medieval”;</p> <p>Guião de observação da fonte videográfica (apêndice 6).</p>

<p>Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra;</p> <p>Preencher os espaços com as palavras correspondentes.</p>	<p>Sistematização – Preenchimento de um esquema semipreenchido sobre os Concelhos e realização de um exercício de sopa de letras (7 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir os esquemas semipreenchidos (cf. apêndice 7); • Projetar o esquema no quadro interativo; • Dar dois minutos para os alunos realizarem o exercício e corrigir em grande grupo; • Distribuir as sopas de letras (cf. apêndice 8); • Dar tempo de trabalho autónomo aos alunos. 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Esquema semipreenchido (apêndice 7);</p> <p>Sopas de letras (apêndice 8).</p>
<p>Escrever o sumário.</p>	<p>Sistematização – Escrita do sumário (3 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir com os alunos o sumário da aula e registar no caderno. 	<p>Quadro interativo.</p>
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar nos diálogos de grande grupo, respeitando as regras do uso da palavra; • Refletir criticamente sobre os conteúdos; • Analisar fontes escritas, iconográficas e videográficas; • Selecionar informação relevante nos diferentes tipos de fontes para construir conhecimentos; • Registar por escrito as informações mais significativas; • Sintetizar os conteúdos trabalhados em aula. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Análise das fontes escritas; • Guião de visualização; • Esquema semipreenchido. 	

Apêndice 10 – Planificação “*Escape Room*”

Instituição cooperante: [REDACTED]		Ano e turma: 5º H
Orientadora cooperante: [REDACTED]		Estagiária responsável: Carmo Cordeiro de Sousa
Data: 15/05/2023		
Tempo: 50 min.	Sumário: As cortes de Coimbra e a Batalha de Aljubarrota. Consolidação do século XIV em Portugal e o problema de sucessão a partir de um <i>escape room</i> .	
Domínio: <ul style="list-style-type: none"> Portugal do século XIII ao século XVII. 		
Objetivos: <p>1383-1385 – Um tempo de revolução</p> <ul style="list-style-type: none"> Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-85; Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa; Referir os aspetos mais importantes da ação do Mestre de Avis, de Nuno Álvares Pereira e de João das Regras; Destacar a importância das Cortes de Coimbra na legitimação do novo rei, dando início a uma nova dinastia; Evidenciar o carácter decisivo da batalha de Aljubarrota; Identificar/aplicar os conceitos: revolução, dinastia, Cortes. 		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> Crise de sucessão; Revolução de 1383-1385; Cortes de Coimbra; Batalha de Aljubarrota. 		
Conceitos: <ul style="list-style-type: none"> Revolução; Dinastia. 		
Objetivos	Experiências de aprendizagem	Recursos e materiais
Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra.	<p>Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Perguntar aos alunos o que aprenderam nas últimas aulas de modo a recordar as aprendizagens adquiridas: <ol style="list-style-type: none"> O que aconteceu quando D. Fernando morreu? Quem o poderia suceder? Todos os grupos sociais estavam de acordo? O que aconteceu durante esse período? Chegar à ideia de que D. João I, Mestre de Avis, ainda não tinha sido aclamado rei de Portugal; Explicar que, ao longo da aula vão, não só recordar as aprendizagens anteriores como também aprender sobre quem foi aclamado rei e como. 	
Participar no diálogo de grupo, respeitando as regras do uso da palavra; Trabalhar em cooperação com o grupo, respeitando e valorizando as diferentes perspetivas; Realizar as tarefas do <i>escape room</i> ;	<p>Escape room (40 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Dividir os alunos em grupos aleatoriamente; Projetar a apresentação com o <i>escape room</i> (cf. apêndice 1); Pedir a um aluno para ler a introdução; Explicar as regras da atividade: <ol style="list-style-type: none"> Os alunos devem responder a cada uma das missões em grupo, escolhendo um representante para ser o porta-voz, outro para o gestor de tempo e outro para o silêncio; Em cada uma das missões, devem ler atentamente a pista para resolver os enigmas; Em quase todas as missões, terão de descobrir um código que dá acesso à missão seguinte, no entanto, não é obrigatório que haja um código (se for o caso, levantam a mão no final da tarefa); Para confirmar se está correto, devem levantar a mão para a professora confirmar a resposta e dar o número secreto que irá abrir a mala no final da atividade; Apenas será entregue a missão seguinte se a resposta estiver correta; No final do tempo, os alunos que tiverem conseguido descobrir todos os números secretos, partilham com a professora e com a turma. Projetar um temporizador (35 minutos); Distribuir a primeira missão por todos os grupos (cf. apêndice 2) Circular pela sala enquanto os grupos trabalham autonomamente de modo a esclarecer eventuais dúvidas e distribuir novas missões; 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Apresentação PowerPoint com o <i>Escape room</i> (apêndice 1);</p> <p>Temporizador;</p> <p>Missões do <i>escape room</i> (apêndice 2).</p>

<p>Sistematizar os conteúdos abordados nas aulas anteriores;</p> <p>Reconhecer a importância das cortes de Coimbra e da Batalha de Aljubarrota.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Completar, em grande grupo o número secreto que abre a mala; • Pedir um voluntário para ler a mensagem final do <i>escape room</i>; 	
<p>Escrever o sumário.</p>	<p>Sistematização – Escrita do sumário (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir com os alunos o sumário da aula e registar no caderno. 	<p>Quadro interativo.</p>
<p>Avaliação Formativa</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar nos diálogos de grande grupo, respeitando as regras do uso da palavra; • Colaborar com o grupo, respeitando e valorizando as diferentes perspetivas e ideias; • Refletir criticamente sobre os conteúdos; • Responder aos desafios propostos; • Analisar fontes escritas e iconográficas; • Sintetizar os conteúdos trabalhados em aula. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelha de observação; • Tarefas do <i>escape room</i>. 	

Apêndice 11 – Transcrição do *focus group* “Ruído”

TRANSCRIÇÃO DO *FOCUS GROUP* “RUÍDO”

De seguida será apresentada a transcrição do *focus group* realizado com a turma de 1º ano sobre o ruído em sala de aula. O anonimato de todos os participantes é garantido, utilizando a numeração para identificar a intervenção dos alunos (não corresponde ao número do aluno mas sim à intervenção dos mesmos). O par pedagógico, também aqui envolvido, foi identificado com as siglas PP e a professora estagiária dinamizadora do diálogo como PE. Devido a problemas técnicos, nem todo o áudio se mostrou perceptível pelo que há alguns cortes representados com reticências entre parênteses.

PE – A primeira pergunta que gostava de vos fazer é se sabem o que é o ruído. Alguém sabe?

A1 – O ruído é quando os lobos começam a fazer...

PE – Isso é uivar... Já ouviram falar em ruído? Ruído.

A2 – É quando há muito barulho, demasiado barulho.

A3 – Quando a professora está a falar temos de ouvir.

A4 – O ruído é quando falamos muito alto e fica a doer a cabeça ou ficamos sem voz.

PE – Pois é... às vezes é isso mesmo que acontece. E mais? O que acontece mais quando há ruído?

(...)

A5 – Quando a professora diz que é para a gente ir para o quadro a gente vai se não ela esforça a voz e fica a falar baixinho. E a gente tem de obedecer a ela, se não a gente vai ficar sem professora.

A6 – Nós temos de respeitar as funcionárias.

(...)

PE – As coisas que vocês estão a dizer estão certas e estão a pensar bem. Conseguem encontrar exemplos mais relacionados connosco? Ou seja, o que é que nos acontece a nós se houver muito ruído na sala de aula?

A7 – Nós ficamos com dor de cabeça e dor de ouvidos.

A8 – Ficamos sem voz

PE – Isso é quando somos nós a falar. E mais ideias?

A9 – Os professores chateiam-se connosco.

A10 – Os professores chateiam-se e nós ficamos a chorar.

PE – Vocês acham que nas nossas aulas há muito ruído?

A11 – Às vezes há...

(...)

PE – Diz-me lá se eu percebi bem que eu não consegui ouvir bem o que estavas a dizer. Estavas a dizer que às vezes há barulho e depois a professora tem de mandar calar para vocês estarem em silêncio. É isso?

A12 – Sim

A13 – Nós hoje não vamos trabalhar?

A14 – Quando eles estavam a falar a professora teve de mandar calar.

PE – Acham que é bom haver muito ruído nas salas de aula?

A15 – Não

(...)

PE – o ruído também pode ser provocado pelo barulho dos materiais. Por exemplo quando estão a brincar com as caixas de plástico ou quando estão a bater com os lápis na mesa.... Não me chegaram a responder: acham que é bom haver muito barulho nas salas de aula?

A – Não.

PE – Alguém considera que é bom haver ruído na sala de aula?

Todos alunos – Não.

A16 – E a professora M* [par pedagógico]?

PP – Eu acho que não é nada bom haver ruído nas aulas.

PE – Já que estão todos de acordo que não é bom haver muito barulho nas salas de aula, querem dar-me ideias de como podemos resolver este problema?

(...)

PE – Vou dar um minuto para pensarem em ideias porque gostava que todos me dissessem o que acham... Uma ideia para resolver o ruído na nossa sala?

A17 – Estar sossegados a ouvir a professora.

A18 – Pôr o braço no ar e só falar quando nos mandam.

A19 – Quando a professora fala silêncio, ficamos com a boca fechada.

A20 – Estar muito caladinhos e quietinhos para conseguirmos ouvir a professora e fazer tudo no caderno direitinho.

PE – Vocês acham que quando não estão calados e quietos não estão a fazer as coisas bem?

A21 – Não.

A22 – Não.

(...)

PE – Eu acho que é importante estarmos atentos ao que diz a professora, mas também ao que os colegas dizem: às perguntas que fazem e às respostas que dão. Mais ideias para haver menos ruído?

A23 – Ficar quietinhos.

PE – G* não estás a cumprir a regra de ouvir os colegas. Todos podem participar, mas é importante cumprir as tomadas de vez. Mãos no ar.

A24 – Estar sentados e calados.

A25 – Ouvir a professora.

PE – Sem ser estar calados a ouvir a professora, alguma ideia?

A26 – A professora tirar o nosso material quando estamos a fazer barulho.

PE – Acham que é preciso a professora tirar o material para vocês não mexerem quando não precisam?

A27 – Não. Mas às vezes tem de ser, é assim.

A28 – Não brincar com os materiais porque a professora P* fica chateada.

PE – L* tens alguma ideia? Podemos decidir em turma o que fazer para resolver este problema.

A29 – Nós podemos calar sem ser preciso a professora chatear-se, podemos calar sozinhos.

(...)

PE – E se for uma atividade em que têm de trabalhar com os colegas? Em grupo?

A30 – Não podemos falar.

PE – Então como é que discutem ideias?

A31 – Baixinho...

(...)

A32 – Posso dizer mais uma coisa sobre o recreio? Quando estamos no recreio e nós vamos brincar nós não podemos ir para o lugar que nós quisermos. Só podemos ir e ficar onde as funcionárias nos mandam ficar.

PE – E sabes porque é que é assim? Sabes porque é que isso acontece?

A33 – Porque há muitas pessoas que vão para o sítio dos grandes. São as regras da escola.

PE – Só tenho mais duas perguntas para vocês. A primeira é se alguma vez já tinham pensado sobre isto, sobre o barulho na sala de aula.

A34 – Ainda não.

A35 – Eu acho que não se pode estar sempre a fazer isso [ruído].

A36 – Nós nunca tínhamos falado destas coisas.

PE – A última pergunta é se vocês gostavam que nas nossas aulas vocês pudessem dizer o que acham sobre as regras de funcionamento ou as vossas opiniões sobre outros temas da escola.

Todos os alunos – Sim!!

PE – Obrigada a todos pelas vossas participações, pelas coisas que disseram.

Apêndice 12 – Guião de observação do *focus group* “Ruído” preenchido pelo par pedagógico

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDO PELO PAR PEDAGÓGICO DURANTE O *FOCUS GROUP* “RUÍDO”

A reação dos alunos quando questionados sobre as suas perspetivas, ideias.

Entusiasmados por participar. Ao interagirem começaram por ser desorganizados e tornaram-se mais calmos. Os alunos distraem-se frequentemente com outros fatores (quando entra a professora cooperante na sala, quando vem uma auxiliar buscar materiais, quando alguém começa a mexer no estojo/caixa de materiais...) e o discurso volta a ser desorganizado. Demora algum tempo a retomar o ponto em que se ficou.

Qual a atitude dos alunos quando os colegas estão a falar? E a professora?

Os alunos ficam em silêncio mas, muitas vezes, interrompem a tentar completar a ideia (da professora ou dos colegas) por quererem participar. Alguns alunos estão a realizar outras atividades ou distraídos com o material mesmo depois de a professora estagiária pedir para fecharem e guardarem tudo. É preciso pedir um a um.

Há alunos que, ao longo do diálogo, pedem/mandam os colegas calar porque querem saber a perspetiva das professoras (chegam a pedir para à professora estagiária – par pedagógico que estava em observação – para participar e dar a sua perspetiva sobre o tema).

Os alunos, no geral, falam num tom de voz baixo, o que mostra algum desconforto/novidade em serem pedidos para participar.

Se algum/ns dele(s) refere(m) aspetos relacionados com:

Tipo de atividades realizadas diariamente	<i>Não fazem referência.</i>
Metodologias de trabalhos (trabalho autônomo/colaborativo)	<i>Quando questionados como se pode trabalhar em grupo, respondem que não devem falar (mostra que não houve esta explicação antes). Depois, quando se perguntou como é que trabalhavam em grupo sem discutir ideias com os colegas, responderam que devem falar baixinho. Algumas evidências de que não há hábito de trabalho colaborativo.</i>
Forma como são mandados calar	<i>Os alunos referem várias vezes que quando a professora manda calar os alunos ficam tristes ou a chorar. Falam sempre numa perspetiva hipotética mas pode demonstrar a realidade que conhecem. "A professora diz silêncio e as crianças ficam a chorar" "Temos de estar calados para a professora não se zangar" "Quando a professora manda calar temos de calar para não ficarmos tristes"</i>
Se costumam ter oportunidade de partilhar as suas ideias durante as aulas	<i>Sugerem haver momentos de partilha e a maioria concorda. Importância de ouvir os outros.</i>
Tipos de feedback	<i>"Quando a professora fica chateada os alunos ficam tristes" Não são feitas mais referências aos tipos de feedback.</i>
O porquê de não participarem em grande grupo	<i>Não fazem qualquer referência.</i>

Algumas regras sugeridas pelos alunos:

“Pôr o braço no ar e só falar quando nos mandam”

“Quando a professora fala silêncio, ficamos com a boca fechada”

“Ficar sossegado e ouvir a professora”

“É importante estarmos calmos”

“Respeitar a professora”

“Não brincar com os materiais porque senão a professora P fica chateada”*

“Calar sozinho sem que ninguém se chateie conosco”

“Não devemos falar para não ir para o castigo” – professora pergunta “É preciso haver castigo?” respondem que não.

No final a professora pergunta se já tinham falado disto com eles e respondem que não e pergunta se gostaram da conversa (de participar num tema importante para a sala de aula) e respondem que sim.

Apêndice 13 – Análise do *focus group* “Ruído”

ANÁLISE DO FOCUS GROUP “RUÍDO”

Numa fase inicial do projeto de investigação, decorreu o período de exclusiva observação dos contextos de prática de ensino supervisionada. Durante este período, foi possível identificar alguns aspetos que, aparentemente, condicionavam a qualidade das experiências pedagógico-curriculares dos alunos. Surgiu, então, a necessidade de ouvir os discentes de forma a compreender se estes identificavam os mesmos aspetos.

Por se tratar de várias turmas, começou-se por ouvir as perspetivas dos alunos da turma de 1º ano, através da realização de um *focus group*. Neste, os participantes foram questionados sobre as razões para existir demasiado ruído durante as aulas e respetivas consequências. Durante a planificação, as questões foram preparadas tendo em conta os aspetos anteriormente identificados (pouca diversidade de atividades e de práticas colaborativas e inexistência de participação democrática) e com os seguintes objetivos: (i) ouvir os alunos e a sua perspetiva sobre o tema; (ii) envolver os alunos na tomada de decisão; (iii) analisar as ações dos alunos quando são agentes ativos no seu processo formativo; e (iv) perceber como os fatores identificados como condicionantes das experiências curriculares são percecionados pelos alunos.

O *focus group* foi dinamizado em contexto de sala de aula, com uma duração de cerca de 30 minutos, adaptando o discurso à faixa etária. Participaram todos os alunos da turma presentes nesse dia: 19 crianças. Apesar de se ter gravado o diálogo, devido às características acústicas da sala e dos próprios participantes, alguns minutos da gravação não são perceptíveis. Ainda assim, quando confrontados com os registos de observação realizados pelo par pedagógico, os dados e informações obtidos no *focus group* são passíveis de ser analisados.

Como foi referido, contou-se com a ajuda do par pedagógico que, da forma mais objetiva possível, procurou responder (durante a sessão) ao guião de observação previamente estruturado e disponibilizado. Desta forma, a análise dos dados recolhidos não se limitará à

perspetiva da professora estagiária, mas também terá em conta o áudio gravado e a perspetiva do par pedagógico que presenciou as mesmas situações.

Após a transcrição do áudio, foi realizada a análise de conteúdo do mesmo tendo em conta não apenas as palavras utilizadas pelos alunos mas também os seus significados. Durante este processo, houve sempre o confronto com os registos do par pedagógico. De seguida, foram criadas categorias de análise de modo a identificar de forma mais objetiva e clara as ideias dos alunos sobre a temática, verificando se os objetivos propostos foram cumpridos.

Quanto ao primeiro objetivo, o de ouvir os alunos quanto às suas perspetivas sobre o tema, pode-se concluir que o mesmo foi cumprido. Ao longo de toda a sessão, tomaram-se os conhecimentos e as intervenções dos alunos como ponto de partida. De modo geral, ouviram-se as conceções sobre o tema ([o ruído] *É quando há muito barulho, demasiado barulho* [A2]), sobre as suas consequências (*Nós ficamos com dor de cabeça e dor de ouvidos* [A7], *Os professores chateiam-se connosco* [A9]), e sobre possíveis soluções (*Pôr o braço no ar e só falar quando nos mandam* [A18], *Estar sentados e calados* [A24]).

O segundo objetivo previa o envolvimento dos alunos na tomada de decisão. Este foi talvez o aspeto que suscitou mais dificuldades. Foi, para quem assistiu, bastante evidente que os alunos não estão habituados a participar nas decisões escolares. Pelos registos de observação do par pedagógico, os alunos falaram num tom de voz baixo (o que não é usual), o que mostra algum desconforto/novidade quando solicitados a intervir nas decisões. Ainda que devido à faixa etária dos participantes se esperasse alguma imitação/repetição dos colegas e suas respostas, no geral, esta turma mostrou bastante dificuldade em arranjar soluções diversificadas para um problema identificado. Mostraram, pelas suas intervenções, que a solução deverá passar por obedecer à professora ou agir de modo que esta não se chateie (*Estar sossegados a ouvir a professora* [A17], *Ouvir a professora* [A25], *Não brincar com os materiais porque a professora P* fica chateada* [A28]).

A seguinte intenção era analisar quais as ações dos alunos quando são agentes ativos no seu processo formativo. De modo a analisar este objetivo com maior rigor, deu-se especial atenção aos registos de observação do par pedagógico pois considerou-se que, mais importante do que as intervenções dos alunos, era analisar a forma como estes agiam. O

par pedagógico observou que, ao longo da sessão, os alunos estavam *entusiasmados por participar* [PP]. Começaram por mostrar um discurso (e funcionamento de sala de aula) desorganizado e ligeiramente caótico mas foram acalmando e tornando-se mais claros. No entanto, ainda mostram bastantes dificuldades de concentração pois *distraem-se frequentemente com outros fatores (quando entra a professora cooperante na sala, quando vem uma auxiliar buscar materiais, quando alguém começa a mexer no estojo/caixa de materiais...)* e o discurso volta a ser *desorganizado* [PP] demorando *algum tempo a retomar o ponto em que se ficou* [PP]. Ainda segundo as observações do par, os alunos frequentemente tentaram completar as ideias dos colegas ou da professora estagiária, interrompendo o discurso de quem detinha a palavra: *Os alunos ficam em silêncio mas, muitas vezes, interrompem a tentar completar a ideia (da professora ou dos colegas) por quererem participar* [PP]. Alguns alunos tiveram ainda a necessidade de brincar com o material, tendo sido necessário reforçar a importância de participarem no diálogo de grande grupo: *Alguns alunos estão a realizar outras atividades ou distraídos com o material mesmo depois de a professora estagiária pedir para fecharem e guardarem tudo. É preciso pedir um a um* [PP].

O último objetivo era perceber como é que os fatores identificados como condicionantes das experiências curriculares são percebidos pelos alunos. Importa lembrar que estes são: a pouca diversidade de atividades, as escassas oportunidades de trabalho colaborativo e a inexistência de participação democrática. Aquando da análise do focus group, foram estes aspetos que delinearão as categorias. No que toca à diversidade de atividades, os alunos fazem poucas referências. No entanto, refletem que as suas conceções de trabalhar, de aprender, de estudar estão sempre relacionadas com o trabalho a partir de fichas. Num primeiro momento, sensivelmente a meio do *focus group*, um aluno questiona a professora estagiária *hoje não vamos trabalhar?* [A13] quando estranha não lhe ser pedido que abra o caderno ou o manual. Outro aluno, a propósito de encontrar e definir soluções para o problema do ruído, refere que devem *Estar muito caladinhos e quietinhos para conseguirmos ouvir a professora e fazer tudo no caderno direitinho* [A20]. Estas intervenções evidenciam a relação que o aluno faz entre a forma de aprender e o suporte escrito (a estratégia utilizada pela professora cooperante prende-se com a realização de fichas que são coladas no caderno). Por último, os alunos na sua grande maioria, apontam

para soluções relacionadas com o comportamento associado a estar sentado e calado (tipologia de trabalho que conhecem).

Relativamente à seguinte categoria, relacionada com o trabalho colaborativo, apenas se pode referir que os alunos não fazem referências ao mesmo espontaneamente. Não obstante, quando questionados sobre o funcionamento de uma atividade em que têm de trabalhar com os colegas, respondem que não podem falar, corrigindo depois para falar *baixinho* [A31]. Confrontando as respostas com os registos de observação do par pedagógico, pode-se intuir que os alunos não estão familiarizados com estas dinâmicas de trabalho, pois frequentemente apontam para o trabalho em silêncio e no lugar, não reconhecendo as necessidades inerentes ao trabalho colaborativo: *Quando questionados como se pode trabalhar em grupo, respondem que não devem falar (mostra que não houve esta explicação antes). Depois, quando se perguntou como é que trabalhavam em grupo sem discutir ideias com os colegas, responderam que devem falar baixinho. Algumas evidências de que não há hábito de trabalho colaborativo* [PP].

Por último, é analisada a categoria sobre se a não existência de participação democrática condiciona as experiências curriculares. Ao longo de todo o *focus group* foi bastante evidente a estrutura hierárquica que marca o funcionamento das aulas. Os alunos reconhecem a professora como figura de autoridade, “na posição mais elevada da pirâmide”, à qual devem obedecer quase sem questionar. Um exemplo mais claro será o momento em que a professora estagiária questiona um aluno sobre a necessidade de castigar, o mesmo responde que não é necessário mas que *tem de ser, é assim* [A27]. Na grande maioria das soluções apontadas pelos alunos é também tida em evidência a professora: *Estar sossegados a ouvir a professora* [A17], *Estar muito caladinhos e quietinhos para conseguirmos ouvir a professora e fazer tudo no caderno direitinho* [A20], *Ouvir a professora* [A25], *A professora tirar o nosso material quando estamos a fazer barulho* [A26], *Não brincar com os materiais porque a professora P* fica chateada* [A28]. Esta hierarquia é espelho da inexistência de participação democrática dentro da sala de aula, acentuando as dificuldades dos alunos em participar, encontrar e definir soluções para um problema. Os participantes associam também o seu papel à postura tradicional, e provavelmente ultrapassada, de que o bom aluno deve estar calado e sossegado para

aprender. Quando, no final, os participantes foram questionados sobre a sua vontade de repetir momentos de decisão em conjunto, a resposta positiva foi unânime.

Apêndice 14 – Transcrição do *focus group* sobre a diversificação de estratégias

TRANSCRIÇÃO DO *FOCUS GROUP* SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

O focus group realizado no dia 28 de junho foi transcrito para se proceder a análise das intervenções dos participantes. O anonimato de todos os alunos é mantido, pelo que se numeram as intervenções dos mesmos utilizando a letra A (de aluno). Alguns momentos da discussão não são perceptíveis na gravação do áudio, pelo que são identificados com “(...)”.

PE - Vocês sabem que eu e a professora M* somos professoras estagiárias, não sabem?

A1 - Sim, sabíamos.

(...)

PE - Atenção, as regras para falar, quais são? (...) Sim, mas quando se quer falar, quais são as regras?

A2 - Ah! É mão no ar!

PE - Então, vamos cumprir. Para se ouvir tudo o que querem dizer. Estava a dizer, eu e a professora M* somos professoras estagiárias. O que é que são professoras estagiárias?

A3 - São as professoras que ainda estão a aprender a ser professoras.

PE - Muito bem! Durante este ano nós demos aulas aqui na vossa turma, não foi? Então, o que é que eu gostava de saber é se se lembram das aulas que vos dei...?

A4 - Sim.

A5 - Vocês fizeram o jogo de... de... de... do robô.

A6 - Estivemos a programar o robô para chegar ao Pólo Norte.

PE - Exatamente, estivemos a programar o robô para chegar ao Pólo Norte. E que mais, G*?

A7 - Fizemos uma mão...

PE - E como é que fizemos a mão?

A8 - Desenhámos e depois decorámos.

PE - Muito bem!

A9 - Nós vimos aquela... uma curta-metragem, não é?

PE - Vimos uma curta-metragem que se chamava *Uma volta*.

(...)

PE - Quem é que me estava a pedir, quando eu entrei, para fazer o jogo da roleta da sorte. O que era o jogo da roleta? Ou da roda?

(...)

A10 - Era uma roda. Uma roda de animais.

PE - Tinha só animais?

(...)

A11 - Tinha pergunta sobre os animais.

PE - E vocês estavam a trabalhar sozinhos?

A12 - Não, em equipa!

A13 - Eramos uma equipa, a equipa borboleta.

A14 - Também jogámos o jogo da mímica.

PE - Ah, o jogo da mímica! Gostavam de fazer outra vez o jogo da mímica?

A15 - Sim! (*muitos alunos respondem em simultâneo*)

PE – como é que acham que correu o jogo da mímica?

A16 - Correu bem! Portámos todos muito bem!

PE – estavam com vontade de adivinhar os animais para serem vocês a imitar?

A17 – sim!

PE – E* conta lá como te sentiste durante o jogo da mímica. Queres?

A18 – Sim, eu estava muito feliz! Queria muito ser eu no meio para adivinharem o que estava a fazer. Depois quando disse que era o morcego e fui eu para o meio, foi muito divertido. Mas tive um bocadinho de vergonha.

PE – E o resto da turma, também se sentiram como a E*?

A19 – Sim! *(muitos alunos respondem em simultâneo)*

PE – E voltando ao jogo da roda dos animais, G* o que queres dizer?

A20 - Tu fazias a roda girar, depois saía uma pergunta que nós tínhamos de responder, para a equipa ganhar.

PE – E podiam responder logo?

A21 – Não, tínhamos de falar sobre a resposta e depois o porta-voz é que dizia. O G* perdeu um ponto porque não falou com a equipa dele.

PE – Pois foi... E durante o jogo, vocês estiveram a aprender muitas coisas?

A22 – Sim

A23 – Não

PE - Quem é que acha que se pode aprender com jogos?

(...)

PE – Vocês gostam mais de fazer este tipo de atividades novas, como os jogos, a programação do robô e decompor figuras com os blocos-padrão ou fazer as outras coisas que já conhecem?

A24 - *(Unânime)* Desses jogos!

PE – Os novos?

A25 – sim!

PE – Quando eu cheguei à sala o que é que vocês estavam a fazer?

A26 – Estávamos a acabar os exercícios de Estudo do Meio.

PE – Ah, por isso é que têm todos os manuais em cima da mesa... E quais são as principais diferenças na turma quando estão a fazer, por exemplo, os exercícios de Estudo do Meio ou estão a participar no jogo dos animais?

A27 - Acho que eu estou mais concentrada a jogar jogos

A28 – Acho que a turma toda fica mais interessada nos vossos jogos, porque quando estamos a fazer os exercícios dos livros eles não param de falar.

PE – E achas que fazem mais perguntas e partilham mais ideias em qual atividade G*?

A29 – Nas atividades novas.

PE – Porquê?

A30 – Não sei... Se calhar têm mais dúvidas.

PE – (...) No dia em que trabalhámos os animais, começamos o dia a ler uma história que se chamava “Não conhecem o Rei da Savana?”. Sabem quem era o rei da Savana, ainda se lembram?

A31 - O Leão

PE - Era o Leão?

A32 - Não, era a pulga!

PE - Não era a pulga, mas era parecido...

A33 - Era o piolho!

PE - Era o piolho, muito bem! Então, nós começamos o dia a trabalhar essa história, depois exploramos as características dos animais e depois estivemos a fazer uns exercícios com umas figuras, lembram-se? Vocês tinham umas figuras em forma de animais, e depois tinham de fazer a decomposição com....?

A34 - Com peças!

PE - alguém se lembra do nome das peças? Desse material?

A35 - Blocos...

PE - Blocos-padrão! Estavas quase! O que acharam dessa atividade?

A36 - Aprendemos matemática.

PE - Vocês gostam de aprender matemática assim?

A38 - Sim

PE - Última pergunta. Última pergunta. Estas atividades que vocês fizeram aqui na escola, quando foram para casa contaram-nas a alguém?

A39 - Sim! (*alguns alunos respondem*)

PE - I*, como é que contaste? Contaste a quem?

A40 - A minha mãe e ao meu pai.

PE - E o que é que tu disseste em casa, aos teus pais?

A41 - Disse que tínhamos ouvido aquela história e que era muito divertido

A42 – Eu também disse que tínhamos estado a fazer uns jogos. Conteí o jogo do robô. E disse também que tínhamos feito um concurso dos animais para ver quem ganhava.

A43 – também fizemos uns gestos no polivalente!

PE – Pois foi, fizemos sequências de gestos e ritmos. Lembram-se desta palavra? Sequências.

(...)

PE – Quem sabe o que é trabalhar de forma individual?

A44 – É trabalhar separados

A45 – é trabalhar sozinhos

PE – E o trabalho de grupo?

A46 - É trabalharmos juntos.

PE – E quantas pessoas?

A47 – Às vezes trabalhamos em pares e somos dois mas as equipas eram maiores.

A48 – Se estivermos todos a falar, como agora, também é trabalho de grupo? Estamos a trabalhar juntos.

PE – É sim, I*. Como no jogo da mímica: não havia equipas e todos estavam a participar. Mas sozinhos não conseguiam jogar porque não havia ninguém para adivinhar o vosso animal... Como é que vocês preferem trabalhar? Em grupo ou de forma individual?

A49 – Sozinho

A50 - Em conjunto, a turma toda

A51 - Em grupo

PE - E porque é que gostam mais de trabalhar em grupo?

A52 - Porque assim somos uma equipa e somos melhores juntos.

PE – E porque é que gostam mais de trabalhar individualmente?

A53 – porque fica mais silêncio.

PE1 - Acham que a turma se porta melhor ou pior nos trabalhos de grupo?

A54 – Melhor!

A55 – Fazemos muito barulho mas acho que estamos a portar-nos melhor.

PE - Muito bem, obrigada!

Apêndice 15 – Narrativa reflexiva da mestranda (1ª sessão do projeto)

NARRATIVA REFLEXIVA DA MESTRANDA SOBRE A AULA UM PERCURSO PELA OBRA *PERDIDO*

À semelhança das restantes intervenções, o processo desta regência é também composto por três etapas: a da planificação, a da operacionalização da aula e a da reflexão pós-ação. Nesse sentido, serve esta narrativa para refletir criticamente sobre todo o processo, integrando-se assim na última etapa. Esta aula foi pensada e operacionalizada em par pedagógico, no entanto, nesta narrativa apenas pretendo tecer avaliações sobre o meu desempenho. Assim sendo, no dia 4 de maio de 2023, a aula decorreu com uma turma de 1.º ano de 1.º CEB (caracterizada na fundamentação pedagógico-didática), com os objetivos gerais de desenvolver a linguagem de programação e explorar os domínios da leitura e educação literária a partir da obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo.

Durante o processo de planificação, após a seleção dos conteúdos e enquadramento dos mesmos nos documentos curriculares oficiais, procurámos construir a sequência de atividades articulando na maior proporção possível os conteúdos das diferentes áreas curriculares. Este processo decorreu em simultâneo com a fundamentação das nossas escolhas pedagógico-didáticas.

Numa fase inicial, seleccionámos e analisámos exaustivamente a obra narrativa tendo em vista, não só os interesses dos alunos e os seus conhecimentos prévios, mas também as características da obra e as suas potencialidades educativas. A partir desta análise, estudámos as hipóteses possíveis de a articular com os conteúdos matemáticos, pois pretendíamos conseguir um encadeamento entre as áreas curriculares orgânico e fluído. Nesse sentido, optámos por utilizar a robótica, que é uma área de interesse das crianças, para servir a aprendizagem dos conteúdos matemáticos (mais especificamente, a linguagem de programação e a orientação espacial). De seguida, partimos para a formulação dos objetivos específicos em paralelo com o detalhamento de cada uma das atividades na planificação. Tivemos em vista não só a coerência pretendida entre os objetivos específicos e cada uma das tarefas, como também a complexidade progressiva das aprendizagens. Esta tarefa exigente e demorada permitiu-nos reformular as ideias iniciais que tínhamos, pois tornou visível as fragilidades ao nível da implementação e de articulação. Uma vez definidos todos estes aspetos, passámos para a

construção dos recursos, cujos objetivos passavam pela produtividade para os alunos, o interesse pedagógico e didático e a vertente estética, tornando-se apelativos para as crianças. Importa ainda ressaltar que, estando numa fase final do ano letivo, esta turma já abordou todos os casos de leitura e, como tal, foi-nos possível elaborar enunciados com estas características para consolidar a leitura dos dígrafos.

Quanto à operacionalização da aula, é possível destacar pontos fortes e pontos a melhorar. No geral, a aula decorreu como o planeado conseguindo que os alunos se mantivessem motivados e interessados ao longo da mesma. Como aspetos transversais a todos os momentos quero destacar o discurso claro e adequado à faixa etária, a gestão positiva do espaço e a relação estabelecida entre professora-aluno que facilitou as aprendizagens. Em relação a este último aspeto, penso que não só a linguagem utilizada potenciou as participações dos alunos mas também as questões orientadoras que lhes eram colocadas. Nesta faixa etária é crucial desenvolver a capacidade de pensamento crítico (competência prevista no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) e o questionamento bem orientado é uma estratégia prioritária para o desenvolvimento da mesma. Isto é, acredito que o professor deve ter a capacidade de partir do raciocínio do aluno para, através de questões orientadoras, o incentivar a desenvolver o seu pensamento e chegar à resposta pretendida. Ao tomar esta posição, o professor valoriza o aluno e os seus conhecimentos e torna-se um facilitador das aprendizagens ao invés de um simples transmissor de conhecimento. No decorrer da aula, este foi um aspeto a que se deu prioridade e que culminou numa maior participação e interesse dos alunos e também em aprendizagens mais significativas: os alunos mostraram ter a capacidade de reformular o seu pensamento e corrigir os erros a partir da própria descoberta. Um exemplo desta postura adotada pelas professoras em aula foi a 'não resposta' imediata às questões de compreensão mas, ao invés, permitir que o aluno voltasse ao livro (seja ao texto ou às ilustrações) para obter a sua resposta. Ainda no seguimento deste aspeto, quero realçar a importância que a manipulação do robô teve no desenvolvimento da capacidade de aprender com o erro e reformular o pensamento. Ao ser permitido aos alunos que manipulassem o robô, estes conseguiram facilmente confirmar se o algoritmo do percurso que idealizaram correspondia ao realizado pelo robô e, caso não concordassem, reformular as instruções dadas. Esta visualização e manipulação torna-se um grande aliado do professor neste objetivo de permitir que sejam os próprios alunos a descobrir o erro e de serem verdadeiros agentes ativos da aprendizagem. Quando ao trabalho desenvolvido com a manipulação do robô, quero ainda destacar a importância de ir progredindo na complexidade (começar por dar as instruções de percurso faseadas e, apenas quando os alunos se mostrassem confiantes, introduzir as

sequências do algoritmo). Este trabalho gradual permitiu que os alunos não desmotivassem e que fossem construindo aprendizagens mais sólidas e significativas.

Em relação aos pontos a melhorar, penso que a maior limitação se prendeu com a incapacidade de os alunos acompanharem a leitura da história em simultâneo com a observação das ilustrações. A obra escolhida exige, para uma maior e melhor compreensão, que se compare as ilustrações com o texto. No entanto, devido à posição em que os alunos estavam sentados, nem todas as crianças tiveram oportunidade de ver as imagens com eficácia. Penso que, numa próxima intervenção, seria uma vantagem pedir aos alunos que se sentem, por exemplo, em círculo de modo que todos tenham visibilidade suficiente para a obra. Ainda assim, através do diálogo pós-leitura (em que foi recorrente o voltar ao livro) e das questões que foram sendo colocadas, os alunos conseguiram chegar ao sentido da obra e às ideias-chave da mesma. Outro aspeto a melhorar relaciona-se com a complexidade do guião de leitura. Tendo em conta as limitações da Prática de Ensino Supervisionada, durante a planificação foram pensadas tarefas de compreensão adequadas àquilo que se pensava ser o nível de compreensão dos alunos desta turma. Porém, nas últimas semanas em que não se desenvolveram atividades de compreensão, as crianças evoluíram e mostram-se, atualmente, mais desenvolvidas neste campo do que o esperado. Por esta razão, acredito que teria sido benéfico para este grupo ter complexificado as tarefas de modo a contribuir para a sua evolução de aprendizagem.

Fazendo o balanço de todo este processo, e refletindo sobre todas as etapas, penso que a aula foi bastante positiva. Os objetivos definidos na etapa da planificação foram concretizados pelos alunos na operacionalização de forma harmoniosa e produtiva. As opções tomadas, nomeadamente a escolha de trabalhar a partir de uma obra e com a manipulação do robô, permitiram que os alunos estivessem interessados e a aprender de forma mais lúdica. A escolha de trabalhar em grande grupo, com uma grelha quadriculada com os pontos do percurso, e solicitando aos alunos que se sentassem no chão de volta da mesma, culminou também num acréscimo de interesse por parte das crianças e nesta diversidade de atividades e estratégias que se procura na educação. Por último, importa referir que, apesar de haver sempre melhorias a implementar no futuro próximo, sinto ter havido uma enorme evolução positiva não só desde a última aula observada como também ao longo das diferentes etapas desta regência.

Apêndice 16 – Narrativa reflexiva do par pedagógico (1ª sessão do projeto)

NARRATIVA REFLEXIVA DO PAR PEDAGÓGICO SOBRE A AULA UM PERCURSO PELA OBRA *PERDIDO*

Após o momento de ação, procedo à construção da narrativa reflexiva da aula observada de dia 4 de maio de 2023, que decorreu na parte da manhã, entre as 9h e as 12h. Dentro deste horário, existiu uma pausa entre as 10h30 e as 11h, tendo sido retomada a aula das 11h às 12h. Esta regência incidu na exploração da obra *Perdido* de Mariajo Ilustrajo, pelo que se pretendia abordar as três componentes curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio, num encadeamento natural que concorresse para a interdisciplinaridade.

Primeiramente, no que respeita a planificação, é de notar que esta foi pensada e repensada inúmeras vezes para que fossem desenvolvidos momentos interessantes e lógicos, a partir dos conteúdos propostos pela professora cooperante e que se relacionassem com a unidade didática. Numa primeira fase, procedeu-se à pesquisa e escolha de uma obra adequada à faixa etária, que fosse passível de ser abordada nas diversas dinâmicas refletidas anteriormente. Portanto, a escolha de *Perdido* foi essencial para a definição de objetivos e atividades, tendo-se tornada desde início clara a importância de possuir fisicamente o livro na regência, dado a faixa etária em questão, pelo que o livro poderia contribuir para a motivação dos alunos.

No que concerne a leitura e interpretação da obra, considero que as atividades de compreensão elaboradas foram ao encontro dos objetivos delineados anteriormente e que o diálogo constante entre professoras-estagiárias e alunos permitiu avaliar a capacidade de compreensão no momento. Para que tal tenha ocorrido, destaco a postura adotada pelas professoras na interpretação da obra, que em momento de pausa estratégica passou pela formulação de questões adequadas e claras, sempre a par com as ilustrações do livro. Assim sendo, a presença do livro físico permitiu a aproximação do mesmo aos alunos quando necessário, o que contribuiu para a compreensão realizada em vários níveis (literal, inferencial, crítico, reorganizativo).

Por outro lado, na compreensão, tornou-se notória a capacidade da turma em interpretar, pelo que o guião de compreensão se revelou ser excessivamente simples para a turma em questão. Numa outra aula, procederia à adequação das atividades ao grau de capacidade de interpretação visualizada. Ainda de referir que a exploração dos guiões e atividades foi realizada através das leituras dos alunos para a turma, sempre auxiliada pela professora, sendo repetida pela docente para comprovar que todos os alunos tinham presente a atividade. Esta estratégia teve resultados positivos, já que os alunos estão familiarizados com os diversos casos de leitura, sendo a sua capacidade de leitura elevada e a leitura de enunciados recorrente na sua experiência escolar. Para além disso, motivou os alunos, tornando-os agentes na sua aprendizagem e desenvolveu o domínio da leitura.

Em termos do comportamento e relação com os estudantes, na primeira parte da aula, os alunos estavam incaracteristicamente calados e pouco participativos. Todavia, tal não se comprovou no último período de aula, tendo sido necessário implementar algumas estratégias, como a colocação de uma música de relaxamento para tentar combater as ações impróprias dos alunos em sala de aula, mas que não teve o resultado esperado. Num outro ângulo, penso que fui capaz de estabelecer uma relação próxima com os alunos, de estar atenta às suas necessidades, dando resposta às mesmas. Considero ainda que evoluí desde a última regência observada neste parâmetro, alcançável por todo o trabalho realizado previamente com os alunos, embora as estratégias não tenham sido completamente eficazes neste dia.

Quanto às intervenções dos alunos, na regência partiu-se recorrentemente do erro, por exemplo, a interpretação incorreta da obra era depois confrontada com a releitura da passagem por parte dos alunos com essa dificuldade interpretativa, agindo o professor como agente que disponibiliza os recursos e meios para os alunos construírem os seus conhecimentos e não como corretor. Deste modo, bastou a professora abrir a obra na página com a respetiva informação que se procurava para os alunos corrigirem as suas ideias.

Mais à frente, já na manipulação do robô e da grelha quadriculada em sala de aula, o aluno foi colocado como agente manipulador que construía o seu percurso, estando livre de errar. Para tal, procedeu-se à construção do percurso passo a passo, o que permitiu que fosse

seguidamente verificado o comando através da visualização da ação do robô, voltando atrás quando necessário. Esta atividade complexificou-se ao longo da aula, pelo que, inicialmente, os alunos apenas observaram o robô a movimentar-se pelos comandos dados pela professora, passando depois para as suas mãos, primeiro a realização passo a passo e posteriormente a construção de todo o percurso, após a sua representação na placa de programação. Este modo de trabalhar foi essencial para a gestão do próprio tempo e permitiu a manipulação do robô por diferentes alunos.

Ainda na manipulação do robô e preenchimento do guião de programação, reflito que a organização da placa de programação elaborada não terá sido a mais correta e simples para os estudantes. Na fase de planificação, considerei que a divisão por quadrículas correspondente a cada comando, simplificaria a explicação aos alunos e a compreensão, no entanto, tal não se verificou, uma vez que alguns alunos não compreenderam a divisão em quadrículas.

Em jeito de conclusão, penso que a interdisciplinaridade pretendida foi alcançada, não existindo momentos de quebras entre atividades. As atividades surgiram, desta forma, sempre encadeadas e relacionadas com a atividade seguinte, pelo que serviram como motivação para as tarefas que viriam. Para o sucesso da aula, noto ainda a importância da construção dos nossos recursos, por exemplo, da grelha quadriculada com pontos do percurso. Esta construção revelou ter inúmeras potencialidades, visto que cada local estava apenas disposto em cima de uma quadriculada e poderia ser alterado de lugar, retirado ou acrescentado, existindo variações intermináveis para a disposição. Em contrapartida, um aspeto a alterar seria a utilização de uma imagem de câmara fotográfica como representação do local “loja de fotografia”, tendo sido sugerida a representação do local pela escrita, o que julgo ser mais adequado, dado o nível de leitura das crianças e pelo facto de a câmara ser um objeto, não um local.

Apêndice 17 – Guião de observação aula “Nem tudo o que parece é: o rei da savana” preenchido pelo par pedagógico

**GUIÃO DE OBSERVAÇÃO 1º CEB PREENCHIDO PELO PAR PEDAGÓGICO DURANTE A
SESSÃO “NEM TUDO O QUE PARECE É: O REI DA SAVANA”**

Objetivo: Analisar os efeitos da diversificação de estratégias na **participação** e no **envolvimento** em sala de aula dos alunos.

<p>Diversificação de recursos</p>	<p><i>Livro: envolvimento e muita participação Os alunos sempre a querer contribuir e ficaram ainda mais motivados com o desfecho da história Quase todos os alunos participaram e colocaram o braço no ar.</i></p> <p><i>Blocos-padrão: menos envolvimento dos alunos no diálogo, porque estavam todos muito concentrados a retirar as figuras; Conversa entre alunos, principalmente sobre o sucesso e insucesso de retirar as figuras; Competitividade para encontrar soluções diferentes das dos colegas</i></p> <p><i>Jogo dos animais: Muito entusiasmados com o jogo. Ouviram-se muitas exclamações de alívio e de felicidade quando acertavam a resposta e ganhavam um ponto.</i></p>
<p>Diversificação de organização</p>	<p><i>Jogo dos animais: Resultou muito bem, conseguiram distribuir tarefas dentro dos grupos (Porta-voz) e discutiram a resposta, chegando a um consenso; Todos muito entusiasmados;</i></p> <p><i>Jogo da mímica: todos quiseram participar com muito entusiasmo; Atentos ao que os colegas estavam a imitar para desvendar o animal; Ficaram tristes quando a atividade acabou porque queriam ter experimentado mais animais;</i></p>
<p>Diversificação de ambiente</p>	<p><i>Blocos-padrão: os alunos estiveram muito concentrados a trabalhar nos lugares habituais e notava-se envolvimento na atividade; pouco diálogo (participações) porque a tarefa exigia concentração;</i></p> <p><i>Jogo dos animais: a organização do espaço permitiu a comunicação entre os elementos das equipas e entre equipas; todos tinham campo de visão bom para a roda da sorte</i></p> <p><i>Jogo da mímica: alunos muito participativos e entusiasmados por estar no exterior; menos limitações de espaço; alunos mais irrequietos na sala de aula ficaram mais integrados na turma (todos estavam de pé e a mexer-se, não eram os únicos).</i></p>

Apêndice 18 – Guião de observação aula “Nem tudo o que parece é: o rei da savana” preenchido pelo par pedagógico

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO 1º CEB PREENCHIDO PELA PROFESSORA COOPERANTE DURANTE A SESSÃO “NEM TUDO O QUE PARECE É: O REI DA SAVANA”

Objetivo: Analisar os efeitos da diversificação de estratégias na **participação** e no **envolvimento** em sala de aula dos alunos.

Diversificação de recursos	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mais motivação</i>• <i>Mais atentos</i>• <i>Atividade mais enriquecedora do que se tivessem sido utilizados os recursos habituais (manuais e fichas)</i>• <i>Alunos com muita vontade de manipular os materiais, experimentando várias opções de resposta (blocos-padrão)</i>
Diversificação de organização	<ul style="list-style-type: none">• <i>Criar hábitos de trabalho de grupo</i>• <i>Implementar rotinas diferentes</i>
Diversificação de ambiente	<ul style="list-style-type: none">• <i>Exploração de diferentes espaços</i>• <i>Tirar proveito dos espaços físicos para desenvolver as atividades</i>• <i>A motivação em diferentes ambientes tem tendência a aumentar</i>• <i>Criar rotinas de trabalho em espaços diferentes</i>• <i>Percepção que não é preciso estar dentro da sala para aprender</i>

Apêndice 19 – Transcrição do inquérito por entrevista à professora cooperante

TRANSCRIÇÃO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

De seguida será apresentada a transcrição do inquérito por entrevista realizado à professora cooperante da turma de 1º ano sobre as suas perceções acerca das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto e os respetivos afeitos na participação e envolvimento dos alunos. O anonimato da professora é garantido, identificando as suas intervenções com as siglas PC (Professora Cooperante). A professora estagiária é identificada como PE. A entrevista decorreu no dia 28 de junho e teve a duração de cerca de 15 minutos.

PE – Bom dia, em primeiro lugar, obrigada por se mostrar disponível para me ajudar e por participar nesta entrevista. Como lhe tinha dito, o meu projeto consiste em tentar perceber de que modo é que a prática docente focada na diversificação de estratégias – e aqui eu tenho a organização da turma, portanto se trabalham individualmente ou em grupos, de organização de ambiente, portanto, de estamos dentro da sala de aula, fora, nos lugares ou sentados no chão, e de recursos – contribuem para as experiências pedagógico-curriculares dos alunos. Nomeadamente no que toca à participação e ao envolvimento dos alunos. Portanto, se eles participam mais ou menos, e estão mais ou menos envolvidos nas atividades, quando há esta diversificação de estratégias.

Isto é o meu projeto de investigação, e aquilo que eu precisava nesta entrevista é exatamente perceber qual é a sua perspetiva sobre isto.

Então, a minha primeira pergunta é, ao longo das minhas regências, notou que tenha havido diversidade de estratégias? Diversificação de espaços, recursos e ambiente. Se sim, tem algum exemplo, lembra-se de alguma coisa, quais foram as diversidades?

PC – Sim, as tuas estratégias foram diferentes ao longo do ano. Começaste com uma turma que sendo do primeiro ano, há muito material didático que pode ser elaborado, como também se pode aproveitar material que já esteja feito. Aproveitaste algum material que já estava feito nos manuais, mas também usaste muito material que foi feito por ti. Muitas das

estratégias eram implementadas dentro da sala de aula, em contexto que no princípio do ano acho que é muito favorável, porque eles estão ainda em habituação, tanto ao contexto escolar como às professoras que são novas. Mas claro que depois, se houver ambientes que são diferentes, eles adoram estar em ambientes diferentes. Porquê? Porque estão muito mais motivados, sentem a necessidade de explorar esses ambientes, e sentem a necessidade, penso eu, de fazer muito mais perguntas. Porquê? Porque para eles aquele ambiente é novo. Então existe sempre alguma coisa motivadora extra que não estava na sala de aula. Na sala de aula eles já conhecem o ambiente. Só se nós trouxermos algum material pedagógico novo. Enquanto que, se nós sairmos do ambiente que é da sala de aula, já temos vários fatores que podem ser facilitadores das aprendizagens, mesmo o próprio ambiente e as próprias estratégias que nós utilizamos. Mas também tem outros aspetos que podem ser barreiras. Por exemplo, se a turma for muito barulhenta, eles podem chegar lá àquele ambiente novo e nota-se que há uma dispersão grande. Então, se for logo no início do ano, coisa que não aconteceu aqui, se não houver um controle da turma muito grande, pode ser uma barreira muito forte para a aprendizagem. Aqui houve essa diversificação, os ambientes, as estratégias, e acho que agora, nessas últimas aulas, realmente, esses ambientes diferentes foram muito positivos para eles.

PE - *Então, e durante essas atividades, como é que caracteriza a participação e o envolvimento dos alunos? Portanto, eles estavam mais participativos, a professora já falou um bocadinho disto, mas sente que eles estavam mais envolvidos nas atividades?*

PC - *Sim, eles gostaram imenso. Lembro-me muito daquele jogo da Mímica, que eles adoraram, começaram em contexto de sala de aula e depois foi transportado para o exterior, ou seja, eles concretizaram aqui muito bem todas as competências que queriam que fossem adquiridas, depois passaram para o exterior com o jogo da Mímica.*

Outros que fizeram...

PE - *Foi a roleta da sorte dos animais, que começámos de manhã com a história? A partir da história do rei da savana, trabalhamos os animais, mas em contexto sala de aula. A decomposição de figuras, com os blocos padrão. A decomposição de figuras ainda aqui, na*

sala de aula. Depois foi o depois foi o jogo da roda da sorte com a alterações da organização do espaço e o jogo da mímica lá fora.

PC - A motivação foi excelente mesmo. E claro que eles ficam muito mais participativos, porque eles trabalharam em contexto de sala de aula num determinado ambiente. Foi feita a apresentação, foi feita a adquirir muitas competências aqui e depois foi um explorar do próprio corpo deles, o jogo da mímica é um explorar do corpo deles.

PE - Usam as expressões artísticas para consolidar as aprendizagens.

PC - Muito participativos.

PE - E durante esse dia, por exemplo, eles tiveram atividades que estavam a trabalhar individualmente, depois houve trabalho em equipas, no jogo da roleta da sorte, por exemplo, estavam a trabalhar em equipas, também fizeram um trabalho de turma, por exemplo, no jogo da Mímica, portanto houve momentos de trabalho em grupos, turma e individual. A professora acha que isto tem algum efeito na participação e envolvimento, se eles forem diversificando a forma de trabalho ao longo do dia?

PC - Esta turma é um... como é que é que eu irei dizer? É um bocado ambíguo responder a essa pergunta, porque eles sempre trabalham bem em contexto de sala de aula, levando uma tarefa de princípio ao fim, sempre dentro do mesmo fio condutor, como se nós não mudássemos a tarefa, eles também adoram mudar a tarefa. É lógico, nesta idade, eles gostam dessas tarefas diferentes. Eles adoraram trabalhar em contexto de sala de aula e adoram trabalhar no exterior. E lembram-se muito dessas atividades. Se calhar até pode haver atividades aqui em contexto de sala de aula que não tenham ficado tão memorizadas. Mas quando nós criamos um ambiente diferente, eles lembram-se logo dessas atividades.

PE - Mesmo que não seja o ambiente, seja o recurso. Porque eles, por exemplo, falaram-me da roda da sorte e falaram-me do robô.

PC - E falaram-me das mãos, já me falaram das mãozinhas também.

PE - *E são atividades que foram realizadas dentro da sala de aula, mas com recursos diferentes.*

PC - *Quando vocês mandaram fazer as mãozinhas, eles pintaram as mãos, e eles lembram-se disso notoriamente. Foi dentro da sala de aula, mas com recursos diferentes.*

PE - *Certo. E depois, acha que... Estas perguntas estavam mais direcionadas para o 'durante' as sessões, mas eu também gostava de perceber se isto tem alguma implicação nas aulas seguintes.*

PC - *Muito mesmo. Eles vão buscar muitos conhecimentos das aulas anteriores e aplicam nas aulas seguintes, ou seja, aí é que se vê a articulação de conhecimentos. Mas eles agora nos animais, eu hoje estava a falar dos animais, e eles conseguiram ir buscar os animais que tinham construído com os blocos padrão.*

Estávamos a falar das plantas e eles lembraram-se que já tinham feito essa aula com os professores, que foi até cheirar as plantas. Porque muitos deles nem conheciam essas plantas, por exemplo. E isso aí é excelente. Há uma articulação de conhecimento excelente. Muito bom.

PE - *Portanto, nessas aulas a seguir estão mesmo mais participativos, estão muito mais envolvidos?*

PC - *E lembram-se muito, aquilo que se ensinou. Porque assim, se forem aulas sempre na mesma rotina, eles começam, muitos deles, a perder o interesse. Se nós projetarmos um filme, através daquele filme, irmos buscar partes essenciais, fizermos um jogo no exterior, utilizarmos materiais diversificados, como foi o que fizeram, eles lembram-se muito bem. E fica tudo muito memorizado. É excelente mesmo. Utilizaram uns bons recursos.*

PE - *Muito bem. Obrigada! Não sei se a professora quer acrescentar mais alguma coisa... (pausa) Se não, acho que estas são as questões principais para o meu projeto.*

PC - *Não, acho que... Acho que houve uma evolução muito grande. Houve uma evolução muito grande. Só é pena terem acabado assim ali no mês de Maio. Deviam ter estado mais*

um bocadinho, porque o último projeto realmente foi excelente. Todos diferentes, mas todos iguais. Eles adoraram. E as atividades que foram desenvolvidas também foram excelentes, tanto em contexto de sala de aula como fora do contexto de sala de aula. Eles gostaram muito e marcaram bastante o percurso acadêmico inicial deles. Marcaram bastante. E eles gostaram muito quando viram as fotografias das casinhas que vocês fizeram também, quando foi sobre as divisões da casa. Eles gostaram imenso mesmo.

Quando eles sabiam que as professoras iam dar aulas, sabiam que vinha aí novidade, não é? Foi muito, muito bom. O que eu digo, foi só pena não ter mais um bocadinho de tempo, que realmente... Acho que ali no mês de Maio, uff, até eu senti assim um corte trágico e eu penso, já acabou, não é? Mas adoraram, muito, muito. Todas as aulas foram com materiais diferentes, materiais enriquecedores, tanto em contexto sala de aula como fora do contexto de sala de aula, eles adoraram. E houve uma articulação de conhecimento espetacular.

PE – *Muito obrigada.*

PC – *De nada, e obrigada eu pela vossa presença.*

Apêndice 20 – Guião de observação do *focus group* sobre a diversificação de estratégias preenchido pelo par pedagógico

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO PREENCHIDO PELO PAR PEDAGÓGICO DURANTE O FOCUS GROUP SOBRE A DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

Atentar e registar aspetos relacionados com:

1. A perspetiva que os alunos têm sobre as atividades desenvolvidas pela professora estagiária (em que houve diversificação de estratégias) ao longo do ano:

- *Partilham mais em atividades novas*
- *Correu bem*
- *Vontade de participar e aprender*
- *Feliz*
- *Atividade nova*
- *Gostam mais dos jogos*
- *Trabalho individual, as pessoas estão mais concentradas*
- *Era "fixe"*

2. As atividades a que os alunos dão destaque:

- *Programação do robô na aula "Perdido"*
- *Direita/esquerda: música*
- *Projeto mãos + curta-metragem*
- *Jogo da roda dos animais*
- *Jogo da mímica*
- *Sequências gestuais*
- *Construir o livro*
- *Decomposição de figuras*

3. A perspetiva que os alunos têm sobre a participação (individual e da turma) nas aulas em que houve diversificação de estratégias (organização, ambiente e recursos):

- *Polivalente: não queriam voltar para a sala*
- *Gostam mais de trabalhar em grupo: em equipa são melhor. Juntos portam-se melhor*

4. A conceção que os alunos têm sobre o seu envolvimento nas aulas seguintes à utilização de estratégias diversificadas:

- *Contaram às famílias as atividades: divertido*

M

MESTRADO

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

**Aprender a ensinar: Experiências de
uma professora estagiária no 1º e 2º
CEB**

