

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Todo o processo que implica aprendizagem tem como base de sustentação as interações pessoais que se desenvolvem ao longo do mesmo. Neste sentido, seria impensável deixar de agradecer a todos aqueles que caminharam comigo lado a lado e contribuíram, ainda que de formas distintas, para que o meu processo de formação ao longo deste ciclo fosse extraordinário. É com muita emoção que expresso o meu agradecimento a todos vocês.

Aos meus pais, Helena e Vitor, pela paciência e apoio incondicional nas horas difíceis, pelo seu amor indescritível que me ajudou a tornar mais forte, pelo respeito e reconhecimento de todo o meu esforço e trabalho. Acima de tudo, por acreditarem que eu sou capaz e por nunca me terem deixado desistir.

Ao meu irmão, Filipe, pelo seu encorajamento subtil, que me arrancou vários sorrisos inesperados, nos momentos mais difíceis.

Ao meu sobrinho, Guilherme, por ter vindo dar ainda mais sentido a todas as minhas ações.

Ao meu avô, Mário, por todo o interesse que sempre demonstrou, por toda a preocupação nos momentos mais complicados e por toda a alegria compartilhada nos momentos felizes.

Ao Hélder, pela paciência, compreensão, carinho e força que me deu todos os dias, independentemente de serem bons ou maus. Por todas as palavras de conforto e incentivo. Por sempre ter acreditado em mim, lembrando-me incessantemente de que sou capaz.

À Ana Maria, meu par pedagógico e grande amiga desde o início desta jornada, por toda a compreensão, ajuda e calma que me transmitiu nos momentos mais revoltantes, por todos os sorrisos, por todas as lágrimas, por todas as palavras. Por toda a dedicação e companheirismo.

À Maria, por ter acompanhado de perto as minhas angústias e alegrias na fase final deste processo, por todos os sorrisos, por me transmitir calma e bem-estar, essenciais à consecução dos meus objetivos.

À Daniela e à Cristiana, por, apesar da distância inerente à situação de prática pedagógica, nunca terem deixado de estar presentes.

A todos os meus outros amigos e amigas, por todas as palavras de carinho e apoio.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de estagiar e interagir, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionaram, por todo o carinho e dedicação, por todos os sorrisos. Todas elas foram um grande pilar, fazendo-me acreditar, todos os dias, de que este era o caminho a seguir. É indescritível o seu contributo para o meu crescimento profissional e pessoal.

A todos os profissionais das instituições de estágio com quem colaborei, nomeadamente à educadora Maria Clara Santos e à professora Cristina Falcão, pelo acolhimento excecional, pela colaboração e pela disponibilidade sempre, sempre presentes. Por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por tudo o que partilhamos e evoluímos, em conjunto.

Aos meus supervisores institucionais, Mestre Carlos Jorge De Sá Pinto Correia e Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, pela troca de conhecimentos e partilha de ideias, por toda a ajuda no sentido de me fazer evoluir enquanto futura profissional.

A todos os outros docentes da Escola Superior de Educação que me fizeram acreditar que estava no caminho certo.

Obrigada por me ajudarem a concretizar esta etapa da minha vida, que se assume como um sonho tornado realidade.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como propósito principal refletir criticamente acerca do percurso de desenvolvimento profissional da estudante, durante os momentos de prática pedagógica, inseridos nas unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que fazem parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este período de prática pedagógica teve como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais associadas ao saber agir em ação, exigindo um quadro conceitual rigoroso, adaptado às características do contexto educativo. Para tal, foi necessária uma atitude indagadora e investigativa, crítica e reflexiva, que permitisse agir com intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, os processos formativos em questão, basearam-se na metodologia de investigação-ação que tem como objetivo primordial a investigação das práticas com o intuito de transformá-las, melhorando-as. Todos estes processos foram devidamente articulados com referentes teóricos e legais, com vista a compreender a base de sustentação das práticas levadas a cabo.

As ações desenvolvidas, inseridas em momentos de reflexão colaborativa em contexto, permitiram analisar o percurso da formanda e o desenvolvimento das suas competências profissionais, não só relacionadas com a prática, mas também direcionadas para quadros conceituais mais alargados. Com efeito, o relatório de estágio em análise assume-se como um documento formativo imprescindível que salienta, criticamente, os desafios e os obstáculos decorrentes da experiência da mestranda no desenvolvimento da sua prática pedagógica, que se assumem como fundamentais para a contínua construção da sua identidade profissional.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Desenvolvimento Profissional; Identidade Profissional.

ABSTRACT

The present probation report has as its main target a critical reflection on the professional development journey of a student, during pedagogical practice moments under curricular units of supervised pedagogical practice of Pre-School and supervised pedagogical practice of 1.st Grade of Elementary School, inserted in the Masters of Pre-School and 1.st Grade of Elementary School.

This period of pedagogical practice had as goal not only the development of professional skills related to the knowledge of acting in action but also the demand of a rigorous conceptual plan adjusted to the educational context characteristics. It was therefore necessary an investigative, critical and reflexive attitude, that could allow acting with pedagogical intentionality.

The formation procedures in question were based on the action-research methodology, whose main target is the investigation of practices with the finality of improving them. All these procedures were duly articulated with legal and theoretical frames, in order to understand the support basis of Master's practice.

The developed actions, inserted in a collaborative and reflection context, allowed the analysis of the student's journey and the development of her professional skills, not only related to practice, but also towards larger conceptual targets.

In fact, this probation report is the most important formation document as it underlines, critically, the challenges and obstacles that occurred during the student's experience and also details the development of her pedagogical practice. These are aspects that assume main importance in the continuous formation of her professional identity.

Keywords: Pedagogical practice; Action-Research; Professional development; Professional identity.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Índice de anexos | II |
| Lista de abreviações | III |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I. Enquadramento teórico-legal | 3 |
| 1.1. A evolução histórica do conceito de educação em Portugal | 3 |
| 1.2. Construção da profissionalidade docente e desafios educacionais | 5 |
| 1.2.1. Currículo flexível num contexto de escola renovada | 8 |
| 1.3. Ser professor no século XXI: a importância da (re)criação pedagógica na renovação da escola | 14 |
| 1.3.1. O aluno e o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem | 19 |
| Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação | 23 |
| 2.1. Caracterização do contexto socioeconómico e cultural | 23 |
| 2.2. Caracterização do centro educativo | 25 |
| 2.2.1. Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS) | 26 |
| 2.2.2. Centro Escolar do Corim | 27 |
| 2.2.3. Caracterização da turma e da sala de aula | 29 |
| 2.3. Metodologia de investigação | 32 |
| Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos | 37 |
| 3.1. Evidências observadas e eixos centrais das atividades desenvolvidas | 39 |
| 3.2. Atividades dinamizadas em função de evidências observadas | 45 |
| Metarreflexão | 61 |
| Referências bibliográficas | 67 |
| Documentação legal e outros documentos orientadores | 78 |
| Anexos | 83 |
| Anexos 2 – tipo A | 85 |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar
(em suporte digital)

Anexo 2 – Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Anexos 2 – Tipo A (impressos)

| | |
|---|-----|
| Anexo 2A.1 - Guião e grelha de registo de observação | 87 |
| Anexo 2A.2 – Organigrama do Agrupamento de Escolas de Águas Santas | 97 |
| Anexo 2A.3 – Análise sociológica da turma 3ºE | 101 |
| Anexo 2A.4 – Exemplo de grelha de verificação de conhecimentos | 107 |
| Anexo 2A.5 - Guião de entrevista | 113 |
| Anexo 2A.6 – Narrativa individual | 119 |
| Anexo 2A.7 – Narrativa colaborativa | 131 |
| Anexo 2A.8 – Exemplo de guião de pré-observação | 137 |
| Anexo 2A.9 – Planificação semanal (7 a 9 de janeiro) | 145 |
| Anexo 2A.10 – Planificação semanal (19 a 20 novembro) | 169 |
| Anexo 2A.11 – Exemplo de mapa de conceitos | 191 |
| Anexo 2A.12 – Registos fotográficos | 195 |

Anexos 2 – Tipo B (em suporte digital)

| | |
|---|--|
| Anexo 2B.1 – Brazão e símbolos da freguesia de Águas Santas | |
| Anexo 2B.2 – Unidades orgânicas do Agrupamento | |
| Anexo 2B.3 – Horário letivo da turma 3ºE | |
| Anexo 2B.4 – Grelhas de verificação/avaliação dos conhecimentos | |
| Anexo 2B.5 – Guiões de pré-observação | |
| Anexo 2B.6 – Planificações semanais | |
| Anexo 2B.7 – Mapas de conceitos semanais | |

LISTA DE ABREVIACOES

AEAS – Agrupamento de Escolas de guas Santas

AEC’s – Atividades Extra Curriculares

ATL’s – Atividades Tempos Livres

BD – Banda desenhada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cit. - Citado

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema educativo

ME – Ministério da Educao

MEM – Movimento da Escola Moderna

OTD – Organizao e tratamento de dados

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

PTT - Projeto de Trabalho de Turma

SAF – Serviço de Apoio  Família

TIC – Tecnologias da Informao e Comunicao

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de desenvolvimento próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foram dinamizados dois períodos de PPS (PPS no Pré-Escolar e PPS no 1.ºCEB), dos quais resultou a elaboração de dois relatórios de estágio, referentes ao contexto em questão. De um modo geral, os mesmos têm como propósito a descrição e reflexão crítica acerca do estágio realizado nesses contextos, bem como o processo de desenvolvimento de competências profissionais da mestranda ao longo do mesmo. Visa, por isso, a obtenção de grau de mestre, que habilita para a docência em educação Pré-Escolar e 1.ºCEB, seguindo as orientações previstas no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que defendem a premissa de que a qualidade de formação dos profissionais de educação influencia diretamente a qualidade da educação.

O relatório de estágio referente à prática pedagógica desenvolvida na educação Pré-Escolar, elaborado no 1.º ano do mestrado referido, encontra-se em anexo (cf. anexo 1) e abrange o período decorrido entre 19 de fevereiro e 13 de junho de 2014, na EB1/JI Falcão II, localizada na freguesia de Campanhã, na sala C. Por outro lado, o presente relatório de estágio, que se refere às práticas desenvolvidas no 1.ºCEB, remete para o período compreendido entre 1 de outubro e 23 de janeiro de 2014/2015, no Centro Escolar de Corim, localizado na freguesia de Águas Santas, com a turma do 3ºE.

Com efeito, o objetivo formativo geral da UC de PPS centrou-se na promoção da construção dos saberes profissionais no âmbito da educação pré-escolar e do 1.ºCEB, com o intuito de aumentar progressivamente o compromisso e a responsabilização pela ação docente. Mais especificamente, os processos e ações desenvolvidos pretenderam levar a formanda a saber pensar e agir nos contextos educativos, com vista a apostar numa visão inclusiva e equitativa da educação, através da implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. Assim, deu-se azo à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, baseada na metodologia de investigação-ação, num âmbito colaborativo (díade, docentes cooperantes e supervisores), com o intuito de facilitar a tomada de decisões fundamentadas, bem como adequar e reconstruir as ações, o que, dada a incerteza e complexidade da

prática docente, foi fundamental. Através da problematização das exigências da prática profissional, conseguidas em contexto de estágio e também nas aulas teórico-práticas e de seminário que a mestranda usufruiu, foi possível um desenvolvimento pessoal e profissional, que conduziu à conquista de uma maior autonomia profissional.

Por conseguinte, o presente relatório apresenta-se estruturado em três capítulos, que sucedem esta introdução e precedem uma reflexão final, as referências bibliográficas que orientaram todo o processo e os anexos respetivos.

As componentes do relatório referidas concorrem para um todo articulado, complementando-se, continuamente, umas às outras. Neste sentido, o primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico-legal, no qual são apresentados os pressupostos teóricos e legais mobilizados para as práticas da formanda no desenvolvimento de competências de observação, planificação, ação e avaliação, isto é, o quadro concetual que sustentou as suas opções pedagógicas a todos os níveis. O segundo capítulo aborda a caracterização do contexto de estágio e da metodologia de investigação utilizada, salientando aspetos inerentes à instituição e ao ambiente educativo (interações entre os intervenientes, organização e gestão da turma, dos espaços, tempos e materiais, entre outros), bem como às estratégias de investigação-ação mobilizadas. Por sua vez, o terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, expressando o plano de ação de uma forma sucinta, através da análise reflexiva sobre alguns momentos da prática, evidenciando, também, o contributo das estratégias utilizadas para a resolução do plano de estágio. A metarreflexão pretende fazer uma síntese integrada de todo o percurso de formação da mestranda, incidindo sobre o contributo do estágio no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mesma.

Assim, com base na análise de todas as componentes constituintes do presente relatório, é possível compreender, de uma forma mais alargada, o contributo deste processo para o desenvolvimento global da formanda ao longo do percurso de prática pedagógica, inserido no mestrado em questão.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

A Educação é, hoje em dia, profundamente marcada pelas mudanças evidentes das sociedades, confrontando-se, por isso, com inúmeros desafios. Porém, continua a apresentar-se como fundamental para a humanidade (Delors et al., 1996). Neste sentido, no presente capítulo são explicitados os referenciais teóricos e legais que dão sentido à educação e que fundamentam, de uma forma geral, a prática pedagógica da mestranda.

1.1.A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

A Assembleia Geral das Nações Unidas (1948) assume, na declaração universal dos direitos do Homem (art. 26º, ponto 2), que “a educação deve visar [entre outros] a plena expansão da personalidade humana”. Deste modo, o DL n.º75/2008, de 22 de abril (preâmbulo), define as escolas como estabelecimentos que têm como missão “dotar cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades [e] integrar-se ativamente na sociedade”. Bordenave e Pereira (1977) perspetivam o ato de ensinar como o desenvolvimento de uma ação especializada, que tem como intuito levar alguém a aprender algo. Porém, os conceitos em torno da educação oscilam mediante a época e o contexto, sendo essencial compreender a sua evolução histórica.

Os primórdios da educação em Portugal remontam à iniciativa da Igreja (Mendonça, 2006). Todavia, no século XVI, devido à expansão do comércio e da indústria, decorrente dos descobrimentos, verificaram-se mudanças que fizeram emergir a consciencialização da necessidade de “instrução” (idem). É, então, a partir desse século, que se dá uma nova fase na educação, com a abertura de instituições com preocupações pedagógicas (idem).

A partir do século XVIII, as exigências aumentaram, surgindo reformas educativas, que se efetivaram durante o Liberalismo (Cardim, 1999), através da criação de uma rede escolar, da responsabilidade do Estado (Nóvoa, 1992).

Com a Carta Constitucional de 1826, surgiu o conceito de obrigatoriedade escolar, enquanto direito civil e político de todos os cidadãos portugueses (Mendonça, 2006). Construíram-se, os primeiros currículos, “cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de *ler, escrever e contar*” (Gomes, 1986, cit. por Mendonça, 2006, p.57). Porém, é com a instauração da República, em 1911, que se assiste a uma reviravolta na educação, estabelecendo-se o ensino primário como obrigatório e gratuito (Proença, 1998). Já em 1926, com o Golpe Militar, dá-se a ditadura, que trouxe mudanças, principalmente, ao nível ideológico (ME, 2003). Cria-se a escola nacionalista, assente numa doutrina de caráter moral, que tinha como intuito formar cidadãos ordeiros e conformados (Martins, 2004). Segundo Nóvoa (1992, p.4), assiste-se a uma “desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente”, devido ao controlo autoritário e redutor do Estado Novo.

Em 1973, surge um projeto de reforma do sistema educativo, concebido pelo ministro Veiga Simão e consagrado na Lei n.º5/73 de 25 de julho (Stoer, 1986), que apresentava claras preocupações em assegurar a “igualdade de oportunidades de acesso” (Mendonça, 2006, p.71). Contudo, dada a rutura inerente à revolução do 25 de abril de 1974, não chega a ser implementada. Instalou-se, nesta altura, uma grande instabilidade política, ainda que fosse unanimemente reconhecida a relevância da educação (Grácio, 1981).

Com Constituição de 1976, garante-se a liberdade de aprender e ensinar, retirando ao Estado o direito de programar a educação e a cultura segundo diretrizes filosóficas, políticas, ideológicas ou religiosas (Cardim, 1999).

Perante a nova realidade da escola de massas “a estrutura da escola entrou em desequilíbrio, traduzido em diversos sinais exteriores de rutura” (ibid., p.39), como o aumento do insucesso escolar, da indisciplina, entre outros, devido à tentativa de manter a mesma uniformidade curricular e pedagógica da escola de elites do antigamente (Formosinho, 2009). Este aspeto demonstrou a necessidade de reconcetualizar o conceito de educação (idem), aspeto a explorar nos subcapítulos e capítulos seguintes.

Deste modo, em 1986, com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), reforça-se a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico,

que passa a ter a duração de nove anos, e define-se os princípios e os objetivos para cada nível. Neste sentido, um dos grandes objetivos do ensino básico delineado pela LBSE (capítulo II, secção II, art. 7.º, alínea a) é “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”.

De referir que a LBSE tem sofrido várias alterações (pela Lei n.º115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e DL n.º 85/2009, de 27 de agosto), com o intuito de se adaptar à contínua evolução social e estabelecer o quadro geral do sistema educativo (Castells, 2005).

1.2. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E DESAFIOS EDUCACIONAIS

Todas as profissões têm marcas distintivas que dão forma ao conceito de profissionalidade (Roldão, 1998). Esta caracteriza um profissional, envolvendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma profissão, num dado momento histórico (Sacristán, 1995).

Assim, para considerar a atividade do professor no quadro de uma profissionalidade, é necessário analisar de que forma se operacionalizam diversos fatores. Em termos de função específica, o professor define-se como aquele que ensina, numa perspetivação do conceito de ensinar como a difícil competência de “fazer [com que alguém] aprenda alguma coisa” (Roldão, 1998, p.81), ideia reforçada no DL n.º240/2001, de 30 de agosto. Deste modo, o professor é responsável por gerar e gerir formas de fazer aprender, devendo “responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada” (Delors et al., 1996, p.164). Neste sentido, Ferraz e Belhot (2010) referem que é a definição clara dos objetivos do processo educativo que promoverá a escolha adequada de estratégias, métodos, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura. Assim, é importante ter em conta a taxonomia de Bloom

(1981) que destaca as possibilidades de aprendizagem nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Quanto aos saberes dos professores, necessários para o exercício profissional, Tardif (2002) refere que estes devem incluir o conhecimento pedagógico da organização e gestão da aula, do aluno, no que diz respeito às suas experiências prévias e condições socioculturais, dos saberes experimentais adquiridos na prática, entre outros, no sentido de atingir o objetivo definidor da ação profissional docente: a aprendizagem do aluno.

O grau de autonomia e o poder de decisão sobre a ação são também elementos fulcrais a ter em conta na profissionalidade docente. De facto, segundo o DL n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, o professor tem direitos quanto à participação no processo educativo, que se dimensionam na partilha de opiniões, na participação na definição das orientações pedagógicas, na autonomia técnica e científica, e na liberdade de escolha de métodos de ensino. Os desafios constantes com que os profissionais são confrontados na atualidade, levam a prática reflexiva a constituir-se como um dos elementos definidores da profissionalidade docente (Roldão, 1999a). Quanto a este aspeto, Schön sublinha o papel da reflexão sobre, na e para a ação (reflexão retrospectiva, interativa e prospetiva) como geradora de saber em permanente reconstrução, que torna o professor capaz de se questionar quanto à eficácia das suas ações, para poder reorientá-las e melhorá-las (Alarcão, 1996).

Com efeito, “os desafios decisivos que se apresentam aos professores, não poderão ser ganhos sem uma nova atitude face à profissão docente” (Nóvoa, 1989, p.66). Neste âmbito, o DL n.º43/2007, de 22 de fevereiro (preâmbulo) releva a importância da formação, pois assume que “a qualidade do ensino [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores”. Estar em formação, segundo Nóvoa (1991, p.25), implica, então, “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os [seus] percursos e projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Este conceito, para Pimenta (1999) reside num processo construtivo do professor histórico e culturalmente situado e no significado que cada um confere à atividade docente. Desta forma, “mais do que por uma aprendizagem de comportamentos, a formação deve ser marcada pela construção pessoal de um adequado sistema de crenças sobre os alunos, a escola e a profissão” (Estrela, 2010, p.22).

Tendo em conta as mudanças constantes da sociedade, a formação docente deve, então, ser vista como um processo de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, em estreita cooperação com os pares (Formosinho & Machado, 2009a). Tudo isto deve ser feito com base num processo reflexivo e crítico de apropriação de novos saberes, indispensáveis à ação profissional: pensar sobre, investigar para, analisar porquê, contextualizando-os (Alarcão, 1996; Roldão, 1999a).

Esta importante mobilização de saberes em situações contextuais é visível nos momentos de PPS realizados pela formanda durante o ciclo de estudos ao qual se reporta este relatório. De acordo com o DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (preâmbulo), estes constituem momentos "privilegiado[s], e insubstituível[is] de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) [que ajudam ao desenvolvimento], em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas", aspeto reforçado pelo DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

Através da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), estabeleceu-se o quadro geral do sistema educativo a diferentes níveis, incluindo a formação de profissionais nesta área e a perspetivação do currículo, aspetos que têm sofrido várias modificações (Nóvoa, 1989). As alterações mais significativas na formação de profissionais de educação encontram-se descritas no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, ao nível específico das novas condições para a obtenção da habilitação profissional para a docência. Neste âmbito, privilegia-se, entre outros, uma maior abrangência de níveis de ensino, com o intuito de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Surge, assim "o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista, que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º[CEB]" (ibid., preâmbulo), ciclo de estudos em que a formanda ingressou.

No sentido de haver uma maior orientação ao nível do desempenho da profissionalidade docente, foram publicados o DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, referentes ao perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, documentos que sustentaram a prática pedagógica da mestranda. De uma forma breve, o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto considera essencial ter em conta quatro dimensões, às quais são inerentes diferentes aspetos: profissionais, sociais e éticos; direcionados para o desenvolvimento do ensino

e da aprendizagem, que implicam a dinamização de estratégias diferenciadas e democráticas; referentes à participação na escola e à importância da relação com a família e comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida, incluindo a constante necessidade de investigar, analisar, interpretar e refletir, com vista a aprimorar a qualidade do ensino. Por outro lado, o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto aponta orientações num sentido mais específico, relacionado com a conceção, desenvolvimento e integração do currículo. Este normativo defende que o professor deve conceber e desenvolver o currículo, mobilizando e integrando conteúdos, conhecimentos e competências, necessários para uma aprendizagem socialmente relevante, integrada, adequada e significativa dos seus alunos, como se abordará no tópico seguinte.

Deste modo, percebe-se a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, com vista a adquirirem uma maior eficácia na sua missão de promover a qualidade e equidade na educação (DL n.º 137/2012, de 2 de julho).

1.2.1. Currículo flexível num contexto de escola renovada

A perspetivação do currículo, também se encontra diretamente relacionada com a evolução da educação em Portugal.

Assim, seguindo as ideias plasmadas no DL n.º 139/2012, de 5 de julho (capítulo I, art. 2.º), entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino”. Zabalza (2001a, p.12) acrescenta que este deve assumir-se, apenas, como o conjunto “dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão [nesse sentido]”, não devendo ser encarado como um plano totalmente delineado, mas sim “um todo organizado em função do contexto e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo” (Pacheco, 1996, p.17). Deste modo, valoriza-se os elementos intrínsecos que também definem o currículo (Ribeiro, 1999).

Em acréscimo, tendo em conta a evolução histórica da educação e a ambiguidade do termo em questão, Vilar (1994) defende que o currículo é cultural, histórico e socialmente determinado, ou seja, é, “em qualquer

circunstância, o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos” (Roldão, 1999a, p.23).

O reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade veio introduzir alterações curriculares que exigiram a reinvenção da escola. De facto, muitas das questões educativas atuais centram-se “na diversidade dos alunos, tornada visível no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola e dos professores às funções socialmente esperadas” (Roldão, 2003, p.9). A escola de massas veio, desta forma, colocar em causa a construção de significados comuns, o que a formanda considera ter sido um passo necessário para a consciencialização de questões essenciais na educação. Efetivamente, era impensável continuar a conceber a prática curricular segundo lógicas uniformes, centralistas e prescritivas (Barroso, 2002).

Neste sentido, pretende-se construir um currículo assente num “percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar”, preparando os alunos para a vida em sociedade (Roldão, 1999a, p.28). Verifica-se, assim, a necessidade crescente de flexibilizar o currículo, isto é, de perceber as configurações curriculares desejáveis para um enquadramento comum e, posteriormente, adapta-las aos contextos (Diogo & Vilar, 2000).

Estes aspetos fundem-se no conceito de diferenciação curricular, que implica lógicas de questionamento e reflexão (Roldão, 2003). As preocupações ao nível das características dos alunos surgiram com tendências progressivistas, por volta das décadas de 80 e 90 do século XX, que levaram a uma concetualização mais sólida no que diz respeito “à diversidade dos sujeitos, à individualidade dos percursos de aprendizagem, ao papel do interesse [, das necessidades] e da relevância dos conteúdos curriculares” (Bruner, 1965 cit. por ibid., p.32). Estas preocupações pretenderam levar à dinamização de estratégias pedagógicas diferenciadas, com vista a dar respostas com um maior grau de intencionalidade específica (Cadima, 1997; Tomlinson, 2008). Neste sentido, é relevante mencionar a avaliação curricular, assegurando que a mesma constitua um elemento de referência para a sistematização do que se ensina e do que se aprende (Castro, 2009).

A flexibilização do currículo supramencionada remete a formanda para um aspeto fundamental que lhe está inerente: a autonomia das escolas. A

autonomia, tal como é explicitada no DL n.º75/2008, de 22 de abril (capítulo II, art. 8.º, ponto 1) reporta-se à “faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”. Efetivamente, já com a realidade de mudança pós 25 de abril de 1974, a escola tinha sentido uma necessidade crescente de agir ativamente na decisão e gestão do currículo (Lima, 1999; Lima, 1992; Barroso, 2006), devido ao aumento do confronto com a diversidade e a conseqüente necessidade de flexibilização, pelo que foi imprescindível estabelecer contratos de autonomia com o ME. Estes “funda[m]-se na equidade, prossegue[m] objetivos de qualidade, eficácia e eficiência e assenta[m] no pressuposto de que a escola (...) é prestadora de um serviço público de especial relevância” (art. 3.º, ponto 2, da portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto).

Importa referir que a LBSE (Lei n.º46/86, de 14 de outubro) deixou marcas significativas a este nível da descentralização dos órgãos, das estruturas e das ações educativas, contribuindo “ainda que apenas no plano legal, para uma visão de escola mais participada e articulada” (Castro & Souza, 2012, p.4). Porém, foi com o DL n.º75/2008, de 22 de abril (alterado pelo DL n.º137/2012, de 2 de julho) que se reforçou a autonomia e flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, enquanto condições essenciais para a melhoria da educação. Em conformidade com os decretos acima referidos, é publicado o DL n.º139/2012, de 5 de julho, que visa, também, o aumento e o reforço do espaço de decisão dos agrupamentos e das escolas.

Nesta ordem de ideias, assiste-se, também, a uma mudança na prática da profissionalidade docente, isto é, na relação que o professor estabelece diretamente com o currículo (Barroso, 2006). A este nível, é desejável que o professor, ao invés de constituir um “peão, que leva a cabo as previsões feitas [por outrem]” (Zabalza, 2001a, p.12), organize o seu conhecimento científico e educativo, com o intuito de dinamizar estratégias de operacionalização do currículo, tornando-se decisor e gestor do mesmo, com base num processo colaborativo e reflexivo (DL n.º139/2012, de 5 de julho; Barroso, 2006). Esta perspectiva vai ao encontro do apresentado nos DL n.º240/2001 e n.º241/2001, de 30 de agosto, que vieram reforçar “as ideias de flexibilização e articulação curricular entre os diferentes níveis educativos, bem como a

adequação de instrumentos de gestão às distintas realidades” (Castro, 2010a, p.28). Assim, o professor deve desenvolver o currículo num contexto democrático, encarando os alunos como elementos centrais em torno dos quais deve organizar a sua ação.

Neste âmbito, o professor deve ter em atenção os recursos que utiliza, refletindo e investigando sobre os mesmos, com o intuito de selecionar aqueles que são coerentes com os seus objetivos pedagógicos. Efetivamente, há uma grande diferença entre o professor que apenas cumpre um programa, acomodando-se de materiais já elaborados, e aquele que se lança “à tarefa de construir materiais novos ou de adequar os existentes às necessidades reais da situação em que vai desenvolver o ensino” (Zabalza, 2001a, p.12).

Os manuais escolares são recursos que configuram diversas interpretações do currículo. Por isso mesmo, estão legalmente previstos na LBSE (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, capítulo V, art. 41.º, ponto 2) enquanto “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”. A este respeito, a formanda considera necessário o professor encontrar um equilíbrio na sua utilização, evitando que a sua competência educativa seja substituída por “estratégias pré-fabricadas e descontextualizadas” (Roldão, 2009, p.28).

Apraz agora referir a importância de se decidir “o que” deve ser ensinado em cada contexto, explicitando metas e objetivos, que se coadunem com “uma matriz de referência comum” (Roldão, 1999a, p.24). Assim sendo, assumem-se como disciplinas de frequência obrigatória: o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras. As primeiras duas têm, no mínimo, carga horária semanal de sete horas cada e as últimas, três horas semanais cada (DL n.º91/2013, de 10 de julho). Estas devem ser desenvolvidas em estreita articulação com as áreas não disciplinares de apoio ao estudo e oferta complementar, promovendo “a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (ibidem). Deste modo, Roldão (1999a, p.25) defende que o *corpus* curricular da atualidade é complexo e “integrador de conteúdos de aprendizagem, que compreendem domínios de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes, competências [e] de modos de aceder ao conhecimento”.

Destacam-se, agora, alguns pormenores dos programas e metas curriculares das disciplinas referidas visto que, segundo o DL n.º 91/2013, de 10 de julho (capítulo I, art. 2.º, ponto 3), “os conhecimentos e capacidades a

adquirir e a desenvolver pelos alunos [requerem] como referência os programas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino”, no sentido de prever linhas de orientação específicas. As metas curriculares, homologadas por via do despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, surgem no âmbito da revogação do CNEB (despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro) e têm como intuito organizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, através de objetivos e descritores de desempenho progressivamente mais complexos. Todavia, a formanda considera importante referir que os programas e metas devem apenas ser encarados como instrumentos do currículo que, por isso mesmo, são reconvertíveis e mutáveis.

No que concerne ao programa de português, o mesmo encontra-se estruturado em cinco domínios: compreensão do oral; expressão oral; leitura; escrita e conhecimento explícito da língua. A compreensão do oral refere-se à “capacidade de atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” e a expressão oral diz respeito “à capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado”. A leitura, por sua vez, abrange “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o[s] significado[s] do segundo” (Reis et al., 2009, p. 16). A escrita “é o resultado de um processo (...) que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado” e o conhecimento explícito da língua corresponde à “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais” (ibidem). Quanto ao programa de matemática, este apresenta uma estrutura sequencial, que pretende promover “uma aprendizagem progressiva” (Damião & Festas, 2013, p.1). No 1.º CEB o programa está organizado em três domínios principais: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados (idem). Os programas de estudo do meio e de expressão e educação: físico-motora, musical, dramática e plástica encontram-se distribuídos por blocos, organizados por ano de escolaridade. Para cada um deles figuram os objetivos gerais e os respetivos descritores de desempenho (ME, 2004a; ME, 2004b).

As metas curriculares de português apresentam uma organização diferente da do programa, expondo quatro domínios essenciais: oralidade; leitura e escrita; gramática e educação literária (Buescu et al., 2012). Já as metas curriculares de matemática partilham a mesma organização do programa (Bivar et al., 2012). Não foram criadas metas curriculares para as disciplinas

de estudo do meio e expressões. Porém, a anterior publicação de metas de aprendizagem introduziu orientações que podem ser levadas em conta, no caso do estudo do meio, referentes às ciências experimentais (Martins et al., 2010), e no caso das expressões, relativas à adaptação aos desafios crescentes da sociedade (Marques et al., 2010).

Na nossa sociedade, ainda que com algumas exceções, os saberes científicos são organizados em disciplinas, que funcionam em espaços e tempos completamente díspares. Deste modo, a mestrandia considera crucial criar uma cultura inter e transdisciplinar, que exige um reorganizar dos campos curriculares. Quanto a este aspeto, Ribeiro (1999, p.85) defende a necessidade de procura de “ligações ou «pontes» entre as várias áreas do saber”, surgindo a necessidade de estruturar a prática curricular com base em lógicas de trabalho colaborativo (Frota, 2011). Isto é possível recorrendo, por exemplo, à metodologia de trabalho de projeto, que será alvo de análise no capítulo três.

A este nível, Pires (1993 mencionado por Roldão, 1999b) defende uma organização curricular progressiva, que se baseie no cruzamento harmonioso dos ciclos e dos departamentos curriculares. Desta articulação resultaria uma matriz integradora no plano horizontal (integração dos saberes/experiências em cada ciclo) e no plano vertical (progressão e ampliação dos diversos domínios curriculares em concordância com os objetivos e os destinatários de cada ciclo), que permitiria alcançar o sucesso educativo (idem).

Importa, agora, salientar que, segundo o DL n.º91/2013, de 10 de julho (capítulo II, secção II, art. 14.º, ponto 1), as escolas do 1.ºCEB, para além da oferta curricular e não curricular, referida anteriormente, devem também “proporcionar atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico”.

Em suma, lidar eficazmente com a diversidade dos públicos que entrecruzam os caminhos da escola no tempo presente e no futuro previsível, é um grande desafio. Posto isto, a mestrandia considera imprescindível reconceitualizar a diversidade como um potencial de enriquecimento para a sua ação, dinamizando práticas pedagógicas diferenciadas, que permitam a aprendizagem efetiva e significativa de todos os alunos (Tomlinson, 2008; Cadima, 1997). Espera-se, assim, uma (re)invenção do currículo, substituindo

o discurso da norma, pelo da contextualidade, o que pretende conduzir a um percurso de melhoria da realidade educativa no geral.

1.3. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: A IMPORTÂNCIA DA (RE)CRIAÇÃO PEDAGÓGICA NA RENOVAÇÃO DA ESCOLA

O futuro exige mudanças no paradigma da educação para preparar as gerações atuais e futuras para um mundo incerto, tecnológico e global, que impõe responsabilidades e desafios acrescidos a todos os atores da educação, no sentido de uma resposta eficaz à renovação da escola (Flores, Escola & Peres, 2012). Neste contexto, o professor, deve estar recetivo à mudança, assumindo um papel ajustado à sociedade atual e às exigências da mesma, o que aumenta o seu desafio (Hargreaves, 1998). De facto, como referido no subcapítulo anterior, a escola de massas exige o romper de lógicas de uniformização, sob pena de condicionar as aprendizagens dos alunos (Formosinho & Machado, 2009b).

Urge, então, a necessidade de (re)pensar o papel do professor nesta nova era e viver a profissão com dinamismo, perspetivando o ato de ensinar como um gerar de aprendizagens multidimensionais no outro, que necessitam de um conjunto diferenciado de dispositivos (Cardoso, 2013). O professor deve também ter consciência de que é no modo como se ensina, que se vão encontrar “as possibilidades que viabilizam, induzem e facilitam [ou não] a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p.15). É precisamente por esse motivo que se pretende que as estratégias de ensino se traduzam em práticas inovadoras, baseadas nos alunos, com os seus interesses e necessidades, em objetivos, tarefas, conteúdos e recursos, que facilitem a aprendizagem.

Na era da informação, atualmente designada como era concetual (que exige, acima de tudo, criatividade e empatia), as práticas inovadoras requerem, em grande escala, a utilização das TIC na sala de aula.

Segundo Ponte (2000, p.64), as TIC constituem “uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade”. Esta vai exigindo da escola uma formação mais abrangente,

valorizando o empreendedorismo, a criatividade e a capacidade para resolver problemas (Silva & Pestana, 2006). É neste sentido que surge uma nova corrente pedagógica: o conetivismo, referido com mais pormenor no capítulo três, que defende que a aprendizagem é o resultado das conexões estabelecidas em rede, apostando num repensar e reorganizar de conceitos (Siemens, 2008).

Sancho (2006) considera, mesmo, que as TIC têm alterado as estruturas da sociedade que promovem o desenvolvimento do conhecimento. Deste modo, os cidadãos sentem a necessidade de aprender a lidar com esta realidade, para serem competentes (Silva & Pestana, 2006). Neste sentido, Dias, Gomes e Correia (1998) defendem que os professores devem desenvolver nos alunos capacidades cognitivas que os tornem capazes de selecionar, codificar, contextualizar, organizar e interpretar, criticamente, a grande quantidade de informação com que contactam, dando-lhe significado e transformando-a em conhecimento (Sebarroja, 2001; Perrenoud, 2000). Assim, verifica-se que as TIC apresentam “um valor acrescentado à aprendizagem” (Pinto, 2002, p.147), pois proporcionam situações de conflito cognitivo que permitem alargar os espaços/momentos de aprendizagem (Ramos, 2007). O aluno passa a ter a hipótese de aceder continuamente a informações e recursos, podendo efetuar trabalhos colaborativos, comunicar, entre outros (Flores, Peres & Escola, 2009), o que favorece a participação, autonomia, colaboração e responsabilidade na construção da sua própria aprendizagem (Pinto, 2002). A inclusão das TIC no contexto educativo, coloca o professor e o aluno como “parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento” (Ponte, 2000, p.77) e permite melhorar a comunicação com os colegas e com as famílias (ao nível da plataforma *moodle*, por exemplo), ligação que se perceberá mais detalhadamente no capítulo três do presente relatório. Todavia, a integração destas tecnologias exige que os professores explorem os recursos ativamente, com o intuito de descobrir as suas potencialidades e enquadrarem-nos, intencionalmente, nas suas práticas (Ramos, 2007).

Posto isto, os professores devem ser flexíveis, adaptando os planos ao contexto, pois cada turma é “tão única como uma impressão digital” (Luft, 1970, cit. por Arends, 2001, p.81), e as estratégias e processos escolhidos, influenciam a forma como esta se desenvolve (Ferreira & Santos, 2000).

Um professor pode, então, ser encarado como um gestor da aprendizagem, que deve “orquestra[r] cuidadosamente as atividades da sala de aula” (Arends,

2001, p.211), criando ambientes produtivos, nos quais as necessidades e interesses dos alunos são satisfeitas, são adquiridas as competências necessárias para fazer face às exigências da sociedade, há sentimentos positivos, persistência e, acima de tudo, motivação (idem). Pretende-se, assim, que a organização, os recursos e as interações sejam pensadas “para criar possibilidades múltiplas, [que tenham] reais consequências nos resultados de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.28).

Deste modo, o papel do professor deve ser o de mediador do processo de ensino e aprendizagem, tendo como intuito levar o aluno a estruturar o seu próprio pensamento, em conjunto com os seus pares, o que se relaciona com as perspetivas construtivista e socio construtivista da aprendizagem. A primeira defende que o aluno deve ter um papel ativo no processo educativo, desenvolvendo-o de forma interpretativa, em interação com o mundo (Fosnot, 2007). Efetivamente, a aprendizagem das crianças evolui conforme estas desenvolvem estruturas, nas quais os conceitos anteriormente adquiridos vão sendo reorganizados em novos conhecimentos, não só pelas relações de coordenação entre o que aprenderam e estão a aprender, mas também pelo que adquiriram com base na experiência, o que permite convocar a perspetiva de Piaget acerca do desenvolvimento da aprendizagem (Coll et al., 1999). Foi neste sentido que a prática da formanda se baseou numa pedagogia participativa que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p.20), reside na “integração das crenças e dos saberes, da teoria, da prática, da acção e dos valores”, através de combinações múltiplas, encarando os alunos enquanto seres “competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação” (ibid., p.21).

Em complementaridade, o socio construtivismo aposta num ponto de vista da aprendizagem social, que defende que é nas interações estabelecidas com o Outro que os conhecimentos se vão interiorizando (Vygotsky, 1991). Niza (2007, p.125), defensor do MEM, complementa a ideia afirmando que ao adotarmos esta visão sociocêntrica da educação, fazemos com que “a interação ganhe progressivamente qualidade no desenvolvimento dos educandos.”

Assim, tendo em conta os quatro pilares da educação ao longo da vida, (aprender a conhecer; a fazer; a viver em sociedade e a ser), o professor deve recorrer a metodologias “que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa, capacitando-a para actuar de forma responsável e eficaz na sociedade”

(Delors et al., 1998 cit. por Cardoso, 2013, p.45). Deve, então, estimular a curiosidade do aluno, levando-o a querer compreender a realidade em que se insere, de forma autônoma; favorecer a cooperação, gerando sentimentos positivos (espírito de tolerância, respeito mútuo, entre outros) e ajudar ao seu desenvolvimento integral, colocando-lhe desafios, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas, levá-lo a encontrar soluções e a refletir, com o intuito de formular os seus juízos de valor e tomar decisões, isto é, agir nas diferentes circunstâncias de vida (Cardoso, 2013). Para tal, deve estimular todos os tipos de inteligência, com vista a levar os alunos a desenvolverem os seus potenciais (cognitivos, emocionais e éticos), de forma equilibrada (Gardner, 1998). O professor, mais do que formar bons alunos, deve querer formar excelentes seres humanos (Estrela, 2010).

Neste âmbito, o professor tem de ser um bom comunicador, pois o tom de voz, a linguagem e a expressão facial têm a sua relevância (Ferreira & Santos, 2000). É importante que este processo de comunicação seja biunívoco, isto é, que o professor também saiba ouvir o que os alunos têm a dizer (Arends, 2001). Fatores de personalidade, como o otimismo e o bom humor, “podem fazer a diferença no estabelecimento de uma boa relação com os alunos [e] conseguir, pela empatia, o seu envolvimento na aprendizagem” (ibid., p.33). No geral, o professor deve transmitir tranquilidade, confiança e segurança, de uma forma organizada, que pode conseguir pela previsibilidade e estabilidade que imprime ao dia-a-dia da sala de aula (Cardoso, 2013). Estes aspetos, na opinião da formanda, levam a perceber que o comportamento dos professores e a forma como estes dinamizam as suas práticas, “têm influência direta no comportamento [e na motivação] dos seus alunos”, uma vez que estes os veem como um modelo de referência (Arends, 2001, p.117).

Nesta ordem de ideias, um fator muito importante relaciona-se com o *feedback* dado aos alunos (Arends, 2001), pois estes precisam de ter a perceção sobre os seus progressos ou recuos (idem). Inerente a este aspeto está a questão das expectativas positivas e os elogios. Segundo Cardoso (2013, p.67) o bom professor é aquele “que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes”, acreditando veemente que irão alcançar o sucesso. Neste âmbito, a formanda considera que o professor deve elogiar quem se esforça, independentemente dos resultados, pronunciando palavras

de ânimo, ao invés de perpetuar rótulos de incapacidade, para que o aluno invista na aprendizagem e não esmoreça (Ferreira & Santos, 2000).

Para conseguir dar resposta a todas estas exigências da sociedade e assumir um papel ajustado, o professor deve ter em conta algumas dimensões para aprimorar a sua profissionalidade e, conseqüentemente, melhorar a educação.

Acima de tudo, deve aperfeiçoar-se constantemente, procurando formação contínua ao longo da sua carreira, para “reforçar as suas competências, em vários domínios” (Cardoso, 2013, p.30). Deve, assim, ter a consciência de que, num mundo em constante mudança, só uma atualização permanente, isto é, um desenvolvimento pessoal e profissional continuado, o poderá fazer singrar (Formosinho & Machado, 2009b; Perrenoud, 2000).

Surge, também, a necessidade do professor se envolver em processos constantes de investigação-ação (observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão), que serão explicitados no capítulo seguinte, inovando e (re)construindo o seu conhecimento praxiológico (Gonçalves, 2006). Aliada a esta prática investigativa, cruza-se a prática do professor reflexivo, defendida por Schön e outros autores (Alarcão, 1996). De facto, a atividade docente deve ser uma atividade onde se cruzam “o pensamento e a acção”, onde o professor deve ser investigador e reflexivo, “apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que o capacitam para o exercício de uma actividade complexa como é a docência” (Formosinho & Machado, 2009b, p.160).

Para além disso, um professor do século XXI de excelência, tem de ter a consciência de que cooperar com os seus pares é fulcral para fazer com que os alunos aprendam (Perrenoud, 2000). Dimensiona-se, também, a importância dos professores estarem cientes do papel que exercem na comunidade onde se inserem, devendo, por isso, estabelecer parcerias com a mesma e aproveitar as suas potencialidades ao máximo (Silva, 2009). A continuidade de atuação escola-família é, também, uma condição necessária para o sucesso (Diogo, 1998). Desta forma, segundo Coll et al. (1999), percebe-se a necessidade de interdependência entre os elementos que intervêm na e a partir da instituição, destacando-se a relevância do sentimento de comunidade educativa, onde professores, famílias e comunidade devem cooperar para atingir uma educação de qualidade, não esquecendo a criança como ator social e determinante neste processo (Silva, 2009). Assim, é desejável que a aprendizagem se processe

nestes moldes bilaterais e recíprocos, implicando um processo de aprendizagem mútua, que enriquece o trabalho educativo (Zabalza, 2001a).

A mestranda considera ainda essencial destacar a importância da avaliação das práticas do professor, para evoluir mediante as exigências que lhe são propostas. Neste parâmetro, integrado na metodologia de investigação-ação referida, o professor deve socorrer-se de indicadores de desempenho (traduzidos, por exemplo, nos *feedbacks* dos alunos – avaliação formativa), para que, em cada momento, haja reformulação da estratégia inicial, tendo em conta a sua adequação às necessidades e interesses da turma (Barbier, 1990). Desta forma, ao questionarem e refletirem constantemente sobre as suas práticas em várias dimensões (profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida – DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), os professores constroem novos significados, que levam a tomadas de decisões cada vez mais conscientes e fundamentadas.

Em suma, o professor da escola de massas deve ser “uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o facilitador da aprendizagem e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender” (Formosinho, 2009, pp.50-51). Ser professor “exige”, de facto, um modo particular de ser e de estar, implicando um reforço de diversas competências profissionais, que não devem ofuscar a sua singularidade enquanto pessoa (Nóvoa, 1992), bem como o reconhecimento do papel central do aluno no processo de ensino e aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009b).

1.3.1.O aluno e o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem

O significado atribuído à infância e à criança influenciam, também, a mudança sentida na educação ao longo dos anos.

Neste âmbito, a formanda vê a criança como um ser único e singular, que encara o seu próprio «mundo», recorrendo a representações próprias (Valadares & Graça, 1998). Perspetiva-a, também, como uma pessoa com capacidades/competências singulares, curiosa e observadora, que experimenta, expressa, sente, compreende e pensa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta visão de criança, construtora do seu próprio saber em interação com o meio, ao invés de adulto em miniatura, sem necessidades específicas, surgiu apenas com Freinet, Dewey, Montessori, Vygotsky, Bruner, Piaget e Malaguzzi (Pourtois & Desmet, 1999).

Assim, apraz referir que a criança não é uma *tábua rasa* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Pelo contrário, “ao entrar na escola já traz consigo vivências, [conhecimentos] e competências de diversos tipos, que a escola deve aproveitar como base para o seu desenvolvimento” (Zabalza, 2001b, p.22). É por este motivo que a formanda, nas suas planificações, previu momentos de motivação que articulam saberes experienciais da vida dos alunos, como se verificará no capítulo três do relatório.

Deste modo, a criança é também um ator social de pleno direito, pelo que urge garantir a sua inclusão, ouvindo e aceitando a voz desta enquanto participante nos processos sociais, educativos, culturais e familiares, tal como o MEM defende ser essencial (Niza, 2007). Importa, desta forma, valorizar as experiências de vida, opiniões e ideias da criança, dando ênfase ao processo comunicativo e à formação democrática, através da negociação (idem). Esta convergência entre o papel social/cultural e individual que a escola deve promover, ajuda ao desenvolvimento da confiança, autonomia, iniciativa e responsabilidade das crianças, o que é fundamental para a sua vida futura.

O aspeto mencionado leva a formanda a defender que é através da ação e experimentação direta que a criança deve desenvolver a sua aprendizagem, sendo este um dos princípios da pedagogia de Freinet e da perspetiva construtivista da aprendizagem, explicitada anteriormente. Freinet (1983) defende que a criança, no começo, apenas observa, imita e tenta novas experiências, sem refletir sobre as suas ações. Porém, ao alcançar sucesso nesta fase inicial, abrem-se portas à sua autoconfiança, que a encoraja a embarcar noutras descobertas, progressivamente mais complexas e conscientes (idem). Este aspeto permite definir a aprendizagem ativa como aquela em que a criança, através da sua ação sobre os objetos de conhecimento

e da interação com o Outro (atuação na ZDP – Onrubia, 2001), as ideias e os conhecimentos, atinge a compreensão do mundo (Freinet, 1975). Foi com base nestas perspetivas que a mestranda dinamizou as suas práticas, valorizando as atividades experimentais, no âmbito do estudo do meio e a exploração de diversos materiais e ferramentas auxiliares da construção do conhecimento em todas as áreas curriculares, tal como será perceptível no capítulo três do relatório em destaque.

Ter em conta os interesses dos alunos é essencial, pois é a partir deles que estes conferem significado às experiências, condição essencial para a construção de aprendizagens significativas. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Gâmbôa (2011), com a qual a formanda concorda, atender ao que interessa à criança, não significa estabelecer uma rutura com o currículo, mas sim uma prática reflexiva entre os dois elementos.

Um outro aspeto a que o professor deve estar atento, como foi referido no subcapítulo anterior, é a existência de vários tipos de inteligência (teoria das inteligências múltiplas), estimulando-os (Gardner, 1998). O autor (ibid., p.225) afirma que a importância desta teoria reside no facto de que “o tradicional conceito de inteligência (baseado na psicométria), não era suficiente para descrever uma grande variedade de capacidades cognitivas humanas”. Neste sentido, definiu oito tipos de inteligência: lógico-matemática (capacidade para resolver problemas matemáticos, com apoio na lógica e raciocínio dedutivo); linguística (sensibilidade para as línguas); musical (sensibilidade para a música em termos de compor e apreciar padrões musicais); espacial (habilidade de reconhecer e compreender o mundo visual); físico-cinestética (controlar e executar movimentos com o próprio corpo); interpessoal (capacidade de entender as intenções e motivações do outro); intrapessoal (capacidade de perceber as emoções próprias e de as corrigir) e naturalista (sensibilidade para perceber e organizar os objetos, fenómenos ou padrões da natureza) (Gardner, 1998). Neste âmbito, a formanda procurou desenvolver atividades que permitissem “maximizar as potencialidades de todos os alunos”, como explicitará no capítulo três (Tomlinson, 2008, p.8).

Relacionado com este aspeto, surgem as diferentes formas dos alunos aprenderem, que remetem para as teorias da aprendizagem de Bloom (1981). De facto, as crianças não aprendem sempre da mesma maneira, até porque as solicitações que lhes são feitas são diferenciadas (Tomlinson, 2008). De uma

forma breve, os alunos podem aprender: pela prática; por rotina (repetir um comportamento); por erro e aproximação; por imitação; com os outros; por memorização; com um problema; através de associações; criando mapas mentais, através da análise, entre outros (Bloom, 1981; Cardoso, 2013).

Perante isto, o professor deve tentar perceber “as maneiras pelas quais tais diferenças podem ser alteradas em benefício do aluno” (Bloom, 1981, p.1), adotando “ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão e de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades [e interesses]” (Tomlinson, 2008, p.10). Quanto a este aspeto, a mestranda teve em atenção o delinear de estratégias diversificadas que envolviam a ampliação de todos os sentidos dos alunos, como está plasmado no capítulo três do relatório.

Desta forma, percebe-se a importância de o aluno ser visto como o elemento estruturador de todo o processo educativo. Assim, para dar sentido à aprendizagem, o professor deve ter em conta o enquadramento familiar, sociocultural e as características individuais dos alunos (conhecimentos, experiências, personalidade, ritmo de trabalho, estilo de aprendizagem, interesses e necessidades) (Roldão, 1999a). Face a esta necessidade de conhecimento pormenorizado do contexto, a formanda criou grelhas de observação (cf. anexo 2A.1), referidas no capítulo seguinte, com o intuito de planificar estratégias curriculares e pedagógicas diferenciadas, como Cadima (1997) considera fundamental. A importância da diferenciação pedagógica assume-se no promover de situações enriquecedoras para cada criança, que a valorizem, incluam e motivem, levando-a a envolver-se na construção de aprendizagens ativas (Tomlinson, 2008), enquanto “arquitecto de si mesmo” (Rogers, 1999 cit. por Carvalho & Diogo, 1999, p.97). Só assim é possível “o sucesso e realização de cada criança no quadro sócio-cultural” em que se insere (capítulo III, ponto 2, alínea g), do DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O meio envolvente da criança é um sistema dinâmico e interativo que tem influências diretas na sua aprendizagem e desenvolvimento (Bruner, 2000; Portugal, 1992).

Bronfenbrenner, no âmbito da sua abordagem ecológica, defende que são vários os sistemas com os quais a criança interage ao longo do seu desenvolvimento (Portugal, 1992). O sistema mais próximo é o microsistema, com o qual a criança estabelece interação direta (família e instituição de ensino que frequenta, por exemplo). Alargando as interações, segue-se o mesossistema, composto pelas inter-relações existentes entre os microsistemas, por exemplo, as relações entre a família e a escola. Por outro lado, surge o exossistema, que não implica a participação ativa da criança, pois inclui, de uma forma mais alargada, o local de trabalho dos pais, o sistema educativo, entre outros. Por último, surge o macrosistema, que abrange valores socioculturais e políticos, nos quais se incluem as leis do país (idem).

Deste modo, o conhecimento do contexto próximo e alargado dos alunos é decisivo para dinamizar práticas pedagógicas adequadas. Assim, apresenta-se, de seguida, uma caracterização geral do contexto socioeconómico e cultural no qual o Centro Escolar do Corim se insere, descrevendo também a instituição e a turma de uma forma mais específica, bem como a metodologia de investigação-ação em que a mestranda se baseou.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOECONÓMICO E CULTURAL

O Centro Escolar do Corim localiza-se na freguesia de Águas Santas, situada na periferia urbana do Porto, distando 4km deste e 8km da Maia, sede do concelho (PE do AEAS, 2012-2015), que com 7,86 km² de área e 27470

habitantes (INE, 2011), apresenta 17 freguesias (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2014).

Águas Santas era uma terra de economia rural, que foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas, com o passar dos anos, algumas estruturas industriais, por vezes originárias nos tradicionais “Moinhos de Lage”, existentes nas margens do rio Leça (Gonçalves, 1999). A moagem era, no século XIX, um dos grandes expoentes da freguesia (idem). Alguns destes aspetos são retratados no brasão da vila, que ostenta símbolos que dizem muito acerca da sua história (cf. anexo 2B.1). Contudo, com o desenvolvimento, muitos dos seus férteis campos foram substituídos por inúmeras habitações, que esterilizaram as terras do ponto de vista agrícola (Pacheco, 1986).

Devido à sua estratégica localização e boa rede de transportes públicos, Águas Santas, nas últimas décadas, observou uma expansão urbanística e populacional que a tornou uma das freguesias mais populosas do concelho (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2014). Este aspeto diz muito sobre a diversidade sociológica da sua população, bem como as implicações que daí advêm: o desenraizamento cultural, a heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização/formação, entre outros (PE do AEAS, 2012-2015).

Quanto à disparidade dos níveis de escolarização da população de Águas Santas, destaca-se a percentagem de indivíduos com o 1.º CEB (26%), logo seguidos de indivíduos com o ensino secundário (19%), ou seja, uma percentagem significativa da população não frequentou o ensino superior (INE, 2011). Estas informações permitem perceber que existe uma maior preocupação e investimento da população na formação básica, que em muitos dos casos não evoluiu para níveis mais avançados, devido a falta de interesse ou de oportunidades (PE do AEAS, 2012-2015). É também perceptível que uma parte da população tem baixas expectativas relativamente ao sucesso escolar, o que acaba por se manifestar, de certo modo, na ausência de interesse pelo processo educativo (idem). Estes fatores socioeconómicos e culturais assumem grande importância, pois refletem-se diretamente nas crianças e, consequentemente, no ambiente educativo.

A taxa de analfabetismo nesta freguesia veio a diminuir ao longo dos anos, encontrando-se agora na casa dos 2.48% (INE, 2011), facto que a mestranda prevê que também se deva à população jovem característica da freguesia (cerca de 50% da população tem menos de 40 anos de idade – idem).

De acordo com o INE (2011) a taxa da população economicamente ativa é de cerca de 52.77%. Por sua vez, a taxa de desemprego é de 14.85%. Estes fatores, enquadrados no contexto do centro educativo em questão, ainda que com algumas exceções, fazem crer que o tempo que as crianças passam com as famílias é pouco. Há algumas crianças que permanecem no SAF, tanto ao início da manhã, como ao final do dia e outras que se deslocam, após o término das aulas, para ATL's.

A existência de estas e outras associações, que abrangem várias áreas (educação, cultura, desporto), pautam a freguesia de Águas Santas por um rico e abundante movimento associativo, que diz muito acerca dos valores veiculados pela população (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2014). Este associativismo deve ser aproveitado pela escola pois, segundo o DL n.º240/2001, de 30 de agosto, é necessária a cooperação e o estabelecimento de parcerias diversas com a comunidade, aproveitando as suas potencialidades para a melhoria da qualidade da educação (Monteiro, 2008).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO EDUCATIVO

Volvida mais de uma década após o início do século XXI, é evidente a supremacia da era da informação e da comunicação, melhor dizendo, de uma era concetual, que se apresenta como criativa e empática. Estes fenómenos, na opinião da formanda, traduzem-se numa verdadeira revolução cultural que exige um reaprender constante da interação com o mundo. Neste sentido, a educação assume-se como um processo complexo e multidimensional, sendo necessário integrar e articular os diferentes conhecimentos, com vista a tornar o processo de ensino e aprendizagem o mais eficaz e significativo possível.

É integrado nos parâmetros mencionados que surge o AEAS, do qual faz parte o Centro Escolar do Corim, estabelecimento onde a formanda realizou a sua prática pedagógica e que caracterizará nos subcapítulos que se seguem.

2.2.1. Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS)

O AEAS é um agrupamento vertical, formado em 2008 e constituído por oito escolas (cf. anexo 2B.2) (PE do AEAS, 2012-2015). Este defende uma “visão ecológica, cultural e identitária da educação”, preconizando uma permanente reflexão, individual e coletiva (ibid., p.2) para atingir a melhoria da qualidade da educação. Por conseguinte, foram delineados princípios, intenções, metas e estratégias, que orientam a ação educativa do agrupamento e segundo os quais o mesmo “se propõe a cumprir a sua função educativa” (capítulo II, art. 9.º, ponto 1, do DL n.º 137/2012, de 2 de julho).

A grande missão do mesmo é torná-lo “num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam «crescer» enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos da diferença” (PE do AEAS, 2012-2015, p.12). As áreas de intervenção prioritária do agrupamento centram-se no investimento nas potencialidades da inovação dos métodos pedagógicos ao nível das TIC; na promoção de estratégias de auto e heteroavaliação, assentes numa reflexão cooperativa; na oferta formativa diversificada; no providenciar precoce de um acompanhamento individualizado a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem; no envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos educandos, bem como na interação com a comunidade (idem).

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, o agrupamento defende que evidenciar a sua corresponsabilização no sucesso educativo dos educandos, é uma forma de conscientização necessária e determinante para o sucesso educativo desejável (idem). Tal como defende Zabalza (2001b, p.55) a participação das famílias “enriquece o trabalho educativo que se desenvolve na escola” e é por este motivo que estas participam ativamente na vida escolar do agrupamento.

Adotando a perspetiva de que as escolas e os contextos em que se inserem funcionam como ecossistemas interdependentes, o agrupamento possui laços consistentes com o meio, retratados na colaboração com diversas associações, “num claro, vivo e recíproco exercício de cidadania” (PE do AEAS, 2012-2015, p.27). Este aspeto é fulcral, pois a escola deve transformar-se num espaço

amplo de cultura, com dinâmicas e projetos interligados, que permitam desenvolver competências essenciais para a vida em sociedade: autonomia, responsabilidade, entre outros (DL n.º240/2001, de 30 de agosto).

Dentro desta linha de ideias, importa destacar a preocupação do agrupamento face à diversidade sociológica que caracteriza os habitantes de Águas Santas, valorizando-a e respeitando-a, tal como Carvalho e Diogo (1999) consideram essencial. O agrupamento aposta, assim, num modelo de educação inclusivo (Cadima, 1997), pois acha essencial “considerar a diversidade para garantir a equidade” (PE do AEAS, 2012-2015, p.8). É com base nestes aspetos que o agrupamento se organiza, tal como é possível verificar no organigrama do mesmo (cf. anexo 2A.2). Segundo a instituição, a estrutura vertical, e ao mesmo tempo horizontal, apresentada, assume-se como uma mais-valia a nível pedagógico, pois permite uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino e os agentes educativos, o que favorece a coesão interna (idem). Esta gestão integrada traduz-se num elemento facilitador do sucesso que o agrupamento ambiciona para a sua organização. Verifica-se, assim, também pela observação efetuada pela mestranda, que o agrupamento dimensiona-se no diálogo, cooperação e colaboração entre os diversos agentes educativos, pretendendo desenvolver, de forma flexível, coerente e articulada, linhas que orientem à ação de todos os envolvidos no processo educativo, permitindo, assim, a construção partilhada de conhecimentos. Este fator favorece o desenvolvimento de todos os envolvidos e possibilita respostas educativas contextualizadas, ao invés de perpetuar o isolamento profissional (Formosinho & Machado, 2009a). Em suma, pretende que todos os esforços atinjam um mesmo fim: “transformar a escola numa comunidade atenta, responsável, interventiva, com capacidade reflexiva, avaliativa e de melhoria contínua” (PE do AEAS, 2012-2015, p.15).

2.2.2. Centro Escolar do Corim

O Centro Escolar do Corim, inserido no AEAS, sofreu algumas modificações até à atualidade. Foi construído em duas fases distintas: a primeira em 1976 e

a segunda em 2010 (PE do AEAS, 2012-2015). Assim, apresenta dois edifícios destinados às atividades educativas e um para o refeitório. Ao todo, possui oito salas para o 1.º CEB e três direcionadas para a educação pré-escolar. No conjunto dos dois edifícios apresenta um gabinete para a coordenação, uma sala de professores, uma reprografia e um polivalente, que se destina, maioritariamente, ao serviço do SAF.

O espaço interior, na opinião da mestrandia, faz face às necessidades emergentes, apresentando-se limpo, seguro e agradável para os alunos, tal como Arends (2001) refere ser essencial. Este aspeto também é favorecido pela exposição de materiais realizados pelos alunos, o que contribui para que estes se identifiquem mais profundamente com o estabelecimento (idem).

Todas as salas de aula destinadas ao 1.º CEB apresentam diverso material didático, o que torna o processo de ensino e aprendizagem de todas as áreas do saber mais significativo, levando os alunos a perceber a utilidade e as mais-valias das novas tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica (Ramos, 2007). Concretizando os aspetos acima mencionados, todas as salas estão equipadas com computador, videoprojector de teto, ligação à internet e quadro interativo, o que, na opinião da mestrandia é muito vantajoso, pois possibilita aprendizagens significativas e contextualizadas, tal como mencionam Flores, Peres e Escola (2009).

O espaço exterior é amplo e contém um campo de jogos, que pretende dar resposta aos interesses diversificados dos alunos. Contudo, a mestrandia é da opinião que o espaço se encontra mal aproveitado, nomeadamente no que diz respeito à cobertura. Este aspeto fundamenta-se no facto de nos dias de chuva, devido à falta de proteção, aliada aos ventos fortes, quase não restar espaço para as crianças brincarem, sem ser o interior dos edifícios.

Os recursos humanos da instituição dividem-se entre: docentes do 1.ºCEB (9), educadoras de infância (3), crianças/alunos (272), funcionárias efetivas (3), animadoras (2), assistentes operacionais (5), auxiliares educativas (2) e responsáveis de cozinha (1 - empresa Gertal).

É visível, como preconizado no PE do AEAS (2012-2015), a colaboração entre os agentes educativos. São realizadas reuniões de departamento do 1.ºCEB no final de cada período, sendo que as reuniões respetivas aos anos específicos decorrem com uma periodicidade mensal. Nestas reuniões são debatidos vários aspetos em torno do processo educativo, permitindo, de

acordo com Formosinho e Machado (2009a), partilhar experiências, anseios, ideias, entre muitos outros, que conduzam à melhoria da educação, no geral. Existem, assim, ciclos constantes de reflexão, que se traduzem na capacidade de utilizar o pensamento, em conjunto, como forma de atribuir sentido retrospectivamente (sobre a ação), interativamente (na ação) e prospetivamente (para a ação) (Alarcão, 1996), com vista a melhorar as práticas e construir conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

O tempo letivo das turmas do 1.ºCEB é distribuído da seguinte forma: português e matemática contam com oito horas, estudo do meio e expressões com três horas, apoio ao estudo duas horas e oferta complementar uma hora, o que perfaz o total de 25 horas semanais, como está patente no DL n.º 91/2013, de 10 de julho. O horário letivo e a distribuição das áreas curriculares por dias varia conforme a turma em questão (cf. anexo 2B.3). Às 16h45 iniciam-se as AEC's e a sua distribuição pelos dias da semana depende, também, de turma para turma. O SAF abrange o acolhimento, das 7h30 até às 9h e o prolongamento, que decorre após o término das AEC's (17h45) até às 19h.

2.2.3. Caracterização da turma e da sala de aula

A turma em que a formanda realizou a sua prática pedagógica é uma turma bastante heterogénea, como era de esperar pois, tal como Luquet (1970, cit. por Arends, 2001, p.81) afirma, cada turma “é tão única como uma impressão digital”. No seu todo é constituída por 25 alunos, 13 meninas e 12 meninos. Vinte e dois destes alunos nasceram em 2006, dois em 2005 e um em 2000. Todos frequentam o 3º ano pela primeira vez.

Com base na observação efetuada ao longo do período de PPS, fulcral para conhecer a turma e as suas dinâmicas (Estrela, 1994), foi possível constatar que a heterogeneidade da turma se revelava a variadíssimos níveis, nomeadamente no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, advindos das características próprias dos alunos (Arends, 2001).

De um modo geral, a formanda verificou que a turma domina melhor os aspetos relacionados com o Português, quando comparados com a

Matemática. Contudo, alguns alunos apresentam um raciocínio lógico bastante desenvolvido, enquanto outros ainda necessitam de concretizar as situações, possuindo um nível de abstração menos desenvolvido (NCTM, 2008). A este nível, percebe-se que muitas crianças não são estimuladas para a resolução de problemas gerais, acabando por ter dificuldades em raciocinar logicamente e adaptá-los à linguagem e processos matemáticos, como o NCTM (2008) defende ser essencial. A mestrandia considera este aspeto uma desvantagem, pelo que ao longo do seu percurso com a turma, tentou atuar nestes aspetos, como será possível observar no capítulo seguinte do presente relatório.

Ao nível do Português, os alunos dão muitos erros ortográficos, havendo elementos com dificuldades na leitura aos mais variados níveis (expressividade, tom de voz, articulação das palavras, entre outros).

São também evidentes dificuldades em lidar com conflitos, o que na opinião da estudante, deve-se ao facto de não estarem habituados a cooperar entre si.

A turma, de um modo geral, é muito participativa, motivada e interessada. Porém, a maior parte dos alunos desconcentra-se facilmente. Neste sentido, muitas das falhas que cometem advêm unicamente desta distração e não da falta de conhecimento. Três alunos são muito desorganizados, enquanto outros não apresentam métodos de estudo e são pouco autónomos. Para além destes aspetos, dois alunos demonstram falta de empenho generalizada, o que prejudica as suas aprendizagens a todos os níveis.

Os principais interesses da turma centram-se nos trabalhos de grupo, na utilização das tecnologias e na leitura/audição de histórias. Quanto às áreas curriculares, mostram mais interesse na área de estudo do meio e das expressões, ainda que também se interessem pelo português e matemática, apreciando os desafios que lhes são colocados.

Todas as necessidades dos alunos, interligadas com os interesses evidenciados pelos mesmos, foram alvo de atenção por parte da formanda e do seu par pedagógico, tendo resultado em atividades, explicitadas no capítulo seguinte, que pretenderam dar respostas adequadas a este contexto específico. Houve, assim, uma aposta no desenvolvimento global dos alunos, respeitando as suas características individuais, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Ao nível sociológico (cf. anexo 2A.3), afirma-se que a maioria do grupo provém de famílias pertencentes a uma classe socioeconómica média, ainda

que sejam visíveis exceções no sentido descendente. As famílias apresentam níveis de escolaridade médios-altos e uma grande parte delas encontra-se empregada (cf. anexo 2A.3). Ao nível das expectativas face à escola, notam-se diferenças significativas entre os elementos da turma, havendo alguns encarregados de educação que têm demonstrado uma despreocupação crescente, aspeto que se torna visível, por exemplo, no acompanhamento dos trabalhos de casa. Na opinião da formanda, este é um aspeto em que é necessário agir, uma vez que o envolvimento das famílias é, como foi referido anteriormente, uma condição necessária para a aprendizagem global e integrada dos alunos (Zabalza, 2001b). Uma grande parte dos alunos frequenta as AEC's e um número significativo deles permanece no SAF, aspeto que denota alguma falta de tempo das famílias (cf. anexo 2A.3).

O PTT baseia-se nos princípios orientadores do PE do AEAS (2012-2015), como seria de esperar, uma vez que se assume como um segundo nível de concretização do mesmo (Carvalho & Diogo, 1999). Assim, e tendo em conta a adequação destes princípios às determinantes socioeconómicas, culturais, escolares e psicológicas do grupo, integrando as necessidades e os interesses do mesmo, os principais objetivos de educação e formação previstos no PTT são: melhorar o sucesso educativo através da promoção de percursos alternativos/complementares; promover estratégias de auto e heteroavaliação, responsabilizando os alunos pela sua aprendizagem; promover atitudes e comportamentos adequados; incentivar uma cultura de cooperação e promover uma maior articulação com as famílias (Falcão, 2014).

A equipa educativa da turma é composta, neste momento, pela professora e por duas estagiárias. O trabalho desenvolvido centra-se na colaboração, não só na planificação semanal, que envolve momentos de reflexão conjunta (retrospectiva e prospetiva), como Alarcão (1996) defende ser essencial, como também nos momentos de intervenção e na partilha de informações, ideias, opiniões, dúvidas, experiências em horário não-letivo. Este trabalho em equipa privilegia a partilha de saberes e de experiências, ajudando ao desenvolvimento profissional de todos (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Estes aspetos demonstram o interesse da equipa educativa em refletir sobre as suas práticas, com vista a melhorá-las (Formosinho & Machado, 2009a).

A sala de aula está organizada em filas/colunas, estando os alunos sentados a pares. Segundo Arends (2001) esta é uma organização tradicional, adequada

a situações em que o professor pretende ter a atenção focalizada numa só direção. De acordo com o *feedback* da orientadora cooperante, já foram experimentadas outras disposições, nomeadamente em U, mas a mesma refere que esta, apesar de trazer vantagens associadas a uma maior interação entre os alunos (Arends, 2001), não funcionou com a turma.

No geral, a sala apresenta condições de segurança e possui alguns armários para arrumação de materiais didático-pedagógicos, um computador, com acesso à internet, quadro interativo e *placards* de cortiça onde são expostas as produções dos alunos e cartazes informativos das diferentes áreas curriculares.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como foi mencionado anteriormente, as circunstâncias socio-históricas e culturais dos tempos atuais exigem à escola um enorme desafio (Máximo-Esteves, 2008). Nesse sentido, e porque na escola se entrecruzam as diferentes condições sociais, é necessário investigação e questionamento constantes, de modo a encontrar soluções que permitam tornar o processo de ensino e aprendizagem verdadeiramente significativo para os alunos (*idem*). Por outras palavras, dada a importância do professor no processo educativo, torna-se essencial que o mesmo (re)construa constantemente o seu conhecimento praxeológico, pois este torna-se uma janela que permite uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional (Gonçalves, 2006).

Urge, então, a necessidade de promover outros modos de educar, sendo para isso essencial assumir um perfil reflexivo/crítico. Ser profissional reflexivo, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14) é, entre outros aspetos, “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui”. Esta triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas é um processo exigente, mas possível, recorrendo a inspirações advindas da investigação-ação, metodologia que tem um papel extremamente relevante na formação do profissional docente reflexivo

(Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007), ajudando-o a dar resposta aos desafios e problemas com que é confrontado na prática.

Desta forma, é importante ter em conta influências de Dewey e de Lewin, encarados como fundadores da investigação-ação. Dewey (1989) vê o professor como um agente reflexivo, que necessita de um estado de dúvida e de um ato de busca/investigação, para encontrar respostas para essas dúvidas. Por outro lado, Lewin (1946, cit. por Máximo-Esteves, 2008) especifica as características centrais da investigação-ação: o carácter participativo (vertente interativa), a democracia emergente e o contributo para a mudança social.

Portuoi (1981, p.19) define a investigação-ação como “uma acção em busca de saber”. Já Kemmis e McTaggart (1988, p.9) afirmam que a investigação-ação é “uma forma de indagação *introspectiva colectiva*, empreendida por participantes em situações sociais”, que têm como objetivo compreender e melhorar as suas práticas, através de um envolvimento ativo, de uma colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática.

O processo de investigação-ação, segundo Fischer (2001) inclui: planear com flexibilidade (reflexão sobre as experiências, observação dos alunos, avaliação das práticas); agir (pesquisa no terreno); refletir (análise crítica das observações), avaliar e dialogar (partilha de pontos de vista). Assim, assume-se como um processo dinâmico, interativo e flexível, pois permite reajustes provenientes da análise dos fenómenos que se encontram em estudo (Elliott, 1993). Seguindo esta linha de ideias, e para caracterizar um conhecimento que se constrói progressivamente através da mudança, Lewin utilizou a metáfora de uma evolução em espiral de ciclos de investigação-ação: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Silva, 1996).

Com efeito, dada a complexidade do processo educativo, foi essencial a estudante, desde o início, investigar a todos os níveis, com o objetivo de o conhecer pormenorizadamente. Deste modo, foram várias as abordagens metodológicas adotadas no âmbito da investigação-ação, nomeadamente no que diz respeito aos procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Numa primeira fase, a formanda focou-se no processo de observação, visando a recolha sistemática de informação pertinente (sobre o meio, grande grupo, pequenos grupos, aluno, sala, recursos, projetos, metodologias), que permitisse desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas (Cadima, 1997).

Este processo de observação exigiu a definição clara dos objetivos, metodologias e instrumentos a utilizar, que variam conforme as formas e meios de observação escolhidos (Estrela, 1994; Trindade, 2007). No que diz respeito à situação ou atitude do observador, a formanda praticou observação participante, participada, intencional e, em alguns momentos, espontânea, quando ocorriam situações para as quais o plano de observação não estava inicialmente direcionado (Estrela, 1994). Quanto ao processo de observação, a formanda baseou-se numa observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta (consulta de documentos e conversas informais), armada e desarmada (notas de campo, diários de bordo e memória) (idem). Relativamente ao campo de observação, foi realizada observação molar e molecular (comportamentos gerais e específicos), verbal e gestual, individual e grupal (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Importa salientar, neste âmbito, a orientação do guião de observação e grelha de registos (cf. anexo 2A.1).

Para registar os dados recolhidos da observação, a formanda recorreu a dois instrumentos metodológicos: as notas de campo e os diários de bordo. As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados dos fenómenos observados, que devem ser sistemáticos, para identificar os pontos críticos e as possibilidades de ação (Sá-Chaves, 2007). Por sua vez, os diários apresentam-se como compilações de registos descritivos, assentes em notas de campo ou anotações de observações estruturadas e registos de incidentes críticos, incluindo sequências interpretativas/reflexivas (Spradley, 1980). Estes constituem o lado mais pessoal do trabalho de campo, pois integram sentimentos e reações do professor-investigador a tudo o que o rodeia (idem).

As fotografias e os vídeos foram também instrumentos utilizados pela formanda como fonte de recolha de dados, permitindo-lhe rapidamente inventariar materiais da sala (produções dos alunos, painéis de parede, organização da sala, atividades de dramatização, entre outros) para posterior análise (Bogdan & Bikle, 1994 cit. por Máximo-Esteves, 2008).

Uma vez que o foco da investigação-ação da formanda se centrou na aprendizagem dos alunos, também foi importante a análise dos documentos produzidos por eles, com vista a compreender as transformações (Máximo-Esteves, 2008). A análise destas produções foi feita com base em grelhas de verificação dos conhecimentos (cf. anexo 2A.4 e 2B.4), tendo em conta os objetivos delineados, bem como os indicadores de desempenho.

Um outro instrumento metodológico utilizado pela formanda foi a entrevista. Esta é, segundo Máximo-Esteves (2008, p.92), “um ato de conversação intencional e orientado”, podendo assumir diferentes géneros. Assim, a diáde optou por recorrer à entrevista semiestruturada, que teve como ponto de partida um guião mais ou menos estruturado com diversos tópicos previamente definidos (cf. anexo 2A.5), que se baseou em questões amplas, que requeriam respostas pormenorizadas para aceder aos pontos de vista da professora cooperante (idem). A indagação reflexiva do conteúdo das respostas, em articulação com outros instrumentos, permitiu um conhecimento mais aprofundado acerca do contexto educativo em questão.

Uma outra vertente da metodologia de investigação utilizada centrou-se na análise documental do PE, que permitiu conhecer mais acerca dos valores que o centro escolar veicula e do PTT, que conjugou essas informações com as informações mais específicas da turma. A análise reflexiva destes documentos permitiu à mestrandia tomar consciência de diversas componentes, para tentar compreender de que forma estas poderiam influenciar as suas práticas, como refere Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008).

As conversas informais com as famílias possibilitaram, também, conhecer mais acerca do contexto. De facto, estas constituem-se como grandes fontes de informação, que permitem conhecer, mais de perto, os alunos (Diogo, 1998).

As reuniões com a professora cooperante possibilitaram, igualmente, recolher muitas informações acerca da turma e do contexto, o que foi benéfico para o processo de investigação em que a formanda se envolveu. Deste modo, a partilha de informações e a reflexão crítica acerca do processo educativo permitiu, em equipa, tal como Perrenoud (2000) defende, adaptar progressivamente as estratégias às especificidades do contexto.

Os dados recolhidos foram alvo de análise de conteúdo e reflexão, traduzindo-se na elaboração de narrativas individuais (cf. anexo 2A.6) e colaborativas (cf. anexo 2A.7), bem como guiões de pré-observação (cf. anexo 2A.8 e 2B.5). Estes momentos de reflexão conjunta foram imprescindíveis para obter uma representação holística do contexto observado e dinamizar práticas fundamentadas, contribuindo para a construção de um perfil profissional o mais adequado possível (Ribeiro & Moreira, 2007).

Este conhecimento do contexto permitiu à mestrada adequar metodologias e planear estratégias (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto), levando à melhoria

das suas práticas e ao seu desenvolvimento profissional. De facto, de acordo com Estrela (1994), a observação constitui a base do planeamento, que se pretende que seja, segundo Diogo (2010), coerente, contextualizado, flexível e diversificado. Com efeito, para dar resposta às necessidades e interesses da turma, referidos anteriormente, a díade interveio na escola e dinamizou um projeto relacionado com a educação para a cidadania, que integrou vários aspetos das diferentes áreas curriculares (nomeadamente português e matemática), explicitados, mais pormenorizadamente, no capítulo seguinte. Em acréscimo, refere-se a importância da realização de mapas de conceitos semanais (cf. anexo 2A.11 e 2B.7), que complementaram as planificações, pois permitiram articular melhor todas as áreas do saber e, conseqüentemente, dinamizar planificações mais significativas, direcionadas para a efetiva aprendizagem dos alunos (Novak, 1996).

Posto isto, verifica-se que as vantagens da metodologia de investigação-ação são muitas, perspetivando-se na valorização do diálogo e partilha de informação, bem como na procura de soluções para os problemas, através do confronto das teorias com os resultados da investigação efetuada sobre a prática (Elliott, 1993). Porém, os limites de tempo assumem-se, nos dias de hoje, como uma grande desvantagem para este processo (idem). Importa ter em atenção que este processo, ao estar orientado para a resolução de problemas, deve ser composto por vários ciclos, que se devem aperfeiçoar continuamente (Lewin, 1946, cit. por Máximo-Esteves, 2008).

De um modo geral, “melhorar a nossa capacidade de criticar as nossas práticas, à luz das nossas convicções e estas, à luz das nossas práticas, constitui a base da investigação e da inovação em educação” (Stenhouse, 1975, cit. por Silva, 1996, p.261). Assim, na opinião da estudante denota-se a importância do professor encarar um papel de investigador em duas vertentes: social, para compreender a realidade em que se insere, e educacional, para analisar, interpretar e refletir sobre as suas práticas, com vista a adapta-las às características do contexto, de modo a potenciar a aprendizagem e a mudança social (Carvalho & Diogo, 1999).

Em suma, a base da educação deve ser, segundo Ponte (2002, p.6), a atividade investigativa enquanto atividade problematizadora, inquiridora, questionadora e fundamentada, constituindo-se esta como um “elemento decisivo da identidade profissional dos professores”.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O capítulo agora em análise tem como objetivo refletir acerca do percurso formativo da mestranda, em contexto de PPS no 1.ºCEB, evidenciando práticas levadas a cabo, em consonância com as conceções teóricas defendidas.

Neste sentido, é essencial referir que a prática da formanda se fundamenta na metodologia de investigação-ação, tendo em conta as diversas etapas que a compõem: observar, planificar, atuar, avaliar e refletir, com o objetivo de melhorar as práticas e construir conhecimento praxiológico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), como mencionado no capítulo dois. Máximo-Esteves (2008) reconhece a importância da investigação na formação inicial, não só por implicar uma atitude experimental, decorrente dos desafios que a prática quotidiana exige, mas por poder integrar, nessa mesma prática, os resultados da investigação, através de processos constantes de reflexão.

Retomando o referido no capítulo anterior, é fulcral reforçar a importância da observação para a recolha de informações que servem de base para o planeamento, avaliação e reflexão das ações (Estrela, 1994). Ao longo deste processo, e recorrendo a diferentes instrumentos, evocados no capítulo prévio, a formanda pôde perceber as necessidades e interesses emergentes da turma, o que permitiu a adequação de metodologias e estratégias (Cadima, 1997).

Neste sentido, as planificações (cf. anexo 2A.9, 2A.10 e 2B.6), enquanto orientadoras da ação, devem pautar-se, segundo Diogo e Vilar (2000) pela coerência, contextualização, flexibilidade e diversidade, aspetos que a formanda teve progressivamente em conta. Para tal, foi essencial estabelecer prioridades de ação, analisar e selecionar os objetivos, bem como organizar os conteúdos (de acordo com os programas, as metas curriculares e os princípios do PE e do PTT), definir estratégias e elaborar um plano de avaliação (Diogo, 2010). Tudo isto foi pensado em articulação com as necessidades e interesses da turma, o que denota a complexidade do processo de planificação.

Com o intuito de atenuar a complexidade intrínseca ao processo referido, dinamizou-se, semanalmente, um espaço de reflexão colaborativa em tríade (estagiárias e orientadora cooperante), no qual havia partilha de experiências,

ideias e pareceres, referentes ao processo educativo, como Formosinho e Machado (2009a) valorizam, que culminaram nas planificações semanais. Esta colaboração evidencia o clima de valorização dos saberes existente (Moreira & Ribeiro, 2007), decisivo para adaptar, gradualmente, as atividades às especificidades da turma (DL n.º240/2001, de 30 de agosto).

Ainda relativamente ao processo de planificação, é relevante salientar que os *feedbacks* pormenorizados da supervisora institucional ajudaram a formanda a refletir e evoluir neste processo de PPS, essencial para o desenvolvimento da profissão (Alarcão, 2000; Alarcão & Canha, 2013).

Surge, assim, a necessidade de evocar o contributo dos guiões de pré-observação da ação (cf. anexo 2A.8 e 2B.5), enquanto complementares das planificações semanais. As mais-valias destes instrumentos residem no facto de darem a conhecer a intencionalidade pedagógica das ações a desenvolver e levarem a mestrandas a refletir, antecipadamente, sobre possíveis imprevistos e dificuldades, como Diogo e Vilar (2000) consideraram fundamental.

Paralelamente potenciou-se o desenvolvimento de competências ao nível da ação, que só foi possível devido a uma postura indagadora da estudante, conseguida pela reflexão crítica e sistemática sobre os aspetos da prática (Alarcão, 1996). Este meio de utilizar o pensamento como forma de atribuir sentido (Alarcão, 1996) é essencial, pois sem reflexão não é possível espelhar a educação com rigor e evolução (Oliveira & Serrazina, 2002).

No que concerne ao desenvolvimento da PPS da formanda em contexto do 1.ºCEB, salienta-se o facto da sua integração nas dinâmicas da turma ter sido gradualmente autónoma, até à dinamização de atividades pedagógicas durante três dias consecutivos. Este aspeto contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais e permitiu compreender a complexidade e os desafios inerentes à monodocência, que implica uma articulação de qualidade a todos os níveis (DL n.º240/2001, de 30 de agosto). A autonomia dada pela orientadora cooperante, bem como o trabalho e reflexão colaborativos, em par pedagógico, foram cruciais para a consecução dos objetivos delineados. Destaca-se, assim, a importância do trabalho em equipa, enquanto potenciador do desenvolvimento de competências associadas ao perfil de desempenho docente (DL n.º240/2001, de 30 de agosto; Hargreaves, 1998).

3.1. EVIDÊNCIAS OBSERVADAS E EIXOS CENTRAIS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Os processos da metodologia de investigação-ação, quando interligados entre si, tornam possível “uma acção em busca do saber” (Portuois, 1981, p.19), que pretende levar à adequação das estratégias a desenvolver.

Deste modo, foi visível, como mencionado no capítulo dois, as dificuldades gerais ao nível da leitura e, principalmente, da escrita, dando inúmeros erros ortográficos e apresentando dificuldades em estruturar as ideias, de forma coesa e coerente, num texto. Posto isto, e tendo em conta a importância destes domínios do português (Buescu et al., 2012), urgia a necessidade de dinamizar atividades que colmatassem as falhas existentes.

Para além disso, sentiram-se muitas dificuldades ao nível do cálculo mental e do raciocínio lógico-matemático, especialmente na resolução de problemas com graus elevados de estruturação do pensamento. Duque, Mariz e Fernandes (2010) reconhecem a essencialidade da matemática, pelo que não era possível ignorar este aspeto nas práticas desenvolvidas pela formanda.

Por outro lado, verificou-se, ao longo dos dias, o aparecimento de conflitos crescentes na turma, uma desconcentração generalizada, um sentido de justiça e de reflexão crítica enfraquecidos, escassos momentos de colaboração (cf. anexo 2B.4.1), entre outros aspetos de cidadania essenciais a ter em conta para uma vida em sociedade que se pretende harmoniosa (Perrenoud, 2002).

Após a análise crítica de todos estes aspetos, através de uma reflexão em tríade, a equipa educativa decidiu planificar atividades em que a educação para a cidadania, nas suas diversas vertentes, se assumisse como um tópico central para atuar nas diferentes áreas curriculares. É importante referir que atuar neste sentido é um dos objetivos principais delineados no PE do AEAG (2012-2015), aludido no capítulo dois, e na proposta curricular de oferta complementar do agrupamento, para o 3º ano (AEAG, 2014-2015).

Assim, uma grande parte das atividades exploradas de seguida pretendia promover atitudes democráticas, um dos eixos centrais do MEM, levando as crianças a adquirir normas indispensáveis à vida em sociedade, em articulação com o desenvolvimento de competências específicas das diferentes áreas curriculares (Perrenoud, 2002). Deste modo, favoreceu-se o diálogo,

valorizou-se as opiniões e experiências de vida dos alunos, a negociação, a partilha e o respeito, através do desenvolvimento das interações pessoais, levando as crianças a perceberem a importância destes aspetos e a encararem a escola como um local onde é possível crescer em conjunto (Lino, 2007).

Em paralelo com as necessidades mencionadas, a formanda deteve a sua atenção nos interesses evidenciados pelas crianças, tal como Arends (2001) valoriza. Verificou-se uma motivação geral para as TIC, para a dinamização de trabalhos em grupo e para a utilização do jogo como forma de adquirir conhecimento. Todavia, as necessidades e interesses das crianças modificam diariamente (Ferreira & Santos, 2000). Posto isto, as grelhas de verificação/avaliação dos conhecimentos (cf. anexo 2A.4 e 2B.4) foram, ao longo do percurso de PPS, instrumentos valiosos, pois permitiram identificar os pontos essenciais a atuar, de acordo com as necessidades e capacidades (cognitivas, afetivas e comportamentais) de cada aluno em específico (Abrecht, 1994). A construção destes instrumentos foi acompanhada de um processo contínuo e colaborativo de reflexão, não só no que diz respeito aos critérios a serem verificados, como também à interpretação dos dados recolhidos, dando origem a novas atividades, numa perspetiva cíclica, característica da metodologia de investigação-ação, que pautou a prática da formanda (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Este aspeto, que carece de um processo investigativo perseverante (Ponte, 2002), remete a estudante para a importância do respeito pelos diversos ritmos individuais de trabalho e diferentes modos de aprender dos alunos, surgindo, assim, o conceito de diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2008), já convocado anteriormente.

De facto, a diferenciação pedagógica é, na perspetiva de Hargreaves (1998) fundamental no universo da escola atual. Segundo Formosinho (2009, p.45), é necessário deixar de lado o pensamento de um “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, que serve para todos, independentemente das suas características e aptidões, sob pena de condenar as aprendizagens ao fracasso.

Foi com vista à promoção de uma pedagogia diferenciada que a formanda planificou atividades que pudessem estimular os diferentes métodos de aprendizagem de cada aluno. Destaca-se, assim, a relevância de ativar inteligências múltiplas (Gardner, 1998), como referido no capítulo um, visto que alguns alunos “aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem,

outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (Sanches, 2001, p.72).

Neste sentido, a mestranda, utilizou recursos lúdico-didáticos variados, a fim de despertar os diversos sentidos dos alunos, permitindo que cada um se apropriasse da tipologia de construção do conhecimento mais significativa para si, e por outro lado, tivesse contacto com outras tipologias (Pozo & Font, 2002). Assim, apraz referir as atividades: *Escrevo o que é dito* e *Ouçó para descobrir as aventuras* (cf. anexo 2A.9, 2B.6.1 e 2B.7.1), enquanto estimuladoras ao nível da audição. No que diz respeito à estimulação visual destacam-se as atividades *Uma viagem ao mundo do tempo!* e *Como é Pinóquio?* (cf. anexo 2B.6.2 e 2B.7.2). E, no que diz respeito, à experimentação, menciona-se a atividade *Será que a água pode originar sensações diferentes?* (cf. anexo 2B.6.3 e 2B.7.3). Porém, é essencial que estas componentes sejam trabalhadas articuladamente. Como exemplo desta articulação, surge a atividade *Para um Mundo melhor!*, na qual os alunos ouviam uma melodia, visualizavam uma partitura e tocavam um instrumento, mediante os ritmos da partitura, fazendo, assim, interagir, em simultâneo, diferentes órgãos dos sentidos.

Do mesmo modo, importa salientar que esta pedagogia diferenciada se fez sentir, também, no apoio e acompanhamento da turma e de cada aluno, dado pela mestranda e também conseguido entre pares. Estes apoios são essenciais, pois os alunos também “necessitam de estímulos exteriores para reforçar a motivação” (Estanqueiro, 2010, p.23), e darem sentido às aprendizagens (Lebrun, 2008). Por um lado, a cooperação entre pares levou os alunos que ajudam, a sentirem responsabilidade e valorização dos seus conhecimentos e aqueles que eram ajudados, a experienciar apoio afetivo na consolidação dos saberes (Arends, 2001). Estimulou-se, assim, “a cooperação [e a entreaajuda] entre as crianças, garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo” (capítulo II, ponto 4, alínea c) do DL n.º241/2001, de 30 de agosto).

Para retratar estes aspetos referem-se as atividades *Dominó das operações* e *Loto da tabuada* (cf. anexo 2A.10 e 2B.7.6), nas quais o raciocínio lógico-matemático de alguns alunos aumentou pelo contacto com os colegas. Na perspetiva do NCTM (2008, p.5), a aposta no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático é essencial, pois “todos os alunos devem ter a oportunidade e o apoio necessário para aprender matemática, com significado, profundidade

e compreensão”. Na primeira atividade, os alunos que já tinham descoberto as operações indicadas na peça, ajudaram os colegas com mais dificuldades, a realizar as operações, o que facilitou a participação destes alunos no jogo, pois tinham conseguido estabelecer relações mais complexas e, conseqüentemente, aumentou a motivação (cf. anexo 2A.12.1). Na atividade seguinte, foram formados pares com elementos que apresentavam níveis de raciocínio lógico-matemático complementares, permitindo que se ajudassem mutuamente a descobrir qual a multiplicação apresentada no cartão, correspondente ao número proferido pela formanda, interiorizando os resultados corretos da tabuada (cf. anexo 2A.12.2). Assim, a mestranda considera relevante fazer sobressair a importância de atuar na ZDP da criança, sugerida por Vygostky (1991), uma vez que esta se assume como “o espaço no qual, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode resolver um problema ou realizar uma tarefa”, que anteriormente não era capaz (Onrubia, 2001, p.127).

Inerente ao apoio individual dado pela formanda está a valorização das vitórias pessoais e coletivas dos alunos, conseguida através dos *feedbacks* e dos elogios (Cardoso, 2013). Apenas assim é possível desenvolver a autonomia, autoestima e responsabilidade dos alunos, tornando-os capazes de acreditar nas suas capacidades, valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos constantes do professor (Brazelton & Greenspan, 2006). Em consonância com estas perspetivas, a estagiária, em diversos momentos, como nas atividades *Jornalistas por um dia*, *Uma viagem ao mundo do tempo!* e *Viagem ao passado* (cf. anexo 2B.6.1, 2 e 5 e 2B.7.1, 2 e 5), favoreceu a partilha de diferentes estratégias de realização de uma tarefa, com o intuito de valorizar e reconhecer o trabalho de todos (Estanqueiro, 2010) (cf. anexo 2A.12.3, 4 e 5). Com esta partilha, a mestranda apurou que houve um aumento da iniciativa de participação dos alunos, uma vez que se tornaram mais desinibidos, reconhecendo a importância do erro como auxiliar da promoção do conhecimento, ao invés de se sentirem frustrados (Meroni, 2003).

Torna-se, assim, essencial que os professores estejam cada vez mais atentos aos desafios da atualidade, devendo recorrer a ambientes e materiais estimulantes e inovadores (Hargreaves, 1998). Neste sentido, o recurso às TIC trouxe, na opinião da formanda, inúmeras vantagens para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, permitindo desenvolver inúmeras competências (Lebrun, 2008). Este aspeto instiga o processo de construção do

conhecimento do aluno e pode inserir-se numa nova corrente pedagógica: o conetivismo (Sebarroja, 2001), que influenciou a prática da mestranda. Esta corrente reconhece as mudanças na sociedade, evidenciando a aprendizagem como o resultado de conexões estabelecidas em rede (com os outros e com as tecnologias) (Siemens, 2008), o que a relaciona com a perspectiva socio construtivista da aprendizagem, já referida. Neste âmbito, assiste-se a um repensar e reorganizar de conceitos, com o intuito de manter o conhecimento atualizado (idem). Efetivamente, no mundo digital em que vivemos, e com a evolução dos recursos a que assistimos, segundo Pinto (2002), é indispensável, colocar os jovens em contacto com ferramentas tecnológicas, que permitam dar resposta às exigências da sociedade, tornando-os cidadãos competentes.

A formanda considerou, por isso, essencial, o uso do quadro interativo pois, em momentos de observação, verificou que os alunos apreciavam a sua utilização, ainda que esta se centrasse apenas na projeção dos manuais, questão alvo de reflexão na narrativa individual (cf. anexo 2A.6). Deste modo, o quadro interativo foi utilizado com vários propósitos: projetar folhas de tarefas, corrigir desafios propostos e utilizar ferramentas digitais (vídeo, jogos, *sites*, programas interativos e recursos do mesmo, que permitiram a interação e participação ativa do aluno na construção do saber). Este instrumento permitiu estruturar o pensamento dos alunos nas diversas áreas curriculares, desenvolvendo o seu raciocínio, autonomia, motivação e organização, impulsionando também a sua participação (Flores, Escola & Peres, 2009).

Analogamente, a estagiária recorreu a ambientes virtuais de aprendizagem, que utilizam ferramentas específicas para promover a construção do conhecimento de um modo coletivo e diferenciado (Flores & Escola, 2009). Destaca, assim, a utilização da plataforma moodle (cf. anexo 2A.12.6) que se assume, segundo os autores (idem), como um canal privilegiado de colaboração entre os diferentes atores educativos, potenciando a comunicação e permitindo estimular o acompanhamento e participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, aspeto que na perspectiva da estagiária, que se coaduna com a de Diogo (1998), é essencial.

Ao longo da exploração da plataforma, as mestrandas ouviram as sugestões dos alunos (colocar trabalhos realizados por eles), implementando-as, como forma de os valorizar. Sentiram, também, a necessidade de estimular a consulta do moodle por parte de um maior número de famílias. Para tal,

direcionaram um espaço de partilha de trabalhos a realizar em casa e um fórum de opiniões (cf. anexo 2A.12.6). Todavia, devido ao pouco tempo que decorreu desde que a plataforma ficou disponível, até ao final do período de estágio, os efeitos pretendidos não foram, ainda, completamente alcançados, pelo que será um recurso usado pela professora cooperante e acompanhado pela díade até ao final do ano letivo. Em acréscimo, as formandas disponibilizaram recursos das diferentes áreas curriculares, bem como *sites* para consulta de conteúdos curriculares e de temas relacionados com a educação, com o intuito de potenciar a reflexão crítica (Flores & Escola, 2009).

Nesta perspetiva, todas as atividades devem basear-se, acima de tudo, numa perspetiva construtivista e socio construtivista da aprendizagem, integradas numa pedagogia participativa, aspetos pormenorizados no capítulo um. Salienta-se, então, a importância de os alunos assumirem o papel de agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento (Coll et al., 1999), não esquecendo que é, também, a partir das relações intra e interpessoais “que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se vai processando, portanto, a aprendizagem” (Pinto, 2002, p.300).

Com efeito, as ações desenvolvidas pela formanda revelam preocupação ao nível da articulação curricular, privilegiando a construção do conhecimento de uma forma integrada (DL n.º241/2001, de 30 de agosto). Tal como Sanches (2001, p.51) defende, é necessário estabelecer relações didáticas entre os vários saberes, ao invés de apresentar cada um deles, categorizado em “gavetas” distintas e estanques. Como forma de orientar a prática neste sentido, as planificações semanais foram acompanhadas de mapas de conceitos (cf. anexos 2A.11 e 2B.7), nos quais se delineavam, por áreas curriculares, as atividades a dinamizar em torno de um tema central. Assim, era possível refletir, de uma forma mais orientada, sobre a ação (Novak, 1996), reconhecendo a importância de estabelecer conexões entre os saberes.

Para retratar esta articulação curricular, a mestranda considera oportuno referir as atividades *Descobre a mensagem* e *Artistas matemáticos* (cf. anexo 2A.10, 2B.7, 2A.9 e 2A.11). A primeira refere-se à utilização de um texto trabalhado no português, relacionado com um tema do estudo do meio (os micróbios), através de uma mensagem codificada com multiplicações. Os alunos tinham de resolver as para descobrirem as letras escondidas e, posteriormente, formarem palavras e frases com sentido (cf. anexo 2A.12.7).

Na segunda atividade, os alunos foram confrontados com obras de arte inspiradas em elementos matemáticos, tendo de realizar a sua, recorrendo a diferentes tintas (cf. anexo 2A.12.8). Posteriormente, atribuíram um título ao quadro e fizeram uma pequena descrição do mesmo (cf. anexo 2A.12.8), para utilizar na exposição a realizar. Estas e outras atividades, onde a articulação foi evidente, trouxeram claros benefícios para os alunos, não só ao nível do desenvolvimento de competências transversais, como também para os levar a perceber que as áreas curriculares podem ser tratadas de forma integrada e não estanque, como eles próprios referem estar habituados (Ribeiro, 1999).

As perspetivas pedagógicas mencionadas podem ser articuladas, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto (Katz & Chard, 1997). Foi, assim, levado a cabo um projeto relacionado com a educação para a cidadania, que articulou pequenos projetos direcionados para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, como se explorará no subcapítulo seguinte. A mobilização desta metodologia fundamenta-se no facto de a formanda considerar que a mesma pode promover o desenvolvimento global das crianças e “antecipar e estimular os processos de co-construção do conhecimento, favorecendo a articulação de saberes em função de um [ou vários] tema[s]” (Katz & Chard, 1997, p.3). Assim, há uma constante e ativa implicação de todos, encarados como competentes e capazes, permitindo atuar na ZDP de cada criança (Vygotsky, 1991).

Neste seguimento, serão agora especificadas atividades das diferentes áreas curriculares, integradas nos eixos centrais referidos neste subcapítulo, ao nível das metodologias relevantes, bem como dos conteúdos a trabalhar, destacando-se a educação para a cidadania enquanto elo de ligação.

3.2. ATIVIDADES DINAMIZADAS EM FUNÇÃO DE EVIDÊNCIAS OBSERVADAS

Tendo em conta o que foi mencionado, e no que se refere ao Português, torna-se essencial voltar a referir a relevância de atuar, de forma mais direcionada, no domínio da leitura e da escrita. De facto, segundo Reis et al.

(2009, p.5), estes domínios são “a peça fundamental do ensino, pelas suas consequências em todas as áreas disciplinares”. Assim, foram dinamizadas diversas atividades, não descurando os outros domínios, que se assumem igualmente como fundamentais (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

Antes de mais, refere-se que a maior parte das atividades dinamizadas neste sentido, tiveram como base o texto. Segundo Koch e Elias (2006), o texto assume particular relevância como local privilegiado do encontro do estudo da língua e da literatura, sendo imprescindível no ensino do português.

Posto isto, e seguindo uma coerência lógica entre as sequências didáticas de leitura, os alunos foram confrontados com vários elementos motivadores (pré-leitura), que pretendiam convocar os seus conhecimentos prévios e despertar a sua curiosidade (Colomer & Camps, 2002). Com efeito, o primeiro contacto que tinham com o texto variava, com o intuito de convocar diferentes tipologias de construção do conhecimento. Por vezes recorria-se à audição (recorrendo a programas próprios para contar histórias - cf. anexo 2A.12.9), outras vezes através da leitura por parte da formanda e outras recorrendo a diferentes suportes visuais, como apresentações, vídeos e imagens (cf. anexo 2A.12.9). Ao convocar diferentes tipologias de construção do conhecimento e as associar sempre a uma tarefa, foi possível captar a atenção dos alunos. Exemplo disso são as atividades de escuta ativa, que “implicam uma audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem” (Amor, 2006, p.72), como a atividade *Ouço para descobrir as aventuras* (cf. anexo 2B.6.1 e 2B.7.1).

Após este contacto inicial com o texto, procedia-se à exploração do mesmo, recorrendo a diferentes estratégias (mapas de conceitos, criados em diferentes programas (*bubbl.us* e *freemind*) – cf. anexos 2A.12.10; identificação de palavras-chave, no programa *tagxedo* - cf. anexo 2A.12.10, entre outros). Estas estratégias, na opinião da formanda, apresentam inúmeras vantagens. A primeira permite organizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema, confrontando-os, depois, com os novos conhecimentos (Novak, 2006). A segunda favorece o estabelecimento de relações entre diferentes elementos, com o intuito de decifrar os pontos fundamentais do texto, permitindo fazer o reconto do mesmo. Ambas as estratégias apresentaram um fator motivacional grande para a turma, pelo facto de implicarem a utilização das TIC.

Uma vez concluída esta fase interpretativa, que tem como intenção retirar significados do texto e que deve ser diferenciada (Colomer & Camps, 2002), era sugerido aos alunos a leitura silenciosa do texto, como forma de preparar uma leitura em voz alta (Buescu et al., 2012). Nos primeiros momentos de implementação desta estratégia, a turma esperava que se realizasse uma leitura normal, como tantas outras. Contudo, foram surpreendidos com a sugestão de uma leitura com diferentes expressividades (triste, contente, espantado), ficando visivelmente entusiasmados. Esta estratégia surgiu do facto de a formanda ter observado que os alunos eram pouco expressivos na leitura (cf. anexo 2A.4), aspeto que na perspetiva de Amor (2006) é um elemento chave para uma leitura de qualidade.

Analogamente, os alunos não respeitavam a pontuação (pausas nas vírgulas, entoação no ponto de exclamação e interrogação). Posto isto, foi dinamizada uma atividade experimental de gravação das leituras dos alunos para ditado a realizar por eles (cf. anexo 2B.6.3, 2B.7.3 e 2A.12.11), recorrendo ao programa *Dictamus*, o que permitiu trabalhar a leitura em interação com a escrita e a oralidade, como Amor (2006) considera fulcral. Assim, os alunos teriam de ler com o máximo de cuidado, pronunciado os sinais de pontuação com a devida entoação. Porém, após audição da gravação da leitura, os alunos proferiram que não se percebia concretamente o que era dito. Após reflexão em tríade, foi perceptível que o problema estava relacionado com uma leitura pouco eloquente dos alunos. Deste modo, e dada a necessidade destes expressarem a sua opinião, a formanda considerou pertinente dinamizar espaços de auto e heteroavaliação, valorizando a reflexão crítica, partilhada e fundamentada, primeiro oralmente, promovendo regras de participação, como a LBSE (Lei n.º46/86, de 14 de outubro) defende ser necessário e, posteriormente, recorrendo a grelhas orientadoras (cf. anexo 2A.12.12), com o intuito de descobrir, em conjunto, quais os pontos fundamentais a ter em conta para uma leitura adequada. Na opinião da estudante, que está em consonância com a de Abrecht (1994) e de Valadares e Graça (1998), estes aspetos são essenciais, pois deve envolver-se os alunos num processo de reflexão conjunta, que lhes permita, enquanto protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, explorar os seus progressos e dificuldades, no sentido de melhorarem numa próxima leitura. Esta estratégia teve um grande impacto nos alunos, que pediam, no final de cada leitura, uma apreciação crítica, numa

tentativa clara de perceber onde podiam evoluir. Deste modo, a díade optou por voltar a dinamizar a atividade, ainda que com outras variantes: gravação de leituras “normais”, com diferentes expressividades e dramatizadas.

Para dar mais ênfase à evolução dos alunos, foram elaborados gráficos de avaliação das leituras numa perspetiva global, recorrendo ao programa *infogr.am* (cf. anexo 2A.12.13). Os resultados foram analisados e comparados, sempre com o intuito de valorizar o esforço dos alunos e não provocar sentimentos de frustração (Estanqueiro, 2010). Estes aspetos remetem a formanda para a necessidade de não deixar que os recursos realizados com as crianças permaneçam sem qualquer significado (Cardoso, 2013). Ao explorar os resultados dos gráficos e analisá-los, tendo em conta os objetivos da atividade, as crianças dão sentido à aprendizagem, percebendo as mais-valias dos recursos utilizados. Denota-se, também, a ligação com a matemática, ao nível da OTD, aspeto que, segundo Monteiro et al. (2012), é importante trabalhar, pois têm-se vindo a sentir dificuldades a esse nível.

Desde então, os alunos começaram a demonstrar um entusiasmo crescente pelas atividades de leitura. Começaram a querer ler com mais frequência, especialmente quando as leituras eram acompanhadas de gravação, preparando-se muito melhor em momentos de leitura silenciosa.

Salienta-se, também, o facto de as formandas terem colocado diversas gravações de leituras realizadas, no *moodle* (cf. anexos 2A.12.6), para os alunos poderem mostrar às famílias e ouvirem-se, com o intuito de analisar a sua leitura, tendo em conta as reflexões feitas em aula. As potencialidades desta ferramenta são imensas, tal como referido no subcapítulo anterior, destacando-se, neste caso, o acompanhamento das famílias e a possibilidade de continuidade do processo educativo, em casa (Flores & Escola, 2009). Em acréscimo, estas gravações foram também colocadas no *podOmatic* (cf. anexo 2A.12.14). Porém, devido ao pouco tempo decorrido desde esse momento até ao término do estágio, não foi possível explorá-lo adequadamente, ainda que a formanda esteja ciente das suas potencialidades, enquanto “ferramenta educativa promotora da área da Língua Portuguesa” (Dias, 2009 cit. por Mafra, Flores & Escola, 2013, p.4). De facto, através dela os alunos podem avaliar e desenvolver as suas competências ao nível da leitura. A ideia de “aldeia global”, em que a audiência se pode espalhar pelo planeta, é também,

na perspetiva da formanda, uma grande vantagem deste serviço, pois permite valorizar o trabalho dos alunos (Mafra, Flores & Escola, 2013).

Em suma, no que diz respeito à leitura, verificou-se uma evolução significativa dos alunos, tanto ao nível do espírito de justiça perante as apreciações, como também ao nível da leitura efetiva (cf. anexo 2B.4.2).

De forma integrada com as atividades de leitura, a formanda dinamizou inúmeras atividades ao nível da escrita (erros ortográficos e criação de textos), no qual também tinha verificado falhas significativas (cf. anexo 2B.4.3).

Destaca-se, antes de mais, a importância de trabalhar textos literários de qualidade em todos os domínios, visto que estes apresentam uma “indubitável qualidade linguística”, capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos (Lomas, 2003, p.20). Neste sentido, para além de recorrer a diferentes tipos de texto (descritivo, narrativo, poético, entre outros), como Carvalho (1999) considera pertinente, a formanda socorreu-se, também, de várias ferramentas tecnológicas, decisivas para a aprendizagem.

Entre elas estão o *story jumper*, ferramenta que permite a criação de livros *online*, para partilha de histórias. Neste caso, a atividade partiu do texto “Cá em casa somos...” de Isabel Minhós Martins, sendo lançado um desafio aos alunos, através de um *avatar* criado no programa *Voki*, para dizerem, com base no modelo da história contada, quantos eram na turma. Com efeito, os alunos exercitaram o seu cálculo mental, sugerindo elementos e frases, mediante o número de alunos (Ex: *Cá na turma somos 50 orelhas*), que deram origem a um livro final que os deixou entusiasmados (cf. anexo 2A.12.15). Esta partilha de ideias para conceber histórias aconteceu, também, na criação de uma BD sobre a visita hipotética dos micróbios da história, à escola, recorrendo ao programa *toondoo*, que permitiu estruturar diferentes elementos da BD (vinhetas, balões, personagens), conforme os interesses e as necessidades do utilizador (cf. anexo 2A.12.16). Este desafio foi lançado pelos próprios micróbios, através de uma mensagem codificada com multiplicações, o que faz perceber, mais uma vez, a articulação existente entre as diferentes áreas curriculares, como o DL n.º241/2001, de 30 de agosto estima.

Na opinião da formanda, os recursos selecionados estiveram de acordo com os objetivos curriculares e interesses dos alunos, pelo que permitiram interiorizar aspetos e regras da oralidade e da criação de textos, aumentando o seu vocabulário, o contacto com produções orais e textuais coesas e coerentes,

levando ao desenvolvimento e complexificação, progressivas, da compreensão e expressão oral e textual (Amor, 2006), ainda que este seja um domínio onde é essencial continuar a trabalhar com a turma.

Para atuar mais diretamente no aspeto referido ao nível da ortografia, a formanda dinamizou atividades como a *Descubro os erros* (cf. anexo 2A.12.17), que passava pela identificação e correção de um texto com vários erros. Verificou-se que uma grande parte da turma conseguiu identificar mais de metade dos erros, corrigindo-os corretamente. No entanto, a formanda constatou, também, que aquando da escrita do ditado, os alunos erravam as palavras que anteriormente tinham corrigido. Após reflexão conjunta, a equipa educativa chegou à conclusão que talvez o contacto com a palavra escrita no formato errado suscite algum estranhamento, que não acontece quando estas a estão a escrever. Trata-se, portanto, de uma questão visual (Carvalho, 1999). Nesse sentido, procedeu-se à realização de um jogo de memória de escrita de palavras (cf. anexo 2B.6.4 e 2B.7.4), no qual os alunos tinham contacto com as mesmas através da visão (palavras-chave do texto, colocadas no programa *taxgedo* pelos alunos) (cf. anexo 2A.12.18). De seguida, as palavras desapareciam e os alunos tinham de as escrever de memória, seguindo-se a fase de correção das mesmas, que eram escritas cinco vezes, pois, na perspetiva de Carvalho (1999), é o número necessário de vezes para interiorizar a forma correta de uma palavra. A ferramenta utilizada potenciou a apresentação dinâmica de palavras de forma interativa, por levar os alunos a assumirem-se como agentes ativos do seu próprio conhecimento. Deste modo, criou-se um ambiente estimulante, que melhorou o desempenho dos mesmos.

Ainda relacionado com o domínio da escrita, e no âmbito da educação para a cidadania, refere-se as atividades: *Aceitar para respeitar* (cf. anexo 2B.6.3, 2B.7.3 e 2A.12.19), na qual os alunos tinham de escrever frases sobre a união para criar um cartaz conjunto de sensibilização para o respeito e tolerância (“A união é...”); *Jornalistas em ponto pequeno*, na qual, através da partilha de ideias, escreveram um texto a integrar o jornal da escola, explicativo das atividades desenvolvidas em torno da história “O senhor do seu nariz”, de Álvaro Magalhães, evidenciando a valorização da diferença (cf. anexo 2A.12.20). Desenvolveu-se, também, a atividade *Valores que ajudam* (cf. anexo 2B.6.4, 2B.7.4 e 2A.12.21), onde através de diversas palavras, os alunos criaram um texto narrativo, que abordava determinados valores. Esta história

pretende integrar o livro do projeto “Histórias da Ajudaris”, iniciativa de incentivo à leitura, escrita e de ajuda aos que mais precisam, que incorpora contos escritos por crianças, orientadas por professores (Ajudaris, 2009).

Nas atividades referidas, para além de desenvolverem aspetos relacionados com a escrita e ortografia, que se traduziram na evolução dos seus textos pessoais (cf. anexo 2B.4.4), os alunos tinham de convocar valores, refletir criticamente acerca das suas atitudes e das dos outros, estando em contacto direto com noções de companheirismo, tolerância e ajuda, que devem ter sempre em conta no dia-a-dia (Perrenoud, 2002), o que muitas vezes não se verificava entre eles, pois os conflitos sucediam-se. Nesse sentido, e mais uma vez após reflexão em tríade, foi estabelecido, com a turma, um acordo de regras a cumprir (cf. anexo 2B.6.1, 2B.7.1 e 2A.12.22), que seria assinado por todos, o que segundo Devries e Zan (1998) mencionados por Montês, Gaspar e Piscalho (2010) é fundamental para aumentar a sua responsabilidade. Este confronto de opiniões permitiu a tomada de “consciência das diferentes perspetivas e valores que, por vezes, têm que ser discutidos e negociados, para que possam ter atitudes de compreensão e tolerância para com os outros” (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p.44). Destaca-se aqui a importância da perspetiva da estagiária, que se encaixa nas linhas orientadoras do MEM, ao nível da expressão livre dos alunos. Uma vez assinado, afixou-se o acordo na porta, para melhor visualização de todos. De facto, os alunos sentiram a responsabilidade que tinham, modificando algumas das suas atitudes.

Ao nível da gramática, trabalhada em consonância com os outros domínios, tal como Figueiredo (2005) defende, foram realizados vários jogos, destacando-se a atividade *A jogar recordo o que aprendi* (cf. anexo 2A.9, 2A.11 e 2A.12.23), realizado em pequenos grupos, como forma de revisão de determinados conceitos trabalhados ao nível da consciência linguística e com o intuito de fomentar a cooperação entre a turma. Verificou-se, com este e outros jogos em grupo, nas diversas áreas curriculares, a evolução ao nível do trabalho em equipa e da educação para a cidadania (cf. anexo 2B.4.5).

No que diz respeito à matemática, e uma vez que através dos momentos de observação foi possível perceber que alguns alunos não tinham hábitos de sono muito saudáveis, foi dinamizado um pequeno projeto em volta do tempo, conceito complexo e abstrato (Pinto, 2001), incidindo nos domínios da geometria e medida e da OTD. A relevância de atuar nestes aspetos justifica-se

pela sua utilidade “na vida do dia-a-dia”, sendo o domínio dos aspetos que lhes são inerentes “indispensável para a compreensão de muitos problemas e para um efetivo exercício da cidadania” (Ponte & Serrazina, 2000, p.187).

No seguimento do referido, a formanda considera importante destacar a atividade *Uma viagem ao mundo do tempo!* (cf. anexo 2B.6.2 e 2B.7.2). Numa fase de motivação, convocou-se as ideias dos alunos relativamente ao tempo e aos instrumentos de medida do mesmo, elaborando-se um mapa de conceitos, seguido da visualização de um vídeo, no qual os alunos tinham orientações específicas para encontrarem diferentes formas e locais para medir o tempo (cf. anexo 2A.12.24), com o intuito de levá-los a refletir sobre o impacto do mesmo na nossa sociedade (Pinto, 2001). De seguida, numa fase de ativação do conhecimento prévio, levou-se os alunos a compararem a informação que já tinham, com aquilo que descobriram. De facto, o NCTM (2008, p.21) reconhece que “a matemática faz mais sentido (...) se os alunos relacionarem o conhecimento novo com o conhecimento prévio”. Aqui, refere-se o conhecimento de alguns alunos sobre instrumentos de medir o tempo menos usuais, como a corda e o relógio de sol, por terem contacto com eles no seu dia-a-dia (atividades de escuteiros). Importa, assim, valorizar o conhecimento prévio e a partilha de experiências entre pares, visivelmente vantajosa na fase seguinte desta atividade, onde os alunos tinham de descrever o funcionamento e utilidade de um instrumento de medição do tempo (cf. anexo 2A.12.4).

Num outro momento, colocou-se a questão: “Como podem calcular as horas que dormem por dia?”. Após sugestão de utilização de uma tabela por parte de um aluno, procedeu-se à organização das horas de sono, recorrendo, inicialmente a uma fita, para melhor concretização do intervalo (cf. anexo 2A.12.25). Posteriormente, analisou-se a tabela, com base em diferentes questões (“Quem dormiu mais? Porquê?”; “Quantas horas dormiu o B. a mais do que a R.C.?”), entre outras), favorecendo a comunicação matemática (Ponte & Serrazina, 2000). Os autores (ibid., p.59) consideram fulcral atuar neste aspeto, pois, assim, “as ideias são partilhadas num dado grupo e, ao mesmo tempo, modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo”.

Depois do preenchimento desta tabela, elaborou-se uma tabela de contagem e frequência absoluta, com as horas de sono que os alunos dormiam (cf. anexo 2A.12.25). Para tal, foi necessário dialogar sobre como poderíamos saber qual era o número de horas dormido por cada um. Foi evidente a

dificuldade dos alunos, uma vez que contabilizavam as horas por inteiro, sem fazer a separação necessária entre os dias. Porém, com a ajuda da mestrandia, passaram a compreender que não podíamos medir o período inteiro, uma vez que mudava de dia às ooh e entrava um novo “ciclo”.

Após a análise desta última tabela, levou-se os alunos a refletirem acerca da forma como poderíamos organizar melhor os dados. Foi então introduzida a utilidade dos gráficos de barras, que rapidamente convocou o conhecimento prévio dos alunos. Assim sendo, procedeu-se à realização de um gráfico de barras, em papel de cenário (cf. anexo 2A.12.25), para melhor visualização de todos e para posterior exposição na sala. Efetivamente, segundo Fernandes (1994, p.63), uma das formas mais objetivas e organizadas de representar a informação reside na utilização de tabelas e gráficos, pois “estes constituem um meio profundo de sistematizar, perceber e relacionar o conhecimento”. Averiguou-se que a maior parte da turma não possuía qualquer dificuldade em analisá-lo. Porém, importa ressaltar que, através da reflexão na ação (Alarcão, 1996), a formanda verificou que o gráfico não estava por ordem crescente no eixo do x, tal como se apresentava no eixo do y, o que dificultava um pouco mais a análise direta. Deste modo, transportou o gráfico para o programa *infogr.am* (cf. anexo 2A.12.25), para melhor analisá-lo no quadro interativo. Importa também referir o contacto com gráficos de barras horizontais, para além das verticais, uma vez que estes não são tão comuns e é necessário promover a correta interpretação de todos eles (NCTM, 2008).

Depois da análise efetuada, apelou-se à sensibilização para a importância de dormir as horas adequadas para um crescimento saudável, evocando os riscos associados a dormir pouco. Interligou-se, assim, a área da educação para a cidadania e do estudo do meio, com a matemática, apostando, mais uma vez, na articulação curricular (DL n.º241/2001, de 30 de agosto).

De seguida, e uma vez que a formanda tinha identificado algumas dúvidas nas operações relacionadas com o tempo, considerou pertinente consolidá-las, recorrendo à exploração do recurso *A hora certa*, da aula digital (cf. anexo 2B.6.2, 2B.7.2 e 2A.12.26), na qual uma personagem pedia ajuda aos alunos para resolver vários problemas. Salienta-se, aqui, a importância dada ao processo de resolução de problemas, que tal como NCTM (2008, p.212) reconhece, é fundamental, pois assume-se “como um pilar de toda a matemática escolar.” Os autores (idem) vão mais longe, afirmando mesmo que

“sem a capacidade de resolver problemas, a utilidade e o poder das ideias, capacidades e conhecimento matemáticos ficam severamente limitados.”

Uma vez que a turma correspondeu favoravelmente à atividade, a formanda decidiu lançar um desafio ainda mais complexo. Foi neste sentido que surgiu a atividade *As horas (não) são um problema* (cf. anexo 2B.6.2 e 2B.7.2), na qual os alunos teriam de inventar um problema com o tempo, idêntico aos realizados anteriormente. Mais uma vez, denota-se a importância da resolução de problemas, aliada à invenção dos mesmos, como forma de integrar o português. Cerca de metade da turma conseguiu formular problemas coesos, coerentes e agradavelmente complexos (cf. anexo 2A.12.27), resolvendo-os sem dificuldade, o que evidencia evoluções ao nível do raciocínio lógico-matemático. Todavia, a restante metade teve dificuldades, falhando dados ou baralhando informações. Aqui, salienta-se a partilha de estratégias entre os alunos, como forma de estimular o raciocínio daqueles com mais dificuldades, permitindo atuar na ZDP de cada um (Onrubia, 2001).

De ressaltar a importância da partilha e sistematização das estratégias, resultados e conclusões tiradas, bem como da avaliação das aprendizagens efetuadas, no caderno e em folhas de tarefas (Ponte & Serrazina, 2000).

Para além deste pequeno projeto, foram também realizadas outras atividades para dar resposta específica às lacunas dos alunos ao nível do cálculo mental (cf. anexo 2B.4.6). Fernandes (2006, p.4), neste âmbito, considera que “é importante que os estudantes, desde cedo, aprendam a criar as suas próprias estratégias de cálculo”. Caraça (2000) afirma mesmo que é necessário inserir os cálculos no contexto quotidiano dos alunos, para que estes compreendam a relação entre os números e o raciocínio matemático, dando sentido à sua aprendizagem. Nesse sentido, e tendo em conta as palavras de Ponte e Canavarro (1997), que afirmam que as TIC apresentam inúmeras vantagens para a matemática, foram utilizados vários recursos interativos, nomeadamente jogos disponíveis no *site* da escolovar e da aula digital (cf. anexo 2A.12.28) pois, através da carga motivacional e das relações que exigiam ao nível da estruturação do pensamento, permitiam que a aprendizagem fosse mais significativa. Neste âmbito, foram também dinamizadas outras estratégias, que levaram os alunos a estabelecer relações mais complexas ao nível do cálculo mental (cf. anexo 2A.12.28). Daqui advém a importância de trabalhar o jogo associado à matemática. Este é, de facto, um

recurso didático capaz de promover um ensino e aprendizagem mais dinâmico, “possibilitando trabalhar o formalismo próprio da matemática de uma forma atrativa e desafiadora”, levando o aluno a construir ativamente o seu conhecimento ao “vivenciar situações, estabelecer conexões, perceber sentidos e construir significados” (Selva & Camargo, 2009, p.2).

Verificou-se, após a dinamização de estes e outros jogos, claras evoluções ao nível do cálculo mental (cf. anexo 2B.4.7), ainda que seja um ponto necessário de intervir por parte da professora cooperante, de forma contínua.

Passando agora para o estudo do meio refere-se a necessidade de promover o conhecimento do mundo, integrando o quotidiano e o conhecimento prévio dos alunos em atividades contextualizadas (Roldão, 2004).

Neste âmbito, e relacionando as estratégias dinamizadas com a educação para a cidadania, destaca-se a atividade *Observo para perceber a importância* (cf. anexo 2A.9 e 2A.11), onde os alunos visualizavam diferentes vídeos, como forma de sensibilização para a preservação do ambiente e a importância que se deve atribuir ao ar puro. Esta reflexão coletiva permitiu partilhar as diferentes ideias dos alunos e refletir sobre as suas atitudes. Verificou-se, deste modo, que muitos reconheciam que não cuidavam da natureza como deviam e que desvalorizavam as brincadeiras ao ar livre, em prol da utilização das TIC.

Neste sentido, foram também abordados os perigos associados a comportamentos de risco (álcool, tabaco e drogas) (cf. anexo 2A.9 e 2A.11). Neste âmbito, a escrita de frases de sensibilização, por parte dos alunos, no caderno, foi fundamental para estes interiorizarem os conceitos associados aos perigos referidos. Em acréscimo, a mestrandia considera relevante referir as atividades *Fico a saber mais sobre os primeiros socorros*, *Aceitar para respeitar* e *Todas as famílias são especiais* (cf. anexo 2B.6.3 e 5, 2B.7.3 e 5) na medida em que levaram os alunos a terem noção de questões prementes na sociedade. Na primeira, ressalta a ligação essencial com a comunidade, pelo facto de as formandas terem levado um enfermeiro para conversar com os alunos sobre os primeiros socorros, a fim de os preparar para eventuais acidentes (cf. anexo 2A.12.29). Inerente a estes aspetos do corpo humano e a sua saúde/segurança, refere-se a dinamização de atividades relacionadas com todos os sistemas vitais (cf. anexo 2A.12.30). A segunda e terceira colocaram os alunos em contacto com diferentes tipos de família e atitudes, pretendendo despertar emoções positivas e sentimentos de respeito, aceitação, tolerância e

entrajuda (cf. anexo 2A.12.31). Todos os alunos reagiram bem às diferentes realidades, o que diz muito acerca dos seus valores (Estanqueiro, 2010).

No que diz respeito às atividades experimentais, a formanda reconhece que não dinamizou tantas quantas gostaria, devido à falta de tempo decorrente das poucas horas (3) direcionadas para estudo do meio (DL n.º91/2013, de 10 de julho). Assim sendo, foram realizadas duas atividades: *Será que a água origina sensações diferentes?* e *Observo e experimento os movimentos respiratórios* (cf. anexo 2B.6.3, 2A.10 e 2B.7.3 e 6). No decorrer das mesmas, foram explorados os conhecimentos prévios dos alunos, sistematizando-os em mapas de conceitos. Numa fase seguinte, foram elencados os procedimentos a seguir, com o intuito de orientar os alunos, recorrendo a uma carta de planificação (cf. anexo 2A.12.32), que também requeria o registo das previsões e, posteriormente, das conclusões obtidas, tal como Pereira (2002) considera essencial. Neste sentido, é importante perceber que “não é suficiente pôr as crianças a manipularem objetos (...) é necessário que [elas] possam discutir que significados acordam ao que veem e experimentam” (Pereira, 2002, p.84). O trabalho experimental constitui-se, cada vez mais, como uma prática fundamental no ensino das ciências, na medida em que o manuseamento de instrumentos e a visualização dos fenómenos permite, através da adoção de práticas epistémicas (observação, previsão, argumentação), a construção ativa de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento científico (Lopes et al., 2009), levando à formação de cidadãos conscientes.

Integrando agora as expressões, fundamentais no 1.ºCEB (DL n.º241/2001, de 30 de agosto), em estreita sintonia com a educação para a cidadania e as restantes áreas curriculares, a formanda dinamizou diversas atividades.

Assim, no que diz respeito à expressão e educação físico-motora, as atividades dinamizadas pretenderam atuar no desenvolvimento da motricidade fina e grossa, como Neto (2001) considera importante, em estreita ligação com a entrajuda, isto é, os alunos precisavam de se ajudar uns aos outros para concluir as tarefas. Posto isto, destaca-se a atividade *Um por todos e todos por um* (cf. anexo 2A.9 e 2A.11). Ao nível da motricidade fina, os alunos tinham de manejar uma bola, em conjunto com um par, sem a deixar cair (cf. anexo 2A.12.33). Quanto à motricidade grossa, os alunos tinham de correr em conjunto, entrajudando-se uns aos outros para não perderem o equilíbrio corporal (capacidade percetivo-motriz básica – Balcells & Foguet,

1996) e se manterem unidos pelas mãos, aspeto decisivo para o sucesso da atividade (cf. anexo 2A.12.33). No final, gerou-se um espaço de reflexão, no qual os alunos fizeram sobressair a importância da entreajuda, compreendendo, na totalidade, o objetivo delineado para a atividade.

Importa ressaltar que as atividades de motricidade fina relacionam-se diretamente com atividades de expressão e educação plástica, ao nível do recorte, colagem e pintura. Deste modo, no que reporta à disciplina referenciada, destaca-se a mobilização de estratégias diferenciadas, evidenciando-se a atividade *Artistas Matemáticos* (cf. anexo 2A.9, 2A.11 e 2A.12.8), onde o desenho foi valorizado enquanto meio de representação variado, favorecendo a criatividade e imaginação (Luquet, 1974). Como elemento motivador para esta atividade, apresentaram-se obras de Kandinsky e Klee, artistas que transportam a matemática para os seus quadros, sensibilizando, os alunos para a arte, aspeto fundamental a considerar, uma vez que nos dias de hoje esta forma de arte é muito desvalorizada (Stern, 1974). Após este contacto, que entusiasmou e surpreendeu os alunos, lançou-se o desafio de eles criarem o seu próprio quadro (com tintas e pincéis), tendo como inspiração aqueles que foram observados. Surgiram obras com temas diversos e surpreendentes (cf. anexo 2A.12.8), que foram alvo de apresentação, como forma de valorizar o trabalho dos alunos e de fazer interagir diferentes conceções e perspetivas das diferentes áreas curriculares (Arends, 2001).

No seguimento da reflexão levada a cabo com os alunos, e no âmbito da questão lançada pela formanda “O que vamos fazer com as vossas obras?” surgiu a ideia de um aluno, de fazermos uma exposição de arte. Aproveitando essa sugestão, a formanda questionou novamente os alunos sobre quem viria vê-la e como saberiam da sua existência. Surgiu, assim, a necessidade de criar um convite, para enviar a uma turma do pré-escolar.

Esta atividade articulou-se, também, com o português, onde foi elaborado um mapa de conceitos para perceber os pontos essenciais de um convite, para passar posteriormente à redação do mesmo e revisão, tendo em conta as ideias delineadas anteriormente (Carvalho, 1999) (cf. anexo 2A.12.34). De salientar que o convite foi realizado recorrendo ao programa *invitebox* e enviado através de correio eletrónico para a sala do pré-escolar, o que motivou muito os alunos. Assim, destaca-se a importância e o papel das TIC na ligação rápida e eficaz que permitem estabelecer com o meio (Amarante, 2007).

Por conseguinte, criou-se um diálogo entre a turma, com o intuito de preparar a exposição. Assim, antes de mais, os alunos quiseram criar um título para o seu quadro e uma pequena descrição acerca do mesmo (cf. anexo 2A.12.8). No entanto, uma aluna referiu que a maior parte dos alunos do pré-escolar não sabia ler, pelo que era necessário arranjar outra solução. Decidiu-se, então, fazer apresentações orais para os alunos, mantendo a ideia inicial de um título e descrição, que poderiam ser lidos em voz alta pelo autor da obra. Destaca-se, aqui, a importância de preparar uma exposição em público, que dada a sua complexidade, exige “a caracterização prévia da situação em que a mesma ocorrerá e a definição precisa das ideias-chave a transmitir” (Amor, 2006, p.79). Esta técnica de comunicação é cada vez mais importante, sendo fundamental “dominá-la” desde cedo. Para além disso, os alunos sugeriram a organização da turma em grupos distintos, trabalhando o seu cálculo mental ao distribuir os elementos pelas tarefas. Deste modo, foi possível desenvolver a sua autonomia e responsabilidade pois, praticamente sem orientação, conseguiram compreender tudo o que seria necessário para o sucesso da exposição, o que denota a sua maturidade. A exposição (“*A matemática e a arte*”) decorreu conforme o esperado (cf. anexo 2A.12.35), sendo que os alunos se demonstraram muito orgulhosos por poderem partilhar o seu trabalho com a comunidade escolar. Sobressai, aqui, a importância da articulação vertical entre ciclos, que constitui um grande foco de desenvolvimento profissional e que, de acordo com Aniceto (2010) se deve revelar harmoniosa.

Refere-se agora a expressão e educação dramática, enfatizando a atividade *As cores ganham vida*, que implicou a turma no seu todo, ainda que esta se encontrasse dividida em grupos, responsáveis por tarefas distintas. Enquanto uns preparavam os adereços e cenários (relacionados com a expressão e educação dramática) (cf. anexo 2A.12.36), os outros incorporavam os papéis e dramatizavam a história. Pretendia-se trocar os elementos dos grupos, para que todos tivessem as mesmas experiências, mas não foi possível, devido à escassez do tempo. Verificou-se que todos os alunos se envolveram ativamente nas suas tarefas, contribuindo para um produto final coeso e coerente (cf. anexo 2A.12.36). Salienta-se, após os momentos de dramatização, as reflexões levadas a cabo sobre a prestação de cada um, com o intuito de perceber como funcionou o trabalho de grupo e individual (Lebrun, 2008; Couvaneiro, 2004).

Para além destas atividades, a formanda dinamizou pequenos jogos dramáticos, associados a improvisos de ações, com recurso à mimica, estratégia muito apreciada pelos alunos. Na perspetiva da formanda, que se coaduna com a de Gomes e Rolla (2003, p.59), os jogos dramáticos permitem desenvolver várias competências, uma vez que ultrapassam “os jogos de exploração voltados para o controlo e conhecimento do «eu», [aparecendo], complementarmente, os jogos de relação e comunicação com o «outro» ”.

No que respeita à expressão e educação musical, foram desenvolvidas várias atividades, que pretenderam atuar em diferentes vertentes: audição ativa, interpretação e composição. Segundo Gordon (2000), é importante trabalhar estas componentes da música desde cedo, pois torna-se benéfico para um bom desenvolvimento da criança a vários níveis (memória, atenção, criatividade, autodisciplina, etc.) sendo, também, importantes fatores de socialização.

Relativamente à audição ativa e interpretação, menciona-se a atividade *Para um mundo melhor!* (cf. anexo 2A.12.37) que, com base na música “Um Mundo inteiro a cantar”, letra integrada em tópicos da educação para a cidadania, permitiu atuar nas duas vertentes. Assim, num momento inicial de interpretação, os alunos tiveram contacto apenas com a letra da música, que foi explorada de diferentes formas (mais depressa, mais devagar, entre outros), recorrendo depois a gestos (inventados pelos alunos), para ajudar a memorizar a letra, tal como o ME (2004b) considera pertinente. Posteriormente, cantou-se a música *acapela*, acompanhando-a, de seguida, com o instrumental, permitindo a familiarização com a forma da música, que iria ser determinante na atividade seguinte. Os alunos memorizaram facilmente a letra, associando-a à união, num momento de reflexão conjunto.

Num outro momento, direcionado para a audição ativa, os alunos acompanharam a música com diferentes instrumentos, recorrendo a uma partitura não convencional (cf. anexo 2A.12.37). Estas atividades requerem extrema concentração, pois envolvem tempos de transição curtos.

As atividades de composição foram trabalhadas parcelarmente ao nível da invenção de sons com instrumentos não convencionais e batimentos corporais (cf. anexo 2A.12.38). Ainda assim, neste âmbito, a formanda gostaria de ter despendido mais tempo com as mesmas, o que não foi possível, devido às poucas horas direcionadas para esta área curricular (apenas 3).

Foi também dinamizado o jogo *O mundo encantado das expressões*, que as integrava com as restantes áreas curriculares (cf. anexo 2A.9, 2A.11 e 2A.12.39). Eram quatro as tarefas: mímica, desenho, cantarolar e pergunta, relacionadas, respetivamente, com a expressão dramática e motora; plástica; musical; português, matemática e estudo do meio. As palavras eram de temas trabalhados anteriormente, sendo atualizadas conforme os conteúdos. Os alunos apreciaram bastante este jogo, querendo sempre jogá-lo.

Finda a análise retrospectiva da prática da formanda, com base na reflexão crítica de determinadas atividades, importa agora falar da relevância de avaliar continuamente, tanto os alunos, como os profissionais de educação. Deste modo, a formanda baseou-se na avaliação formativa, de acordo com as perspetivas de Abrecht (1994), que a encara como um repensar do processo percorrido, com o intuito de conhecer falhas, necessidades e/ou dificuldades, procurando soluções para ultrapassá-las, como reforça o DL n.º41/2012, de 21 de fevereiro. Assim, teve como elementos orientadores a observação direta e as grelhas de verificação de conhecimentos dos alunos, já referidas, que tiveram como base um processo sistemático de reflexão em, que permitiu delinear novas planificações flexíveis e adequadas às necessidades e interesses dos alunos (Diogo & Vilar, 2000). Sobressai, novamente, a importância dada pela equipa educativa ao trabalho colaborativo, tirando partido das suas vantagens ao nível do desenvolvimento de competências profissionais e pessoais (Couvaneiro, 2004). Concomitantemente, a análise dos instrumentos de verificação dos conhecimentos dos alunos, permitiu à estagiária ter perceção do seu desempenho, percebendo os pontos onde teria de atuar (Rosales, 1992). Em acréscimo, destaca-se a relevância das grelhas de avaliação da formanda, que incidem sobre o desenvolvimento de competências profissionais da mesma, permitindo compreender, pormenorizadamente os pontos a melhorar.

Assim, percebe-se a inspiração da formanda nas perspetivas de Sanches (2001) relativas à avaliação, ao valorizar o processo de aquisição dos conhecimentos e das atitudes, ao invés de centrar a atenção meramente no produto final, que pouco pode dizer acerca da evolução da aprendizagem. Neste sentido, como forma de interligar e aprofundar a reflexão retrospectiva levada a cabo neste capítulo sobre as ações dinamizadas, segue-se uma metarreflexão, que incidirá numa análise transversal do desenvolvimento de competências profissionais da formanda ao longo do período de PPS.

METARREFLEXÃO

A metarreflexão apresentada pretende refletir criticamente acerca do percurso desenvolvido pela formanda, durante os momentos de PPS na Educação Pré-Escolar e PPS no 1.ºCEB, evidenciando as aprendizagens realizadas e as competências profissionais e pessoais desenvolvidas.

Neste sentido, e no seguimento do referido no primeiro capítulo, é reconhecida a importância do educador e do professor, enquanto elementos decisivos no sistema educativo. Com efeito, a estudante corrobora as ideias de Morais e Medeiros (2007), relativamente à importância da formação dos profissionais de educação, que deve ser altamente qualificada, baseando-se em processos formativos significativos, marcados pelo desenvolvimento de diversas competências ao longo da vida, que permitam alcançar respostas adequadas aos desafios que a sociedade impõe (Hargreaves, 1998).

Seguindo esta ordem de ideias, a mestranda realça a sua formação inicial, enquanto impulsionadora do desenvolvimento de competências profissionais no pré-escolar e 1.ºCEB, que se apresentam em constante evolução (Morais & Medeiros, 2007). Nóvoa (1992) reforça, neste âmbito, a relevância de desenvolver competências pessoais e emocionais, que atuam favoravelmente no processo relacional estabelecido entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Assim sendo, considera-se importante destacar desta, o contributo da metodologia de investigação-ação, transversal aos momentos de PPS volvidos no pré-escolar e no 1.ºCEB, que se encontra explicitada nos capítulos anteriores. Com base na mesma, a formanda pôde envolver-se na identificação de problemáticas advindas das práticas, apoiando-se numa espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, essenciais para a mudança e melhoria das ações a desenvolver (Silva, 1996). Deste modo, considera que, ao longo dos períodos de PPS, e através de uma atitude reflexiva, crítica e indagadora, desenvolveu várias competências ao nível dos processos referidos, que permitiram alargar o espectro de um conhecimento prático, que deve estar constantemente aberto à mudança. Alarcão (1996) alude para a necessidade dos professores encontrarem o sentido da sua profissão, com vista a descobrirem-se a eles próprios enquanto

profissionais, pois só assim é possível reconhecer as suas potencialidades e limitações, com vista a atuar com intencionalidade pedagógica. De facto, a “análise problematizada da prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (anexo V, ponto 1 do DL n.º240/2001, de 30 de agosto) são fulcrais numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Neste sentido, a estagiária refere a importância de não estagnar neste período de formação inicial, devendo apostar na formação contínua, aspeto que o DL n.º240/2001, de 30 de agosto considera imprescindível. Alarcão e Canha (2013) afirmam que os profissionais de educação devem “ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida” (ibid., p.50), através de uma reflexão constante. Têm, por isso, uma grande responsabilidade em gerir o seu processo de formação, conforme as necessidades que detetam ao longo das suas práticas (DL n.º240/2001, de 30 de agosto). Denota-se, assim, a importância de (re)inventar a profissão docente, sendo necessário que os professores se consciencializem da especificidade da sua profissionalidade (Roldão, 1999a).

Tendo em conta os aspetos mencionados, a formanda equaciona ter desenvolvido competências ao nível da gestão do tempo, aspeto que inicialmente originava grande ansiedade, devido ao facto de a mesma se centrar demasiado no cumprimento integral da planificação. Com o passar do tempo, e tendo como base uma reflexão sobre e na ação, em tríade (Alarcão, 1996), a mestranda foi toldando as suas práticas por uma crescente flexibilização do currículo, adaptando as planificações às necessidades e interesses, em constante mudança, dos alunos (Diogo & Vilar, 2000).

Neste âmbito, tornou-se evidente que a atuação da formanda articulou a teoria e a prática, o que, segundo Tomlinson (2008), é essencial para a planificação de atividades diferenciadas, enquanto práticas de integração educativa. Todavia, importa aludir ao sentimento de ansiedade da mestranda, no início dos momentos de PPS no 1.ºCEB e no pré-escolar (cf. anexo 1), dado o pouco tempo de observação concedido antes de integrar as intervenções na turma. Estes foram dissipando-se, progressivamente, através da reflexão em díade e em tríade, evidenciando-se a necessidade da diferenciação pedagógica dever ser integrada nas práticas de uma forma gradual, com base em momentos constantes de observação, reflexão e avaliação (Cadima, 1997).

As evidências observadas favoreceram o desenvolvimento de estratégias diversificadas, que pretendiam integrar os conhecimentos prévios, experiências, interesses e necessidades de cada criança, como o DL n.º240/2001, de 30 de agosto defende. Houve, assim, uma aposta no desenvolvimento global das mesmas, que teve como base o respeito pelas suas características individuais, bem como o incentivo à construção própria e partilhada do conhecimento, o que vai ao encontro das perspetivas construtivista e socio construtivista da aprendizagem (Coll et al., 1999; Vygotsky, 1991). As crianças foram, assim, colocados no centro de todo o processo educativo, como Delors et al. (1996) preconiza, alcançando várias conquistas, explicitadas no capítulo três do presente relatório e do relatório da educação pré-escolar (cf. anexo 1), que permitiram à formanda perceber o verdadeiro contributo das estratégias adotadas.

Com efeito, o educador e o professor devem sempre fazer uma antevisão “entre aquilo que é hoje a educação e as mudanças que terá de introduzir, para que os alunos possam enfrentar os desafios que o futuro trará” (Cardoso, 2013, p.60). Para atuar neste sentido, a formanda salienta a importância de ter mobilizado recursos variados, inseridos em práticas diversificadas e inovadoras, enfatizando o valor das TIC, ao nível da estruturação do pensamento dos alunos, da motivação intrínseca, da concentração e do empenho (Flores, Escola & Peres, 2009).

A mobilização das TIC no contexto educativo, vai ao encontro de uma nova corrente de formação, que permite dar resposta às marcas evolutivas com que a sociedade é confrontada (Moreira & Kramer, 2007). Desta forma, ao longo das práticas desenvolvidas, foi possível criar ambientes virtuais de aprendizagem, que se mostraram indiscutivelmente significativos pela motivação particular evidenciada pelas crianças, refletida, também, na participação e resultados. Por conseguinte, a estagiária considera que as TIC potenciaram o enriquecimento criativo das suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento da literacia digital dos alunos, essencialmente nos dias de hoje (Viseu, 2003). Porém, apraz mencionar que em algumas situações (utilização do *moodle*, *podcasts* e ferramentas que careciam de um processo mais longo de exploração), não foi dispensado o tempo desejado, devido a limitações provenientes do tempo deste mestrado, pois estas são atividades que se devem prolongar por todo o ano. Importa referir, ainda, a necessária

investigação e exploração das ferramentas digitais pela formanda, com o intuito de selecionar aquelas que mais se adaptavam aos objetivos e conteúdos a explorar nas diversas áreas curriculares, tal como Ramos (2007) preconiza. Só assim foi possível potenciar o desenvolvimento das crianças a todos os níveis.

Um aspeto transversal ao que foi referido e que surge como extremamente relevante durante os períodos de formação referenciados, centra-se na aprendizagem cooperativa, em específico entre a díade, os intervenientes do contexto educativo (educadores/professores cooperantes, alunos, equipas educativas, famílias e comunidade) e a supervisora institucional. A este nível, Zabalza (2001b, p.57) menciona que a educação melhora exponencialmente quando é realizada em equipa, pois há “uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles meramente individuais”. Posto isto, foram evidentes os momentos de reflexão crítica entre a díade e as tríades (do pré-escolar - cf. anexo 1 – e do 1.ºCEB), traduzidos nas narrativas colaborativas e em conversas/reuniões informais, já referidas. Com base nestas interações, a formanda pôde reafirmar a importância que atribuía ao trabalho em equipa, enquanto fator de enriquecimento da sua prática.

Estes momentos de interação trouxeram evidentes mais-valias, dado promoverem o diálogo, a partilha de experiências, perspetivas, informações e sentimentos, que conduziram à discussão de questões emergentes da prática (Formosinho & Machado, 2009a). Assim, foi possível, por um lado, ter consciência dos constrangimentos e potencialidades existentes e, por outro, perceber quais as melhores decisões a tomar para práticas futuras (Ribeiro & Moreira, 2007). Deste modo, abriram-se portas para respostas educativas contextualizadas, ao invés de perpetuar o isolamento profissional, com o qual a formanda não se identifica (Formosinho & Machado, 2009a). Porém, importa mencionar que este processo de crescimento com o Outro apenas se torna significativo se houver predisposição de todas as partes envolvidas, o que se verificou na interação entre as formandas e as equipas educativas. A colaboração exige, portanto, uma atitude de abertura face à transformação, assente na crença de que somente através da reflexão conjunta é possível melhorar a educação. Implica, portanto, “humildade na valorização do nosso próprio conhecimento e experiência, admitindo e desejando que eles se enriqueçam pelo encontro colaborativo” (Alarcão & Canha, 2013, p.48).

Importa, também, referir o desenvolvimento da formanda, conseguido através da partilha de ideias com as crianças com quem interagiu. A ideia de que o educador e o professor nada têm a aprender com as crianças é profundamente errada. Estes aprendem com elas “numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida” (Cardoso, 2013, p.37).

Nesta linha de pensamento, salienta-se, ainda, a importância da supervisão, enquanto noção de desenvolvimento profissional assente numa constante reflexão sobre o que já foi experimentado, com o intuito de caminhar “para um tipo de acção cada vez mais eficaz” (Alarcão, 2000, p.89). Só através das reflexões realizadas com os supervisores institucionais, foi possível evoluir a nível pessoal e profissional, construindo “um conhecimento sempre (re)novado, quer na dimensão concetual, quer na dimensão da intervenção”, o que permite obter um progressivo grau de autonomia profissional (ibidem).

De uma forma geral, este período de estágio “deve colocar o formando no limiar contínuo de formação, suscitando e promovendo a vontade de investir na sua autoformação” (Alarcão, 2000, p.89). No seguimento de tudo o que foi referido, a formanda destaca que o desenvolvimento da PPS nos contextos explicitados configurou uma experiência absolutamente vantajosa, que culminou, entre outros, no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, significativas para a mestrandia enquanto futura profissional de educação, levando-a a compreender a necessidade de continuar a aprender e a evoluir ao longo da vida, apostando na formação contínua.

Todo o processo desenvolvido e as competências edificadas abriram várias janelas que levam a formanda, sem margem para dúvidas, a perspetivar-se enquanto educadora de infância e professora do 1.ºCEB, que compreende, na plenitude, as potencialidades do perfil duplo em que se formou. Conclui, assim, esta metarreflexão, que se assume como o desfecho de um ciclo de formação, mas também, como mola impulsora de uma carreira profissional, com a ideia de que ser Educador abrange processos complexos, que exigem grandes investimentos pessoais e um compromisso rigoroso perante a profissão, com vista a construção de uma identidade profissional coesa e coerente com as exigências desta sociedade em constante mudança. De facto, segundo Cardoso (2013, p.37) ser educador/professor “é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna todas as outras profissões possíveis.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.
- Ajudaris (2009). *Histórias Ajudaris*. Acedido em janeiro de 2015, em <http://site.ajudaris.org/historias-da-ajudaris/>.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Rev. Fac. Educ., 22(2), 11-42. São Paulo: Faculdade de Educação USP.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido em janeiro de 2015 de: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>.
- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Acedido em dezembro de 2014, de <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>.
- Balcells, M., & Foguet, O. (1996). *La educación física en la enseñanza primária*. Barcelona:INDE Publicaciones.
- Barbier, J-M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (2002). Organização e regulação do sistema educativo: sentido de uma evolução. In J. Barroso, A. Natércio, R. Canário, B. Macedo, L. Dinis, & J. Pinhal, *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal - projeto*

- reguleducnetwork* (pp.63-92). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Barroso, J. (org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.
- Bloom, B. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar – uma conceção revolucionária para o ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bordenave, J. & Pereira, A. (1977). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petropolis: Editora Vozes, LTDA.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação (A. Queirós, trad.)*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al. (org.), *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp.11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caraça, B. (2000). *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Cardim (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Europa: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. Acedido em novembro de 2014, de http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/213/7009pt.html.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2013.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto Educativo*. Coleção Polígono. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & G. Cardoso (org.), *A Sociedade em Rede – Do Conhecimento à Acção Política* (pp. 17-30). Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Castro, C. (2010b). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: CEPE.
- Castro, D. (2009). *A avaliação curricular: proposta de um modelo integrado*, comunicação apresentada no X congresso internacional galego-

- português de psicopedagogia, 11 de setembro, Universidade do Minho: Braga.
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Castro, D., & Souza, D. (2012). Gestão democrática da educação em Portugal e no Brasil sob enfoque comparado: possibilidades e limites na esfera local. *III Congresso Ibero Americano de política e administração da educação* (pp. 1-14). Espanha: ANPAE.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I; & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender – O ensino e a aprendizagem da leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Couvaneiro, C. (2004). *Práticas cooperativas – personalização e socialização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). “*Educação um tesouro a descobrir*”. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, F. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dias, P.; Gomes, M. & Correia, A. (1998). *Hipermédia e Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade Ciências da Educação. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, J (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Duque, A; Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Sintra: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.
- Ferraz, A. & Belhot, R. (2010). *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. Gest. Prod., 2 (17), 421-431. Acedido em janeiro de 2015 de: <http://www.scielo.br/pdf/gp/VAn2/a15v17n2.pdf>.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Coleção Polígono (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (2005). *Didática do Português – Língua Materna*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Fisher, J. (2001). Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher. In G. Burnaford, J. Fisher e D. Hobson, *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das Novas Tecnologias na Construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º Ciclo do ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, (8), 077-096, (Online).
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. O digital e o currículo. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P.; Escola, J. & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In Rodriguez, J., Fernandez, C. & Gonçalves, D. (Org.). *III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimento*. Projetos de inovação mediados pelas TIC. (pp. 91-97). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009a). *Equipas educativas para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009b). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Frota, A. (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise. Tese de doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro: departamento de ciências da educação.
- Gardner, H. (1998). *A multiplicity of intelligences*. Harvard: Universidade de Harvard.
- Gomes, Á. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. (1999). A Maia. In P. Machado & J. Marques (coord.) *Maia, história regional e local* (pp. 23-36). Maia: Camara Municipal da Maia – Pelouro da Cultura.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros horizonte.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. Acedido em 24 de outubro de 2014, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_ce

- nsos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156638623&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554.
- Junta de Freguesia de Águas Santas (2014). *História*. Acedido em 18 de outubro de 2014, em <http://www.jf-aguassantas.pt/freguesia/historia/>.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Koch, V. & Elias, V. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). *E depois do 25 de abril de 1974. Centro(s) de periferia(s) das decisões no governo das escolas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, nº1, pp. 57-80.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.93-123). Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J.; Cravino, J.; Silva, A.; Tavares, A.; Cunha, A.; Pinto, A.; Santos, C.; Viegas, C.; Saraiva, E. & Branco, J. (2009). *Como promover práticas epistémicas na sala de aula – Ferramenta de ajuda à mediação*. Vila Real: UTAD.
- Luquet, G. (1974). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Mafra, A.; Flores, P. & Escola, J. (2013). Podcasting no desenvolvimento da leitura: uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico. In M. Raposo-Rivas; J. Escola; Martinez-Figueira & F. Aires (Coord.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 233- 255). Andavira Editora: Santiago de Compostela.
- Martins, J. (2004). A evolução do conceito de ensino básico em Portugal (O papel dos currículos naquela evolução). *Saber (e) Educar*, 9 (01), 5-25.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, A. (2006). *Evolução política educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Meroni, A. (2003). *Comunicação & Educação – O erro no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo:s.e.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Montês, A.; Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*,(15), 41-54. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- Moreira, A. & Kramer, S. (2007). *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. *Educação e Sociedade*, 100 (28), 1037-1057. Acedido em janeiro de 2014 de: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Nacional Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint, LDA.
- Niza, S., (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (pp.123-140). Porto: Porto Editora.
- Novak, J. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Instituto Superior de Educação Física.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, I.; Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In L. Serrazina (org.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática*

- Profissional*, ed. Grupo de Trabalho sobre Investigação (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Coleção Infância (4.^a ed). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.13.43). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Kishimoto, T. & Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll et al. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA.
- Pacheco, H. (1986). *O Grande Porto*. Porto: Editorial Presença.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2002). *Educação para a ciência* Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pimenta, S. (1999). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência, in S. Pimenta (org.), *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez Editora.

- Pinto, J. (2001). *O tempo e a aprendizagem. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, F. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Canavarro, A. (1997). *Matemática e novas tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?. *Revista Iberoamericana de educación*, (024), 63-90.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Pourtois, J.-P. (1981). “Organisations interne et spécifique de la recherche-action en éducation”. In H. Peyronie (org.). *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (pp.39-57). Caen: Cerse.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pozo, J. & Font, C. (2002). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Lisboa: Santillana.
- Proença, M. (1998). A República e a Democratização do Ensino. In M. Proença (coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal (séculos XIX-XX)* (pp.47-70).Lisboa: Edições Colibri e Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade

- profissional”. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp.43-55). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista das ESES*, (9), 79-87.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do meio no 1º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto editores.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portefólios reflexivos. Estratégias de formação e de supervisão*. (Vols. Cadernos didático, série supervisão, nº1). Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de formadores da Universidade de Aveiro.
- Sacristán, G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sancho, J. (2006). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. In J. Sancho (org.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 15-49). Madrid: Ediciones Akal, 2006.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Selva, K. & Camargo, M. (2009). *O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento*, comunicação apresentada no X encontro Gaúcho de Educação Matemática, 2009, Ijuí/RS.
- Siemens, G. (2008). *Uma breve história da aprendizagem em rede*. Acedido em dezembro de 2014 de

<http://www.slideshare.net/augustodefranco/uma-breve-historia-daaprendizagem-em-rede>.

- Silva, C. & Pestana, I. (2006). A sociedade da informação. A criança com deficiência e as novas tecnologias, *Millenium* (32), 211-225.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (orgs.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 36-39). Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970 - 1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino - Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Viseu, S. (2003). *Os alunos, a internet e a escola – contextos organizacionais, estratégias de utilização*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (2001a). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001b). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

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

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Damião, H. & Festa, I. (2013). *Programa Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República – 1.ª SÉRIE, N.º 38. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 - 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Alteração do

- estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República – 1.ª SÉRIE, N.º126. Segunda alteração ao decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Ofertas curriculares dos ensinos básicos e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º 245/2011 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Revogação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.
- Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Diário da República n.º 155/2012 – 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.
- Falcão, C. (2014). Plano de Trabalho de Turma.
- Lei n.º 5/73 de 25 de julho de 1973. Diário do Governo N.º173 – I SÉRIE – Assembleia Nacional. Reforma de Veiga Simão.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Diário da República n.º 217/1997 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de

outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que aprova alteações ao nível do acesso ao ensino superior, bem como dos graus académicos e diplomas conferidos.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior, aprova alterações no acesso e graus atribuídos no mesmo.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2008 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Marques, E.; Macara, A.; Batalha, A.; Cardoso, A.; Faria, C.; Lourenço, D.; Falcão, M.; Rodrigues, P. & Reis, R. (2010). *Metas de Aprendizagem de Expressões Artísticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, I.; Lopes, J.; Cruz, M.; Soares, M.; Vieira, R.; Barca, I.; Castro, J.; Gago, M.; Nunes, J.; Dias, P.; Marinha, P.; Cachinho, H.; Casimiro, A.; Camacho, A.; Lemos, E.; Esteves, M. & Brazão, M. (2010). *Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2004a). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio*. (4.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004b). *Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. (4.ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação de Portugal (2003). *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Acedido em novembro de 2014, de <http://www.oei.es/quipu/portugal/>.

Monteiro, A.; Roque, C.; Oliveira, E.; Guerreiro, H.; Duarte, M.; Paulo, M.; Valadares, P. & Santos, U. (2012). *Avaliação externa das escolas 2010-2011. Relatório inspeção-geral da educação*. Acedido em janeiro de 2015, em http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf.

Portaria n.º265/2012, de 30 de agosto. Diário da República n.º168/2012 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o ministério da educação e ciência.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012- 2015).

Proposta curricular de oferta complementar para o 3º ano do Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2014-2015).

Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

ANEXOS 2 – TIPO A

Anexo 2A.1 – Guião e grelha de registo de observação

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior Educação

Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB – 2014/2015

Supervisora: Professora Paula Flores

Guião de Observação

Par pedagógico: Ana Filipa da Cruz Fernandes e Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

Instituição: EB1/JI de Corim **Professor/a:** Cristina Falcão **Turma:** 3ºE

Objetivo Geral da Observação: Identificar e conhecer o meio educativo e os fenómenos que ocorrem em sala de aula, assim como, recolher, organizar, analisar e interpretar os dados observados relativamente aos diferentes objetos e sujeitos.

| OBJECTIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO | EVIDÊNCIAS/INFERÊNCIAS |
|--|---|---|
| Caracterizar a turma | <ul style="list-style-type: none">- Quantos alunos constituem a turma?- Qual é o n.º de alunos do género feminino e masculino?- Qual a idade dos alunos?- Existem alunos com NEE? Quantos? Qual a tipologia?- Existem diferenças significativas a nível do ritmo de aprendizagem?- Todos os alunos residem na área circundante da instituição?- Todos os alunos vivem com os pais?- Quem são os alunos que têm apoio social?- Quem são os alunos que têm apoio educativo? | <ul style="list-style-type: none">- A turma é constituída por 25 alunos.- A turma é constituída por 13 meninas e 12 meninos.- A maioria da turma tem 8 anos, apenas dois meninos têm 9 anos e um tem 14 anos.- Não existem alunos com NEE.- Existem diferenças acentuadas no ritmo de aprendizagem dos alunos.- A maioria dos alunos vive na área circundante, apenas L., B. e I. vivem em Ermesinde, Rio Tinto e Valongo, respetivamente.- Todos os alunos vivem com os pais, porém alguns alunos têm os pais separados, passando uns dias com o pai e outros com a mãe.- Dez alunos têm apoio social (C.G., M., R.B., I.M., L.L., P.O., B., D., L., M.).- Apenas três alunos têm apoio educativo (E., M., R. e B.). |
| Conhecer o projeto de trabalho de turma (PTT) | <ul style="list-style-type: none">- Qual o Projeto Educativo (PE) em vigor na instituição?- Qual o Projeto de Trabalho de Turma (PTT), que está em curso neste momento (visível através de exposição em placards, p.ex.)?- O projeto parece ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos e das famílias? | <ul style="list-style-type: none">- O PE em vigor tem como missão desenvolver a formação de alunos conscientes, críticos e esclarecidos.- O PTT vai ao encontro do PE, pois a professora cooperante desenvolve em vários momentos do dia a consciencialização dos alunos face a determinados comportamentos.- O projeto desenvolvido tem em conta as necessidades dos alunos. |

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Qual o plano de atividades (PAA) da escola? A turma vai intervir? E os encarregados de educação? | <ul style="list-style-type: none"> - O PAA disponibiliza um conjunto de atividades que as turmas e os encarregados de educação tiveram a oportunidade de selecionar. |
| <p>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com a turma? - Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nos mesmos? - Os projetos e atividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões dos alunos? Qual o seu grau de iniciativa e autonomia (planeamento, desenvolvimento e avaliação)? - Os projetos e atividades são integradores de todas as áreas do saber? | <ul style="list-style-type: none"> - Os projetos a serem desenvolvidos pela turma são: “Ler Mais”; Semana da Matemática; Semana das Ciências; Semana da Leitura e Jornal Escolar. - Todos estes projetos foram selecionados com os alunos, de acordo com os seus interesses, promovendo o seu envolvimento mais ativo. - Sim. Contudo não é visível o grau de autonomia e de iniciativa dos alunos na sua construção. - Os projetos integram as diversas áreas do saber. |
| <p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelos alunos</p> | <p>Todos os espaços</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que espaços são frequentados pelos alunos? Quem são os responsáveis pela observação dos mesmos? As crianças andam livremente nesses espaços? - Qual o estado de conservação e de limpeza desses espaços? - A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar dos alunos? - Os espaços revelam cuidados estéticos e pedagógicos na sua organização e decoração? <p>Sala de Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço é adequado ao n.º de alunos da turma? - Como está organizada a sala (mesas, cadeiras)? Estimula a comunicação e a aprendizagem? - Os alunos estão agrupados de alguma forma? - Existe luz suficiente? Existe iluminação natural? Fomenta uma boa visibilidade para o quadro? - Existe boa circulação de ar? - Qual o papel dos alunos na organização da sala? Podem escolher onde se sentam? - O que está afixado nas paredes? Qual o critério utilizado? Contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos? - O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos (é acessível)? - A organização da sala de aula é flexível? | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos do 1º CEB andam livremente por todos os espaços. Porém, não existe qualquer contacto entre as crianças do 1º CEB e as do Pré-Escolar. - Todos os espaços encontram-se limpos, porém podiam investir mais na conservação. - A organização dos espaços revela segurança, conforto e confiança aos alunos na construção das suas aprendizagens. - Os espaços revelam-se estética e pedagogicamente bem apresentados, embora pudesse melhorar na decoração. <ul style="list-style-type: none"> - O espaço da sala de aula encontra-se adequado para o número de alunos da turma. - A organização da sala corresponde à disposição tradicional, disposto por filas e colunas. Apesar disso, estimula a interação e a comunicação entre os alunos e a professora cooperante. - Os alunos encontram-se agrupados a pares. - Existe bastante iluminação natural, sendo muitas vezes desnecessária a presença de luz artificial. Como as janelas possuem estores a elevada iluminação natural não interfere com a visibilidade para o quadro, essencialmente o quadro interativo. - Existe uma boa circulação de ar, graças à presença de janelas de grandes dimensões. - Os alunos têm um papel ativo na organização da sala, arrumando os seus materiais e selecionando os materiais e recursos a expor na sala de aula. - Alguns trabalhos desenvolvidos e selecionados pelos alunos estão expostos nas paredes. |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Existem possíveis distrações, como ruído exterior (porta aberta/fechada, acústica da sala, etc.)? | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os materiais estão acessíveis para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. - A organização da sala é flexível, modificando de acordo com as necessidades dos alunos. - Não existem ruídos exteriores que perturbem o ambiente de sala de aula. |
| | <p>Espaço Exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de equipamento e materiais existem? - Que atividades são desenvolvidas? Quem as gere? - O espaço é estimulante e desafiador? | <ul style="list-style-type: none"> - Existe um largo espaço exterior constituído por um campo de jogos e muitos elementos naturais (árvores, terra, relva, entre outros elementos), no qual todos os alunos dos diferentes níveis de ensino se encontram, menos as crianças da EPE que possuem um espaço exterior só para eles. Este espaço possui, também, uma pequena parte coberta, onde os alunos podem brincar, mesmo que esteja a chover. - Neste espaço são desenvolvidas as atividades extra curriculares de expressão motora. - O espaço apesar de possuir reduzidas dimensões, possui uma variedade de recursos, sendo desafiante e estimulante para os alunos. |
| <p>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como é constituída a equipa da sala de aula? - Qual o horário letivo da professora? - No caso de existir, qual a regularidade do apoio dos professores do ensino especial? | <ul style="list-style-type: none"> - A equipa educativa da sala de aula é constituída apenas pela professora cooperante. - O horário letivo da professora difere de dia para dia. De segunda à sexta-feira, da parte da manhã, a professora começa às 9h e termina às 12h30. Da parte da tarde, entra às 14h15, porém à segunda termina às 17h45, à terça às 15h15, à quarta às 16h15, à quinta às 17h45 e à sexta às 15h15. - Existem quatro alunos com apoio educativo (M., E., B., R.), selecionados pela professora cooperante, pelo menos duas vezes por semana. |
| <p>Identificar e caracterizar os recursos/materiais didáticos disponíveis na sala de aula</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Qual o estado de conservação dos materiais? - Os materiais são suficientes, diversificados e atuais? - Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? - Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? - Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que os alunos têm na sua utilização? | <ul style="list-style-type: none"> - Os materiais encontram-se bem conservados. - Os materiais são suficientes, diversificados e alguns são inovadores, integrando as diversas áreas curriculares. - Os materiais são motivadores e vão ao encontro das suas necessidades e das suas características, fomentando diversas experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento. - Verifica-se que os materiais utilizados (os materiais de manipulação e os TIC) são facilitadores da aprendizagem. - Os alunos podem recorrer aos materiais sempre que necessitem para o esclarecimento de alguma dúvida. |
| <p>Gestão da sala de aula</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quem define o que se vai fazer na aula? - Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas? - Qual é a rotina diária? Esta tem em conta as necessidades, | <ul style="list-style-type: none"> - A professora cooperante, em conjunto com a equipa de professores do 3º ano de escolaridade, definem o que se faz nas aulas. Porém, existem momentos que são os alunos a escolher o que fazer e que caminho tomar. - Os alunos participam ativamente na tomada de decisões das atividades a |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>interesses e ritmos dos alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O plano é flexível? Como reage o professor quando algum aluno aborda um tema diferente do planeado? - Quais as regras de funcionamento da sala? Como foram definidas? - Como é que os alunos estão organizados para trabalhar (a pares, em grupos, individualmente)? - Existem atividades de enriquecimento curricular? Quais? Todos participam? Qual o horário das mesmas? | <p>realizar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A rotina tem em conta as necessidades deles, sendo flexível. - O plano é flexível, na medida em que quando os alunos têm dúvidas ou abordam um tema diferente, a professora reestrutura o plano nesse sentido. Porém, existem momentos que a professora cooperante prossegue com o seu plano, retomando a sugestão dos alunos mais tarde. - As regras de sala de aula são construídas em conjunto (professora cooperante e alunos). - Os alunos trabalham maioritariamente individualmente ou a pares. - Existem atividades de enriquecimento curricular após o horário letivo dos alunos até às 17h45. As atividades disponíveis são Música, Educação Física e Inglês e são frequentadas pela maioria da turma. |
| <p style="text-align: center;">Dinamização da aula/estratégias de ensino</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O professor utiliza eficazmente as experiências, ideias e conhecimentos prévios dos alunos? - O professor explica os conteúdos difíceis de mais de uma maneira? - O professor dinamiza atividades diversificadas na sala de aula? - São apresentados exemplos concretos de demonstrações de determinados conteúdos? - O professor convoca o quotidiano dos alunos para a sala de aula, contextualizando assim as aprendizagens? - O professor adequa as estratégias de ensino aos conteúdos? E à idade, necessidades e interesses dos alunos? - O professor estabelece relações entre os novos tópicos e tópicos já conhecidos? - Em que situações recorre a materiais? E meios audiovisuais? São diversificados e devidamente utilizados? | <ul style="list-style-type: none"> - Em todas as atividades a professora cooperante parte dos conhecimentos prévios dos alunos. - A professora cooperante explora diferentes formas de abordar um conteúdo, utilizando diferentes recursos e estratégias. - A professora dinamiza algumas atividades diversificadas. - Muitas vezes para melhor compreensão são apresentados exemplos concretos. - A professora cooperante sempre que acha necessário convoca o quotidiano dos alunos, para melhor relação de conteúdos e compreensão. - As estratégias utilizadas são adequadas aos interesses e às necessidades dos alunos e do seu nível de desenvolvimento. - A professora cooperante de forma a alcançar uma melhor compreensão dos novos conteúdos aborda-os relaciona-os sempre com os conhecimentos já construídos. - A professora recorre a materiais para abordar conteúdos novos demasiado abstratos e complexos. Recorre aos meios audiovisuais maioritariamente para exposição do manual escolar e correção das folhas de trabalho realizadas. |
| <p style="text-align: center;">Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo</p> | <p>Interação e clima na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se efetua o diálogo pedagógico (monólogo, diálogo, quem fala, durante quanto tempo, etc.)? - Qual é o padrão de interação (um de cada vez, muitos ao mesmo tempo)? Como é dada a palavra? - Sobre o que se fala na sala de aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)? - Com que frequência existem silêncios e como é que o professor e os alunos lidam com eles? | <ul style="list-style-type: none"> - O diálogo pedagógico é bastante equilibrado, havendo momentos em que fala a professora cooperante, em que falam os alunos e momentos de diálogo e de discussão. - Na sala de aula fala um aluno de cada vez, de acordo com as regras delineadas em conjunto. - Maioritariamente fala-se sobre as experiências e os conhecimentos dos alunos relativamente a um certo tema, contudo também se abordam questões de momento relacionadas com os intervalos, entre outras situações. - Existem silêncios no momento de realização de fichas de tarefas de carácter |

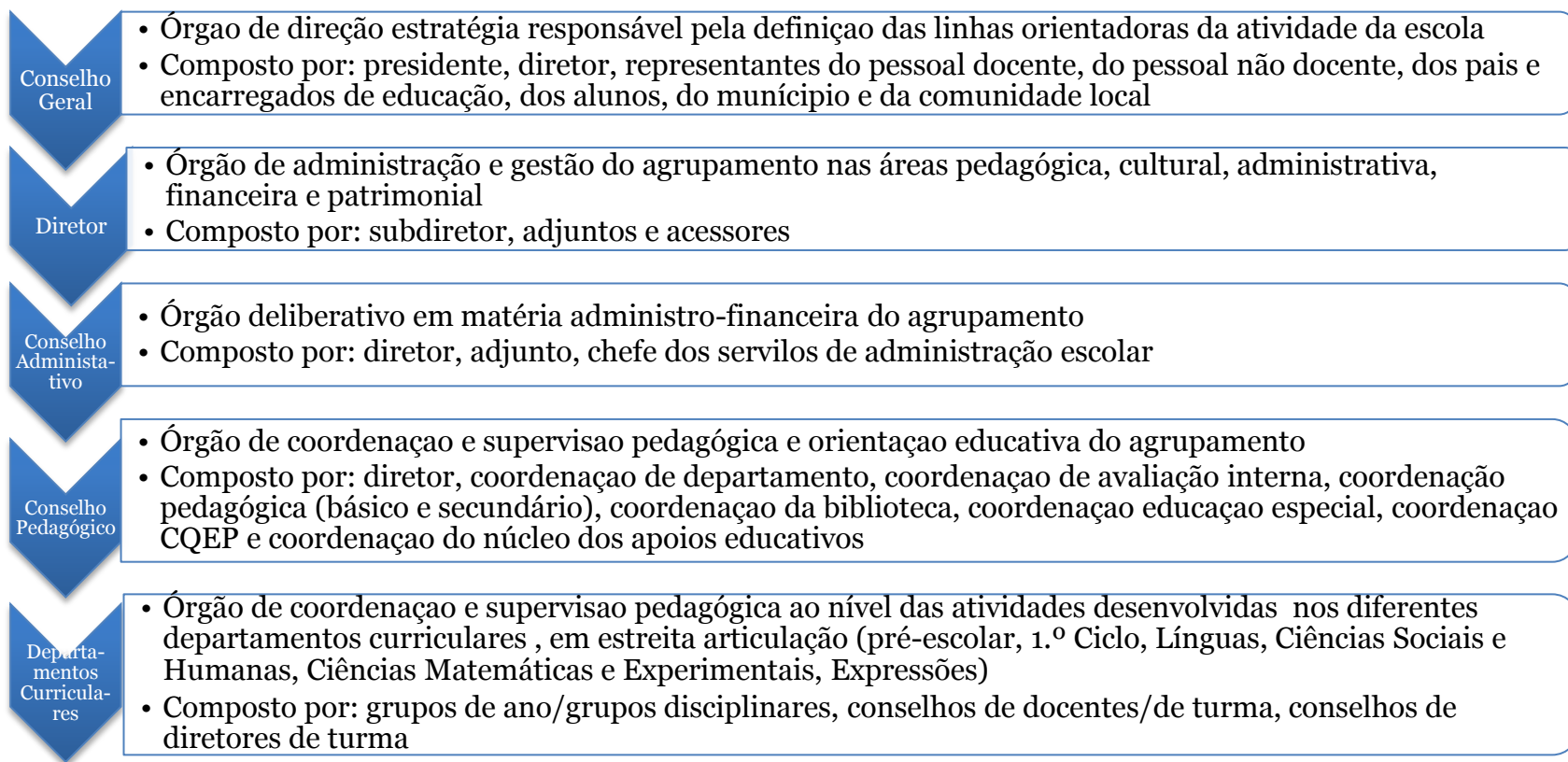
| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes da sua? - Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados? - Há uma relação de empatia entre professor-aluno? - O professor respeita e valoriza todos os alunos? - O professor ouve atentamente todos os alunos? Responde-lhes às questões? - O professor estimula a participação, o diálogo e o pensamento de todos os alunos? - O professor encoraja, motiva e estimula os alunos? - O professor encoraja os alunos a resolver conflitos e a assumir responsabilidades? | <p>individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A professora e os alunos ouvem e respeitam as opiniões dos colegas. - A professora e os alunos são interessados e motivados, mostrando-se empenhados e entusiasmados durante todo o processo de ensino e aprendizagem. - Existe uma relação de empatia e de afetividade entre a professora e os alunos. - A professora valoriza e respeita todos os alunos da turma. - A professora ouve os alunos e responde às questões e dúvidas colocadas, esclarecendo-as. - A professora observa cada aluno, conhecendo-os, de modo a estimular a participação de todos, essencialmente dos mais inibidos. - A professora encoraja, motiva e estimula os alunos para o processo de aprendizagem. - A professora em vários momentos do dia, principalmente após os intervalos, estimula os alunos a resolverem os seus conflitos. |
| | <p>Discurso dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? - Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência? - Os alunos costumam responder ao professor? Que tipos de resposta dão? Qual a extensão das mesmas? - Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam opiniões? Que temas e opiniões apresentam? - Como é que os alunos reagem ao feedback do professor? | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos manifestam sempre que oportuno as suas ideias, pensamentos e emoções. - Frequentemente os alunos fazem perguntas pertinentes e adequadas ao momento. - Os alunos respondem sempre à professora. Grande parte das vezes, os alunos respondem de forma adequada. - Normalmente, os alunos manifestam a sua opinião relativamente a um tema já abordado ou explorado. - Os alunos ouvem sempre os feedbacks da professora cooperante, agindo de acordo com o que foi dito. |
| | <p>Interação entre os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que os alunos interagem uns com os outros? Fazem-no de uma forma autónoma? - Existe movimento na sala de aula? - Os alunos demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? - Os alunos evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? - Os alunos apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos interagem nos momentos de partilha e de troca de experiências, nos trabalhos realizados a pares e na correção de trabalhos. - Dependendo da atividade a ser realizada. - Os alunos são sensíveis e conscientes dos seus atos. - Os alunos demonstram bastante iniciativa, contudo, na maior parte das vezes, não conseguem resolver os conflitos. - Os alunos são amigos entre si, havendo várias situações do dia adia em que se apoiam mutuamente. Porém, raramente existem momentos de conflito e de agressividade entre eles. - Os alunos conhecem, conversam e jogam com os alunos de outras salas, exceto com as crianças do Pré-Escolar. |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos revelam autonomia na interação com os alunos das outras salas? - Como é que os alunos pedem ajuda (perguntam a um colega, levantam a mão esperando que o professor se aproxime deles)? | <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, na maior parte das vezes, pedem ajuda à professora cooperante, levantando a mão. No entanto, também costumam pedir ao par. |
| | <p>Discurso do Professor</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor evidencia confiança enquanto facilitador da aprendizagem? E entusiasmo pelo tema em questão? - Como é que o professor felicita os alunos? - O professor adota uma postura positiva (tom de voz, clareza, afeto, gestos corporais, contacto visual)? - O professor capta a atenção dos alunos? Como é que os motiva para e na aprendizagem? - Que tipo de perguntas faz o professor (sim/não, uma resposta certa, resposta aberta, etc.)? - A quem é que o professor dirige as perguntas? - O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta, respeitando os ritmos de cada um? - Qual o feedback dado pelo professor às perguntas colocadas pelos alunos? - O professor encoraja a formulação de perguntas pelos alunos? De que modo? - Como é que o professor demonstra que está a ouvir os alunos? - Como é que o professor dá instruções? - O professor estimula o diálogo/discussão? De que modo? - O professor dá o mesmo tempo de atenção a todos os alunos? Promove a diferenciação pedagógica? | <ul style="list-style-type: none"> - A professora manifesta confiança e segurança no seu discurso. - A professora felicita os alunos verbalmente e muitas vezes utiliza gestos carinhosos. - A professora adota uma postura positiva, na medida em que utiliza um tom de voz adequado, claro, equilibra a razão e a afetividade, utiliza gestos corporais e contacto visual. - A professora capta a atenção dos alunos, uma vez que a professora desde logo conquistou o respeito deles. A professora motiva-os através do tom de voz e da expressão que utiliza, mas também através da utilização de diversos recursos. - A professora elabora diversos tipos de perguntas (abertas, de reflexão, fechadas, entre muitas outras). - A professora dirige as suas perguntas para um aluno em específico e, noutras ocasiões, para a turma em geral. - A professora respeita o tempo de cada um, dando tempo para os alunos pensarem na resposta correta. Contudo, por vezes recorre a um novo colega para o auxiliar no pensamento. - Normalmente o feedback fornecido é positivo, quer a resposta esteja correta ou não, estimulando o aluno a perceber qual o erro. - Frequentemente são os alunos a fazerem perguntas uns aos outros ou à professora, através da apresentação de imagens ou de ilustrações. - A professora mostra que ouve os alunos, através da atenção que deposita e do contacto visual. - A professora dá instruções através da linguagem verbal ou por escrito. - A professora estimula o diálogo e a discussão, através da partilha de experiências entre todos. - A professora conhece cada aluno, respeitando o tempo de cada um. |
| | <p>Professor/Professor/Pessoal não-docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe cooperação entre os diferentes professores da escola? - As relações entre professores e pessoal não-docente são positivas? - Como é que estabelece contacto com os encarregados de educação? Com que frequência? | <ul style="list-style-type: none"> - Existe cooperação entre todos os professores, na medida em que muitas vezes há troca de experiências nos intervalos. - Existe uma boa relação entre os professores e os restantes intervenientes da instituição. - A professora promove reuniões com os encarregados de educação. Também possui um horário para atender os encarregados de educação para |

| | | |
|--|--|--|
| | | esclarecimentos de dúvidas. Para além do referido, a professora contacta muitas vezes com os encarregados de educação através do caderno diário. |
| Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade | <ul style="list-style-type: none"> - Os pais e encarregados de Educação participam ativamente no processo educativo? Se sim, quais são as ações de articulação com a família, promovidas pelo professor? - Existem dinâmicas de articulação estabelecidas com diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição? - Existem evidências de interação /articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? | <ul style="list-style-type: none"> - A professora cooperante desenvolve várias atividades para elaborar em conjunto com a família. - A instituição desenvolve em conjunto com as outras instituições do agrupamento o “Jornal Escolar”. - Frequentemente os alunos são surpreendidos com a visita da biblioteca à escola e com a visita de contadores de histórias da Câmara Municipal da Maia. |

**Anexo 2A.2 –
Organigrama do
Agrupamento de Escolas
de Águas Santas**

Anexo 2A.2 – Organigrama do Agrupamento de Escolas de Águas Santas



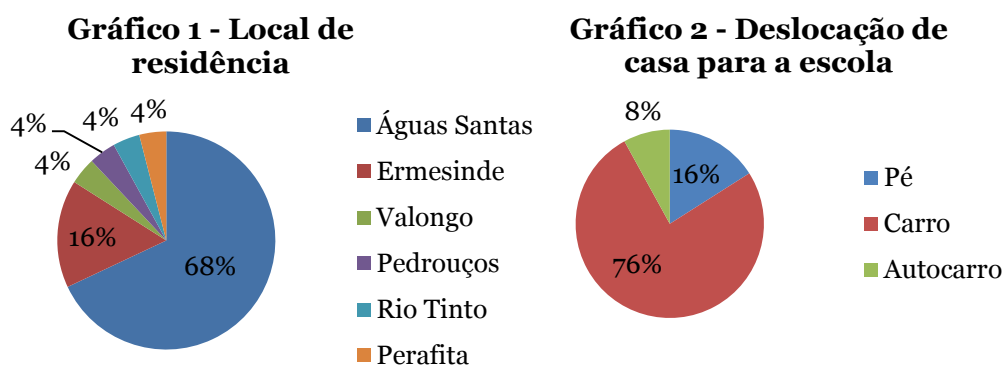
(Elaboração própria em coautoria com Ana Maria Fernandes, adaptado de Regulamento Interno, 2009-2014)

**Anexo 2A.3 – Análise
sociológica da turma
3.ºE**

Anexo 2A.3 – Análise sociológica da turma 3.ºE

Antes de mais, importa referir que a maior parte da turma nasceu no ano de 2006, ainda que dois alunos tenham nascido em 2005 (reprovaram no 2.º ano de escolaridade) e um no ano de 2000. Este último aluno é de etnia cigana e falta frequentemente às aulas, motivo pelo qual tem reprovado. Todos os alunos frequentam o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez, sendo que dois deles integraram a escola, e a turma, no ano letivo em questão.

Uma grande parte dos alunos reside nas proximidades do Centro Escolar do Corim, deslocando-se a pé ou de carro para o mesmo, tal como se pode verificar nos gráficos 1 e 2. Apenas duas alunas (irmãs) utilizam frequentemente o autocarro como meio de transporte.



Relativamente à faixa etária dos pais e das mães, pode afirmar-se, com base nos gráficos 3 e 4, que a maioria tem entre 30 e 39 anos, fator que vai ao encontro da grande percentagem de população “jovem” do concelho. De seguida, encontram-se pais com 40 e 49 anos, aspeto que indica, em alguns casos, que os alunos têm irmãos mais velhos. Na faixa dos 20-29 anos, apenas se encontra um casal, sendo que só um dos pais está no intervalo dos 50-59 anos, como se verifica no gráfico 4.

Gráfico 3 - Idade das Mães

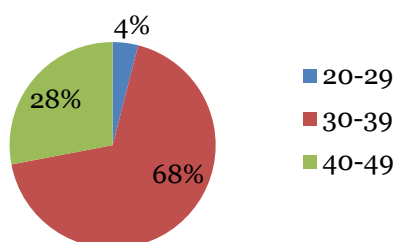
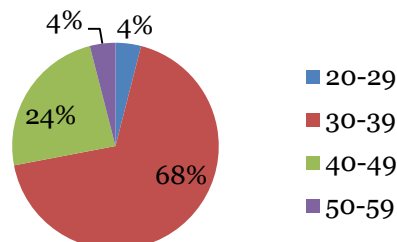


Gráfico 4 - Idade dos Pais



Com base nos dados apresentados no gráfico 5, é perceptível que uma grande parte das mães concluiu a licenciatura ou, pelo menos, o ensino secundário, o que demonstra uma crescente preocupação com os estudos, também decorrente da faixa etária jovem dos mesmos, analisada anteriormente. Realça-se, pela positiva, a baixa percentagem (4%) de mães que apenas concluíram o 2.º Ciclo. Analisando o gráfico 6, conclui-se que uma percentagem considerável de pais terminou a licenciatura (20%), sendo que alguns ainda tiraram bacharelato (4%) e mestrado (4%), o que perfaz um total de 28% de pais com formação superior, o que é bastante positivo. Realça-se, também, como fator a valorizar a baixa percentagem de pais apenas com o 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas percentagens traduzem-se num acompanhamento ativo de algumas famílias no processo de ensino e aprendizagem, bem como no nível de conhecimentos e espírito crítico demonstrado, pelas mesmas, em determinados momentos.

Gráfico 5 - Habilitações literárias das mães

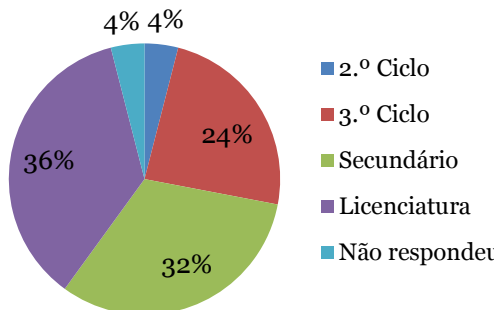
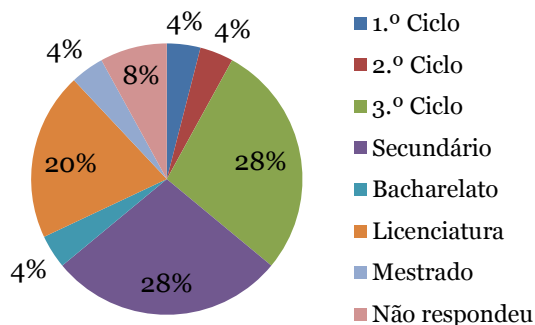


Gráfico 6 - Habilitações literárias dos pais



Os aspetos mencionados anteriormente repercutem-se, de certa forma, na situação profissional dos pais e mães, aspeto analisado no gráfico 7 e 8. Verifica-se, pela análise, que a maior parte dos pais e mães encontra-se empregada, principalmente aqueles que possuem formação superior. No entanto, existe uma percentagem considerável de mães (24%) que se encontram desempregadas, aspeto que vai ao encontro das percentagens nacionais lançadas pelo INE (2011). Concluiu-se, com estes dados em interação com os dados apresentados nos gráficos 5 e 6, que a maior parte do grupo provém de famílias com um nível socioeconómico médio.

Gráfico 7 - Situação profissional das mães

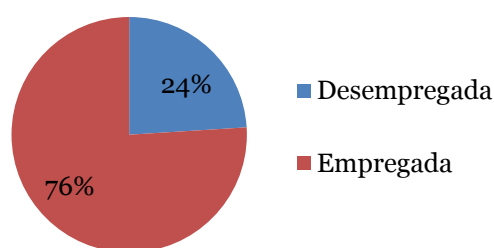
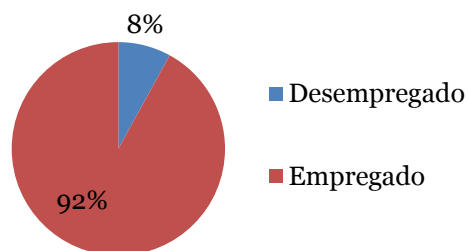


Gráfico 8 - Situação profissional dos pais



Os dados acima referidos, explicam, em alguns dos casos, o facto de determinados alunos frequentarem o Serviço de Apoio à Família (SAF), tanto ao início da manhã, antes das aulas começarem (7h30-9h), como ao final do dia, após o término das AEC's (17h45-19h), tal como explicita o gráfico 9. Concluiu-se, assim, que uma grande parte dos pais possui empregos que não permitem um acompanhamento tão próximo do processo educativo dos seus educandos. Contudo, percebe-se que uma grande parte dos alunos (68%) vai para casa após o término das aulas, ainda que muitos se desloquem para casa dos avós e outros para ATL's até aos pais os irem buscar. No gráfico 9, é visível a grande percentagem de alunos que frequenta as AEC's, aspeto que se assume, na opinião da formanda, como bastante positivo, dada a importância de atuar nas dimensões associadas às expressões, que complementam as estratégias dinamizadas em tempo letivo.

Gráfico 8 - Frequentam o SAF

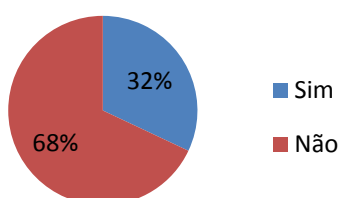
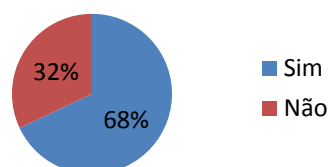
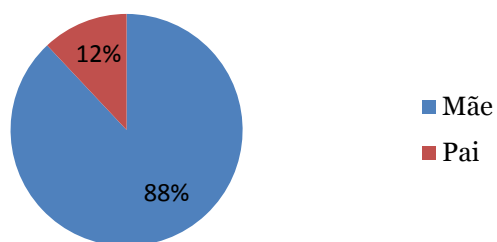


Gráfico 9 - Frequentam AEC'S



Tendo em conta o gráfico 10, verifica-se que a grande maioria das mães desempenha o papel de encarregada de educação do aluno, demonstrando um maior acompanhamento por parte das mesmas, o que vai ao encontro da ideia, anteriormente muito vincada, de que as mães possuem determinadas funções, nomeadamente relacionadas com os aspetos inerentes à criança e à escola. Apenas em três casos, que correspondem a 12%, é que o encarregado de educação é o pai do aluno.

Gráfico 10 - Encarregados de Educação



(Elaboração própria em coautoria com Ana Maria Fernandes, baseado nas informações dos inquéritos realizados em momentos anteriores, pela professora cooperante, às famílias)

Anexo 2A.4 – Exemplo de grelha de verificação de conhecimentos



Grelha de verificação da leitura (6/11/2014)

| Nome dos alunos | Utilizou o tom de voz, dicção e expressividade adequados | | | | | Acrescentou ou retirou letras | | | | | Trocou letras | | | | | Hesitou na leitura | | | | | Demonstrou uma postura adequada | | | | | Avalia o seu desempenho e o do outro criticamente | | | | |
|-----------------|--|---|---|---|---|-------------------------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|--------------------|---|---|---|---|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. A. G. | | x | | | | | | | x | | | | | x | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| 2. A. C. | | | | | x | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | | | | x | | | | | x |
| 3. B. A. | | | x | | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| 4. B. | | x | | | | x | | | | | x | | | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | |
| 5. D. D. | | | x | | | | x | | | | | x | | | | | | x | | | | | x | | | | x | | | |
| 6. E. O. | | x | | | | | | x | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | | | x | | | |

Agrupamento de Escolas de Águas Santas - EB1 de Corim

2014/2015

3ºE



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|--|---|---|---|---|--|---|---|--|---|---|--|---|---|--|--|---|--|---|---|--|---|
| 7. G. C. | | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | | x | | |
| 8. I. M. | | x | | | | | x | | | x | | | x | | | | x | | | | | x |
| 9. I. L. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 10.L. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 11.L. L. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 12.L. O. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 13.L. G. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 14.M. C. | | | | x | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 15.M. O. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 16.M. S. | | | x | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 17.M. B. | | | x | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |
| 18.P. O. | | x | | | | | x | | | x | | | | x | | | | | x | | | x |



Leitura:

Indicador de desempenho 1 – Leitura bastante hesitante e incorreções; são muito frequentes os enganos na articulação das palavras; nada expressivo no momento da leitura; tom de voz baixa; má postura de leitura; nada justo na autoavaliação da leitura.

Indicador de desempenho 2 – Nível intermédio.

Indicador de desempenho 3 – Por vezes há enganos e troca de letras e na articulação das palavras; pouco expressivo; tom de voz pouco adequado; postura de leitura razoável; pouco justo na autoavaliação da leitura;

Indicador de desempenho 4 – Nível intermédio.

Indicador de desempenho 5 - Leitura bastante fluente; boa articulação com as palavras; o tom de voz é o mais adequado; lê com ritmo e expressividade, respeitando os sinais de pontuação.

Anexo 2A.5 – Guião de entrevista

Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior Educação

Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB – 2014/2015

Supervisora: Professora Paula Flores

Guião de Entrevista

Par pedagógico: Ana Filipa da Cruz Fernandes e Ana Maria Rocha Delgado Fernandes

Instituição: EB1/JI de Corim **Professor/a:** Cristina Falcão **Turma:** 3ºE

Nota explicativa: Esta entrevista insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e dirige-se à orientadora cooperante da prática pedagógica no 1º CEB. Tem como objetivo *conhecer e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista da orientadora cooperante, no contexto em que nos vamos incluir*, numa tentativa de aceder ao seu pensamento e perceber a coerência entre as suas conceções e ação que desenvolve, orientando-nos na construção do nosso saber profissional.

| OBJETIVOS | QUESTÕES |
|--|--|
| Caracterizar biograficamente a/o docente | <ul style="list-style-type: none">- Quais são as suas habilitações literárias? <i>Sou licenciada em Educação Pré-Escolar e, posteriormente, alarguei as minhas habilitações para o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Guarda. Recentemente, obtive uma pós-graduação em Problemáticas na linguagem.</i>- Trabalhou noutras instituições? Quais? <i>Trabalhei cinco anos como educadora de infância numa instituição privada e cinco anos no oficial.</i>- Quais são as principais dificuldades sentidas na sua profissão? <i>Atualmente exigem cada vez mais aos professores e dão menos liberdade, ou seja, oferecem menos e exigem mais.</i>- Há quanto tempo é que leciona nesta instituição? <i>Leciono nesta instituição há seis anos.</i>- Há quanto tempo acompanha esta turma? <i>Acompanho a turma do 3ºE desde o 1º ano, ou seja, há três anos.</i>- Quais são as suas perspetivas futuras? <i>Gostaria de me sentir mais motivada, visto que as exigências que nos são colocadas hoje em dia cansam-nos demasiado.</i> |
| Conhecer as conceções de prática da/o docente | <ul style="list-style-type: none">- Qual é a sua conceção de professora de 1º Ciclo do Ensino Básico? <i>É uma profissão que exige uma elevada responsabilidade, pois é uma etapa muito importante no desenvolvimento das crianças.</i>- O que pensa da monodocência? |

| | |
|--|---|
| | <p><i>A monodocência, na minha opinião, é a organização ideal no 1º Ciclo do ensino básico, uma vez que sendo o mesmo professor para todas as áreas estabelece-se uma maior empatia e cumplicidade com os alunos, favorecendo a construção das suas aprendizagens de uma forma equilibrada.</i></p> <p>- Quais são os referentes da planificação da sua ação? <i>Tento ter sempre em conta as necessidades e os interesses dos alunos. Por isso tento integrar diversas formas, estratégias e recursos de forma a chegar a todos os alunos. Muitas vezes, integro momentos de experimentação, de investigação, de descoberta, de diálogo, de escrita e de audição. Até mesmo algo que eles tragam que se relacione com o tema explorado, pois eles têm muito esse hábito.</i></p> <p>- De que forma organiza o dia a dia? <i>Este ano organizo o meu dia a dia, tendo em conta as planificações construídas em grupo pelos professores do 3º ano de escolaridade. Também tenho em conta, tal como referi, as necessidades dos alunos, pois se eles não compreenderam algo muito bem e necessitam de mais tempo para compreenderem o conceito, dou-lhes esse tempo. Assim, o dia a dia apesar de previamente planeado é sempre flexível.</i></p> <p>- De que forma são construídas as regras na sala de aula? <i>As regras de sala de aula foram construídas no 1º ano com os alunos. Contudo, foram sempre reestruturadas com os alunos, pois eles reconheciam que algumas regras deviam ser retiradas e outras incluídas.</i></p> <p>- O que pensa do trabalho docente em equipa? <i>Como as planificações quer semanais quer mensais são sempre realizadas em conjunto, valorizo muito o trabalho de equipa. Não só pelo aspeto de tornar este processo muito mais simples, mas também pelo facto de trocarmos experiências relativamente às diversas formas de abordar diferentes temas.</i></p> <p>- O que pensa da adoção de um ensino inovador? <i>Penso que é concretizável e que o próprio agrupamento e a instituição têm investido, através da introdução de diversos equipamentos, como é o caso do quadro interativo. Tento explorar ao máximo o quadro interativo, mas confesso que apenas o utilizo como projetor e como recurso para correção dos trabalhos de casa.</i></p> <p>- Costuma recorrer a diferentes estratégias de forma a cativar os alunos? <i>Tento explorar diversas estratégias, pois tenho consciência que os alunos têm diversos interesses e por isso necessitam de diferentes recursos e estratégias para os motivar. Contudo, tenho também consciência de que posso evoluir e incidir mais neste aspeto, pois muitas vezes utilizo o mesmo recurso e recorro à mesma estratégia.</i></p> |
| <p>Caracterizar o grupo de alunos</p> | <p>- Como caracteriza a turma? <i>A turma é bastante heterogénea a diversos níveis, possui diferentes</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>ritmos de aprendizagem e manifesta diferentes interesses, necessidades e dificuldades. No entanto, a maioria dos alunos demonstra falta de concentração, realizando as fichas de trabalho com alguns erros de distração. Revelam também pouca autonomia na realização de folhas de trabalho, esperando que a mesma seja resolvida e corrigida no quadro. Contudo, a turma no geral é motivada e interessada em aprender.</i></p> <p>- Nota alguma diferença no empenho dos alunos de acordo com a parte do dia?</p> <p><i>Noto sim. E após longas experiências, noto que os alunos mostram mais empenho e dedicação às tarefas realizadas quando estas são de manhã. Por este motivo, optei por abordar conteúdos novos e mais complexos na parte de manhã, pois, nesta parte do dia os alunos mostram-se mais concentrados.</i></p> <p>-Quais são as principais dificuldades sentidas com esta turma?</p> <p><i>A turma no geral apresenta algumas dificuldades na área do Português, essencialmente na escrita de textos evidenciando falta de cuidado na correção ortográfica, apresentando muitos erros ortográficos. Alguns alunos têm, também, alguma dificuldade no cálculo mental e na interpretação e compreensão de problemas matemáticos. Contudo, alguns alunos têm um raciocínio muito bom.</i></p> <p>- Como caracteriza as aprendizagens e interesses dos seus alunos?</p> <p><i>A maioria dos alunos interessa-se bastante por matemática. Também, apreciam a leitura de obras literárias.</i></p> |
| <p>Conhecer a conceção sobre o Projeto de Trabalho de Turma (PTT)</p> | <p>- Quais são as linhas orientadoras da ação docente no PTT?</p> <p><i>Focam-se, maioritariamente, nas necessidades dos alunos e nos seus interesses.</i></p> <p>- Que importância atribui ao PTT?</p> <p><i>A sua construção foi muito importante, na medida em que foi através deste documento que conheci os alunos, as suas famílias, as suas experiências, um pouco da sua história, assim como os seus interesses e as suas maiores dificuldades, sendo uma base para direccionar as aulas.</i></p> <p>- Em que atividades acha que os alunos têm mostrado mais interesse?</p> <p><i>Os alunos interessam-se bastante em atividades relacionadas com a matemática.</i></p> <p>- De que forma é que o PTT contempla o envolvimento da família?</p> <p><i>O envolvimento dos pais é mais visível nas reuniões de período. Contudo, ao longo do ano tento desenvolver atividades que envolvam a construção dos pais com os filhos em casa.</i></p> <p>- Considera necessário o desenvolvimento de novas parcerias no âmbito do PTT?</p> <p><i>Acho que sim, esta instituição mantém diversas parcerias que são interessantes para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente com</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>a Câmara Municipal da Maia, em que vêm cá elementos da comunidade apresentar histórias, o que é muito interessante.</i></p> |
| <p>Caracterizar o ambiente educativo</p> | <p>- Considera os materiais e recursos suficientes e adequados às necessidades dos alunos? <i>Penso que a instituição tem muitos materiais e recursos disponíveis e adequados aos alunos.</i></p> <p>- Os alunos participam na organização e gestão da sala de aula? <i>Os alunos é que organizam os seus materiais, arrumando-os e recorrendo a eles nos momentos certos, revelando autonomia nesse sentido. Quando modificamos alguma coisa na sala de aula, os alunos selecionam sempre qual o melhor sítio para colocar.</i></p> <p>- A disposição da sala de aula sempre se manteve? <i>A disposição nem sempre foi assim. No início do ano tinha as mesas da sala de aula dispostas em “U”. Contudo, os alunos estavam muito dispersos e desconcentrados, pelo que tive que reorganizar a sala de modo a diminuir o ruído na sala de aula. Por este motivo, optei por dispor as mesas em filas e colunas. Sei que desta forma os alunos interagem menos entre eles, porém penso que para a turma em questão é a melhor forma para já. Sei que a disposição é flexível, deste modo poderemos reestruturar sempre que for necessário.</i></p> <p>- Como caracteriza a dinâmica desta escola (com as famílias, a comunidade, entre outros)? <i>Esta instituição tem uma dinâmica excelente. Já estou aqui há alguns anos e sempre me receberam de braços abertos, com alegria e sorrisos o que facilita todo o processo desenvolvido na instituição, mesmo nos tempos mais difíceis. Com a comunidade e com as famílias penso que poderia melhorar, porém apresenta diversas iniciativas que permitem integrar estes elementos na vida escolar dos alunos.</i></p> |

Anexo 2A.6 – Narrativa individual

Narrativa individual

Ana Filipa Fernandes

21 / 11 / 2014

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Hoje em dia são cada vez mais evidentes as mudanças que ocorrem na sociedade. Esta é confrontada com uma revolução sócio histórica e cultural, que exige um reaprender constante da interação com o mundo. A escola lida diariamente com este universo de mudança, vendo-se obrigada a transformar práticas anteriormente interiorizadas para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e significativo, o que é um grande desafio (Hargreaves, 1998). A educação assume-se, assim, como um processo extremamente complexo e multidimensional.

No meio envolvente da instituição, em que a formanda integrou o processo de prática pedagógica (EB1/JI de Corim), é evidente a diversidade sociológica da sua população. Para agir adequadamente, a formanda considera fundamental que o professor, enquanto ator decisivo no processo de ensino e aprendizagem, (re)construa constantemente o seu conhecimento prático pedagógico, pois este viabiliza uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Para tal, deve envolver-se em investigações/questionamentos constantes, que permitam encontrar soluções que ajudem à melhoria das suas práticas (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, é crucial assumir um perfil reflexivo, articulando teoria, valores e prática, questionando e refletindo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). A metodologia de investigação-ação permite colocar em prática esta triangulação praxiológica, sendo relevante na formação de um docente reflexivo (Máximo-Esteves, 2008), tal como a mestranda tem comprovado. Esta ação em busca de saber tem como objetivo melhorar as práticas e construir conhecimento praxiológico, através de um envolvimento ativo, de uma colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Tendo isto em conta, a mestranda achou essencial envolver-se em ciclos constantes de investigação-ação: observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão (idem).

Inicialmente, a formanda focou-se no processo de observação, transversal a toda a prática pedagógica. O mesmo visou a recolha sistemática de informação sobre o meio, grande/pequeno grupo e aluno, tendo sido possível destacar evidências importantes, como as necessidades e interesses emergentes do contexto. Estas serviram de base para o planeamento, avaliação e reflexão das atividades desenvolvidas, permitindo adequar metodologias/estratégias e transformá-las em intervenções pedagógicas intencionais e fundamentadas (Estrela, 1994). Todos estes momentos foram debatidos em tríade

Comentário [P1]: A sua narrativa está muito bem escrita, com uma estrutura adequada e articula com arte o enquadramento teórico e legar com a sua experiência em contexto. Releva a importância de uma aprendizagem colaborativa que envolve o seu par, a professora cooperante e supervisora institucional e foca o processo de investigação-ação. Parabéns, revela a sua maturidade neste processo de formação inicial ☺

Comentário [P2]: Importante esta articulação teórica com a sua prática.

Comentário [P3]: Elaborando uma grelha de observação

Comentário [P4]: Podia focar os pontos da sua grelha

(estagiárias e professora cooperante), através da partilha de saberes, ideias e perceções, cooperação essencial para a adaptação progressiva das estratégias e atividades às especificidades do contexto (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). O *feedback* da supervisora institucional permitiu, também, melhorar as práticas, tornando-as mais complexas, detalhadas e apropriadas, o que ajudou a formanda a evoluir (Alarcão, 2000).

Os dados recolhidos através da observação foram, então, alvo de análise e reflexão crítica, permitindo elaborar notas de campo e narrativas individuais e colaborativas, essenciais no processo de investigação-ação referido (Sá-Chaves, 2000). De acordo com Sá-Chaves (2000), as narrativas, enquanto momentos sistemáticos que “revelam a capacidade do narrador refletir sobre a sua ação passada na ação presente, para a ação futura” (Schön cit. por Sá-Chaves, 2000, p.24), contribuem para a construção de um perfil profissional apropriado. Schön mencionado por Alarcão (1996) refere que isso apenas é possível devido à existência de ciclos constantes de reflexão, traduzidos na capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido, de uma forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação). A elaboração de narrativas (reflexão retrospectiva) foi essencial para a mestrandia compreender as ações desenvolvidas, permitindo-lhe reconstruir a sua prática e evoluir (Alarcão, 1996).

A presente narrativa visa abordar aspetos do percurso da formanda, em situações inerentes à prática pedagógica em contexto, até ao momento. Nela, focam-se evidências observadas que, aliadas a momentos de reflexão em tríade, serviram de base para a dinamização das suas práticas e escolha de estratégias/recursos pertinentes.

Antes de mais, importa fazer uma breve caracterização da turma na qual a formanda dinamizou as suas práticas. É constituída por 25 alunos (13 meninas e 12 meninos), com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, havendo um aluno de 14 anos. Destaca-se os ritmos de aprendizagem bastante díspares, que conduziram as práticas da formanda para estratégias diversificadas, tendo em conta os interesses e necessidades específicos de cada criança. Deste modo, a formanda valorizou a heterogeneidade da turma para a aprendizagem e apostou na diferenciação pedagógica (Cadima, 1997). A maior parte dos alunos provém de famílias com nível socioeconómico médio, que se interessam pela vida escolar dos educandos, ainda que haja exceções no sentido descendente, ao nível de falta de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Na opinião da formanda, este é um aspeto em que é necessário agir, uma vez que o envolvimento das famílias é, como refere Silva (2009), uma condição necessária para a aprendizagem global e integrada dos alunos.

Aquando da chegada à instituição, a formanda deparou-se com a utilização, na sala de aula, do quadro interativo, recurso com o qual ainda não tinha contactado. Chamou-lhe desde logo a atenção as potencialidades que o mesmo parecia possuir. Contudo, no decorrer da primeira semana, foi perceptível que este recurso apenas era utilizado para projeção das páginas do livro a trabalhar de momento, não sendo bem aproveitado, dadas as suas possibilidades de ação (Flores, Escola & Peres, 2009). A orientadora cooperante reconhece as vantagens da sua utilização, no entanto, admite não ter formação suficiente para o utilizar na plenitude e afirma que o tempo é pouco para explorar todos os pormenores/potencialidades. Porém, a formanda considera que em muitos momentos, utilizar as tecnologias, acaba por ser tempo ganho, pois as crianças concretizam melhor os conteúdos, sentindo-se mais motivadas para a aprendizagem. Ramos (2007, p.143) defende, mesmo, que aprender na escola e em rede permite alargar os espaços/momentos de aprendizagem, “multiplicando as fontes e os recursos para aprender, derrubando «muros» e acedendo de forma rápida à informação”.

A mestranda pôde observar que os alunos, incluindo os que eram menos participativos (C., L., B., B., E., P.O. e S.), demonstravam, com a utilização do quadro interativo, um interesse constante em ir resolver os exercícios, apresentando-se muito satisfeitos face à consecução do saber de forma mais rápida e eficaz: realização pessoal do saber (Pinto, 2002). Segundo Amarante (2007, p.108), a interação com as tecnologias “aumenta a comunicação verbal, a participação e a colaboração (...), proporcionando situações de conflito cognitivo propiciadoras de aprendizagem”. Assim, de formas diferenciadas, todos os alunos envolvem-se de uma forma ativa na construção do seu próprio conhecimento (Cadima, 1997). Esta era, assim, uma evidência que não podia ser ignorada nas práticas que a mestranda ia levar a cabo futuramente.

Em acréscimo, a formanda foi-se apercebendo que os alunos sentiam dificuldades gerais ao nível da ortografia (B., P.O., M.O.) e, em alguns casos, da leitura (P.O., B., C., D., M.S.) e organização, apresentando também um raciocínio lógico-matemático pouco desenvolvido (L.O., M., C., S., P.O., P.M.).

Foi com base nas evidências referidas, que foram pensadas e dinamizadas atividades e estratégias diversificadas, sobre algumas das quais a mestranda refletirá de seguida.

Como mencionado, a utilização do quadro interativo suscitou, desde logo, interesse na formanda. Contudo, esta sentia algum receio, uma vez que nunca tinha tido contacto com o mesmo. Porém, o facto de o considerar uma mais-valia para as crianças, levou-a a investigar acerca das suas potencialidades, com o intuito de utilizar recursos e estratégias que permitissem atuar nas dificuldades e interesses dos alunos, não

Comentário [P5]: Revela ser boa observadora 😊

deixando, por isso, que o medo se tornasse um impedimento à sua utilização (Pinto, 2002). Percebe-se, assim, que o facto de a formanda considerar as tecnologias “um valor acrescentado à aprendizagem” (Pinto, 2002, p.147) e, por isso mesmo, pretender transportá-las, com peso e medida para as suas práticas, não é suficiente ou eficaz, se os recursos não forem bem explorados. Algumas das vantagens inerentes à utilização do quadro interativo, bem como de outros recursos tecnológicos associados, dizem respeito ao aumento do trabalho, da motivação e da organização, bem como o melhor desempenho, tanto do professor, como do aluno (Flores, Escola & Peres, 2009).

Para atuar nas dificuldades específicas ao nível do Português, nomeadamente a ortografia, oralidade, gramática e leitura, a formanda apostou, em conjunto com o seu par pedagógico, na dinamização de atividades que tivessem como base, entre outros, os programas *taxgedo*, *dictate*, *storyjumper*, *toondoo* e *ampulheta digital da leitura*.

O *taxgedo* foi utilizado como forma de explorar as propriedades das palavras. Tomando como exemplo a atividade dinamizada no âmbito da translineação, partiu-se de um texto sobre a turma, criado anteriormente com as crianças (recorrendo ao *storyjumper*), que tinha como tema principal o corpo humano. As partes do corpo utilizadas (sorrisos, ossos, etc.) foram escritas no *taxgedo* e, de acordo com diferentes indicações, os alunos deveriam localizar no computador determinada palavra e proceder à sua translineação no quadro. Posteriormente, os alunos foram surpreendidos na forma como a imagem-texto se transformou no número da turma, envolvendo-se mais desde então. Denota-se, aqui, a importância de surpreender os alunos e envolvê-los diretamente em atividades, aparentemente, tão simples, mas que fazem toda a diferença (Arends, 2001). Através da reflexão na e sobre a ação a formanda apercebeu-se que era possível tornar a atividade ainda mais motivadora, por exemplo, colocar os alunos a escrever as palavras no computador e a dizer as indicações, pois, assim, participavam e envolviam-se mais ativamente na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo a sua autonomia (Pinto, 2002).

A utilização do *storyjumper* foi, também, uma mais-valia para a turma, pois os alunos, ao darem e ouvirem ideias para a criação da história, desenvolveram a compreensão e expressão do oral, estruturando o seu pensamento e complexificando o seu discurso, pois apropriavam-se de estruturas mais coesas e coerentes, bem como de novos vocábulos (Amor, 2006). Na opinião de Amarante (2007, p.108) os recursos tecnológicos aumentam e melhoram “a comunicação verbal e a colaboração, proporcionando situações de conflito sociocognitivo propiciadoras de aprendizagem”. Deste modo, os alunos desenvolvem algumas regras de oralidade, em falta nesta turma: necessidade de falar na sua vez, dar a palavra ao outro, esperar, ouvir e outros aspetos

imprescindíveis para a vida em sociedade (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). Seguindo esta ordem de ideias, a utilização do *toondoo* para criação de banda desenhada, revelou-se também uma grande motivação, impulsionando o desenvolvimento da oralidade e, também, o contacto com diferentes tipos de texto, aspeto essencial (Amor, 2006). As crianças, ao verem o seu trabalho disponível na internet para divulgação, sentem-se ainda mais motivadas (Ramos, 2007), pois sentem que são valorizados, aspeto que, segundo, Arends (2001) é fundamental.

A utilização destas estratégias direcionadas para o português, apesar de estarem relacionadas com as dificuldades específicas dos alunos, mencionadas anteriormente, está também voltada para o interesse dos mesmos pelas tecnologias e pela leitura de diferentes tipos de textos. Emerge daqui a ideia de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) não devem ser utilizadas de forma descontextualizada, mas “enquadradas em situações de aprendizagem significativa, nas quais o aluno possa efetivamente construir o seu conhecimento e adquirir as competências esperadas e previstas” (Ramos, 2007, p.148).

O programa *dictate* e a *ampulheta digital da leitura* foram utilizados como forma de motivação para a melhoria da leitura. Através da observação percebeu-se que todos os alunos gostavam muito de ler, ainda que muitos tivessem dificuldades a diferentes níveis (entoação, expressividade, pontuação, ritmo, etc.). Deste modo, e com o intuito de sentirem diretamente o impacto da sua leitura, no *dictate* gravou-se a leitura para a realização posterior de um ditado, sensibilizando para pormenores que deveriam ser verbalizados (pontuação, parágrafos, etc.). Assim, ao ouvirem a gravação da sua leitura, com o intuito de a seguir fazerem um ditado, tomam perceção dos aspetos a melhorar, pois, em alguns casos, eles próprios não conseguem compreender o que dizem. Com a *ampulheta digital da leitura*, a intenção foi cronometrar o número de palavras ditas em determinado tempo, refletindo acerca de aspetos relacionados com o reconhecimento da palavra e correta dicção, num período de tempo expectável.

Uma vez que os alunos têm algumas dificuldades ao nível da reflexão e juízo crítico, a formanda e o seu par pedagógico optaram por implementar, tendo em conta as atividades referidas anteriormente, um “sistema” de auto e heteroavaliação. Assim, através da partilha de opiniões e do preenchimento de grelhas, foi possível os alunos tomarem consciência das limitações e potencialidades deles e dos outros, podendo identificar os aspetos a melhorar, integrando processos de gestão do erro (Amor, 2006). Estas reflexões conjuntas levaram, entre outros, à construção de um cartaz de regras para uma leitura adequada. Pretende-se, entretanto, elaborar gráficos referentes à evolução da leitura, para uma melhor perceção global do desempenho. Outra ideia é

integrar estas produções no *podOmatic*. Assim, através da análise dos gráficos e dos *downloads* é possível, não só, a integração com a matemática ao nível da organização e tratamento de dados, permitindo incrementar o raciocínio lógico-matemático e o cálculo mental (Fernandes, 2006), mas também a valorização das produções dos alunos e o fomentar da motivação para a melhoria contínua (Angélica, Flores & Escola, 2013).

Comentário [P6]: 😊

O *Bubbl.us* tem-se demonstrando, também, uma ferramenta vantajosa pois, ao sistematizar a informação, ajuda os alunos a organizarem-se a vários níveis. A diáde twm dado continuidade, neste âmbito, a um mapa de conceitos do corpo humano, construído com a turma.

Com a dinamização destas estratégias, pretende-se levar os alunos a perceberem as diferentes potencialidades das TIC, ao verem-nas concretizadas em estratégias de aprendizagem ricas, ativas e construtivas nas diversas áreas curriculares (Ramos, 2007), que devem ser tratadas de forma integrada e articulada (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). Importa referir que a interação professor-aluno ao longo da dinamização destas atividades torna-se essencial, não só para uma melhor orientação, mas também devido a esta interação ser uma das bases essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tal refere Arends (2001).

Um aspeto que a mestranda constatou após a utilização inicial de alguns recursos tecnológicos foi a importância do *apoio dos registos*, instrumentos necessários para a consciencialização dos alunos dos conteúdos a abordar no momento e para melhorar a sistematização de informação relevante (Pinto, 2002). Inicialmente estes não eram utilizados mas, após uma reflexão na, sobre e para a ação, a mestranda decidiu introduzi-los. Uma vez utilizados, verificou-se um aumento da concentração dos alunos, pois passavam a saber os objetivos específicos daquela atividade, melhorando o seu desempenho.

Comentário [P7]: 😊

Percebe-se, assim, a importância de escolher corretamente e de conhecer exhaustivamente os recursos a utilizar, tendo em conta as suas potencialidades e os objetivos da atividade, pois só assim é possível que os mesmos enriqueçam as práticas (Ramos, 2007).

Como intenção futura ao nível da utilização das tecnologias na sala de aula, está, para além da continuação da exploração destes recursos, criar uma página na plataforma moodle para interação com as famílias. Este fator permite atenuar o distanciamento verificado em alguns casos. Para além do maior acompanhamento e participação das famílias, assim como o contacto com diferentes estratégias de aprendizagem, uma das grandes vantagens da utilização desta plataforma é o envolvimento das crianças em

casa, permitindo, à distância, dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de uma forma criativa (Flores & Escola, 2009).

De facto, numa sociedade em que cada vez mais a criatividade e o empreendedorismo são valorizados, de nada serve continuar a ser executor dos manuais escolares. Pelo contrário, é fundamental estar a par da evolução das tecnologias e manter-se em questionamento e atualização constante, apostando na formação contínua (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Na verdade, “melhorar a nossa capacidade de criticar as nossas práticas, à luz das nossas convicções e estas, à luz das nossas práticas, constitui a base da investigação e da inovação em educação” (Stenhouse, 1975 citado por Silva, 1996, p.261).

Posto tudo isto, é visível que, no percurso da mestranda até ao momento no contexto educativo em questão, a mesma tentou, através de estratégias diversificadas, ir ao encontro das necessidades e interesses da turma, inserida num contexto particular. Este conhecimento do contexto, aliado ao conhecimento da turma e de cada criança, foi crucial para delinear estratégias adequadas, potenciando a aprendizagem dos alunos.

Em suma, o processo de reflexão aqui explícito pretende demonstrar o envolvimento da mestranda em diversos momentos da prática pedagógica, a construção do seu conhecimento praxiológico e a sua evolução a nível profissional.

Referências:

Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores*. In Rev. Fac. Educ., 22, (2), 11-42. São Paulo: Faculdade de Educação USP.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora, 2007.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Angélica, M.; Quadros Flores, P. & Escola, J. (2013). Podcasting no desenvolvimento da leitura: uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico. In M. Raposo-Rivas, J. Escola; Martinez-Figueira & F. Aires (Coord.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 233- 255). Andavira Editora: Santiago de Compostela.

- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 2001.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto. Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.
- Flores, P. & Escola, J. (2009). O papel das Novas Tecnologias na Construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º Ciclo do ensino Básico. *Observatorio (OBS*) Journal*, (8), 077-096, (Online).
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. O digital e o currículo. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.). *VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora, 2007.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos, Série Supervisão nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira (orgs.), *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 36-39). Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Legais

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Anexo 2A.7 – Narrativa colaborativa

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes
Orientador(a) cooperante: Professora Cristina Falcão
Agrupamento/Escola: Agrupamento de Escolas de Águas Santas – Escola EB1 de Corim



Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Jogo do dominó realizado em pequenos grupos

Data: 19 de novembro de 2014

Comentário [P1]: A vossa narrativa demonstra maturidade, pois entenderam a necessidade de diferenciação na sala de aula, no sentido de promover práticas que estimulem a aprendizagem, de estabelecer laços que envolvam os afetos e a emoção, de reconhecer esforços e comportamento que aumentem a autoestima e promovam prazer na aprendizagem.

| Comentário da díade | Comentário do(a) orientador(a) cooperante |
|---|---|
| <p>A presente narrativa aborda aspetos relacionados com uma atividade dinamizada no âmbito da área curricular de matemática, mais especificamente o cálculo mental, no sentido de colmatar algumas dificuldades da turma ao nível do raciocínio lógico-matemático. Para além disso, pretendia-se também desenvolver o espírito de grupo entre os alunos, não só pelo facto de alguns entrarem frequentemente em conflito, como também por não estarem habituados a trabalhar em conjunto. Neste sentido, a reflexão que se segue pretende relacionar estes aspetos com a importância de reconhecer, valorizar e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, assunto para a qual a tríade (formandas e professora cooperante) tem direcionado a sua atenção em diferentes momentos.</p> <p>No decorrer da atividade verificou-se que os alunos apresentavam, claramente, diferentes ritmos de realização dos cálculos das peças que lhes tinham calhado. Este aspeto, para além de, segundo Cadima (1997) ser normal, foi também evidente nas observações que as formandas efetuaram ao longo do período de prática pedagógica. Deste modo, foi com base nestas evidências que a atividade foi pensada e organizada.</p> <p>De facto, cada vez mais, a diversidade (cultural, social, económica, intelectual, de interesses, de necessidades, entre muitos outros) é uma realidade das salas de aula do século XXI. Como tal, esta não deve ser encarada como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma mais-valia que permite a partilha de experiências, opiniões, ideias, conhecimentos, entre outros, enriquecendo, desta forma, as aprendizagens construídas (Roldão, 2003). O professor deve ter em conta esta diversidade nas suas práticas, planificando estratégias e atividades que valorizem e respeitem todos os alunos, integrando-os e incluindo-os, de diferentes formas, nas ações desenvolvidas (Tomlinson, 2008), sendo este um dos princípios em que se baseou a atividade em questão.</p> | <p>Relativamente à atividade proposta à turma pela díade Ana Filipa e Ana Maria parece-me plenamente oportuna, uma vez que, a maioria dos alunos ainda manifestam lacunas no cálculo mental.</p> <p>A estratégia usada (trabalho de grupo) para dinamização da tarefa foi muito pertinente na medida em esta, exige entrelaçada, partilha, valorização do outro e estabelecimento de regras para trabalhar em conjunto. Para além destes aspetos, permitiu a competição saudável entre grupos, pois como os alunos referiram «o importante não é ganhar, mas sim trabalhar e aprender».</p> <p>Ao longo da realização da tarefa verificaram-se nos alunos, ritmos de trabalho muito diversos. Este aspeto, considerado normal por alguns autores, é também consequência da diversidade cultural que a sociedade apresenta. Contudo, permite uma troca de opiniões e consequentemente um enriquecimento nas aprendizagens dos alunos. Desta forma, as formandas sugeriram que os alunos que acabassem mais rápido a tarefa, apoiassem os que tinham mais dificuldades. Esta estratégia permitiu responsabilizar os alunos que ajudaram e por outro lado, os que foram ajudados tiveram um apoio mais individualizado, terminando a tarefas com sucesso.</p> <p>Durante a realização da atividade as docentes (professora e formandas) tiveram um papel preponderante pois orientaram, encorajaram, esclareceram e motivaram os alunos. Estas atitudes permitem que estes desenvolvam sentimentos de autoconfiança e autoestima, fundamentais a todo o processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Desta forma, é importante realçar a organização, preparação e dinamização da atividade, que contribuiu de sobremaneira para o sucesso da aula.</p> <p>Assim, a valorização de todos os aspetos já referidos contribui para a formação de</p> |

Para concretizar o aspeto referido, as formandas optaram por sugerir aos alunos que terminassem mais cedo a tarefa, que ajudassem os colegas que manifestavam mais dificuldades na sua realização. Deste modo, os alunos que ajudam sentem-se reconhecidos, tornando-se mais responsáveis, e os que recebem ajuda, valorizados, uma vez que têm uma atenção mais pormenorizada, que poderá permitir uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, pois a linguagem é mais próxima da sua. Este fenómeno foi evidente durante a atividade, uma vez que os alunos com mais dificuldades conseguiram estabelecer relações lógico-matemáticas mais complexas, concluindo a tarefa com sucesso e satisfação.

Esta atividade ao ser dinamizada em grupo permitiu, também, desenvolver uma competição saudável entre os grupos, como Arrends (2001) defende ser positivo no processo de ensino de aprendizagem, pois contribui para desenvolver aspetos essenciais para a vida em sociedade. No final da atividade verificou-se que, a este nível, a mesma provocou o impacto pretendido, pois vários alunos (essencialmente M.; T.G; M. C.) referiram que “o importante não é ganhar mais sim participar”.

Surge assim a importância de atuar, segundo os princípios defendidos por Vygotsky, na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) dos alunos, estimulando-a para atingir níveis de pensamento mais complexos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta define-se como o espaço entre aquilo que os alunos já são capazes de fazer sozinhos e o que poderão aprender a fazer em cooperação (Onrubia, 2001). Neste sentido, tendo em conta que nem todos os alunos apresentam ZDP idênticas, destaca-se a importância de desenvolver a aprendizagem cooperativa, através da qual os alunos constroem ativamente um conhecimento mais significativo (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). Assim, é possível atingir um ensino de alta qualidade, “cujo objetivo é maximizar as potencialidades de cada um dos alunos, alunos esses que confiam em nós enquanto orientadores da sua aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p.8).

Destaca-se, então, a importância do professor sustentar as suas práticas numa pedagogia participativa, que se baseie na construção ativa, progressiva e cooperada do conhecimento por parte dos alunos, vistos enquanto seres competentes ao nível *sócio-histórico-cultural*, tal como foi evidente nesta atividade (Oliveira-Formosinho, 2007). Por isso mesmo, esta pedagogia estabelece uma relação direta com a perspetiva construtivista e socio construtivista da aprendizagem, veiculadas para esta e outras atividades. Efetivamente, a perspetiva construtivista salienta a importância de os alunos serem os construtores dos seus próprios conhecimentos e, deste modo,

cidadãos autónomos, críticos, conscientes e cada vez mais participativos na sociedade.

Assim sendo, considera-se que a atividade foi muito importante, decorreu de acordo com o planificado e permitiu desenvolver nos alunos as competências propostas. Relativamente à estratégia implementada (trabalho de grupo) superou as minhas expectativas, na medida em que os alunos foram respeitadores das regras estabelecidas e só assim é possível promover hábitos de trabalho autónomo e em grupo, que permitam a construção de saberes.

assumirem um papel ativo e dinâmico no processo de ensino e aprendizagem, que se desenvolve de forma interpretativa por parte dos mesmos, em interação com o mundo (Fosnot, 2007). De facto, a aprendizagem das crianças vai evoluindo pessoal e socialmente, conforme estas desenvolvem estruturas, que reorganizam os conceitos anteriormente adquiridos, para os traduzir em novos conhecimentos, o que permite destacar a perspetiva de Piaget acerca do desenvolvimento da aprendizagem (Coll et al, 1999). Na mesma linha de ideias, emerge a perspetiva socio construtivista da aprendizagem, preconizada por Vygotsky, que defende que é na construção do saber, a partir das relações intra e interpessoais, ou seja, nessa “troca com outros sujeitos e consigo próprio, que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais e se vai processando, portanto, a aprendizagem” (Pinto, 2002, p.30).

Durante a atividade foi fundamental o papel mediador das formandas e da professora cooperante nos diferentes grupos, no sentido de esclarecer possíveis dúvidas, orientar o processo e contribuir para a construção de aprendizagens consistentes. Importa destacar, também, a constante interação das mesmas com os alunos, através de *feedbacks* positivos e de encorajamento que levam os alunos a desenvolver sentimentos de autoconfiança e autoestima, bem como laços de afetividade, aspetos fundamentais para um processo de ensino e aprendizagem o mais harmonioso possível.

Apenas com a valorização de todos os aspetos supramencionados, é possível dar resposta a um dos objetivos fundamentais da educação, que se centra na construção de cidadãos conscientes, críticos, reflexivos, autónomos e, cada vez mais, participativos na sociedade (Cosme, 2008). Como reforça a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, capítulo I, artigo 2º, ponto 5), a educação deve desenvolver um espírito democrático, “respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Em suma, na opinião das formandas, que se baseia em todos os aspetos mencionados, a atividade foi ao encontro do esperado, permitindo alcançar o desenvolvimento das competências delineadas inicialmente, valorizando e respeitando as necessidades e interesses de cada um dos alunos, o que possibilitou um maior sucesso na construção das aprendizagens.

Referências:

- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima *et al*, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Cosme, A. (2008). A redefinição do trabalho docente: reflexão breve em torno e a partir da organização escolar. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Coll, C. *et al* (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó;
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In C. Coll *et al*. (org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA;
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw-Hill;
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA;
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora;
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Documentação legal e outros documentos orientadores

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexo 2A.8 – Exemplo de guião de pré- observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas – EB1/JI de Corim

Orientador(a) Cooperante: Prof.ª Cristina Falcão **Ano/Turma:** 3ºE

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Estagiária(o) observada(o): Ana Filipa Fernandes

Data de observação: 20 / 11 / 2014

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica.

Esta atividade teve na sua origem diversos motivos, que têm como base de sustentação evidências observadas pela formanda e a partilha de ideias entre a tríade (estagiárias e orientadora cooperante), tanto relativamente aos interesses da turma, como às dificuldades e necessidades específicas de cada aluno, com o intuito de apostar numa diferenciação pedagógica, essencial à construção de aprendizagens significativas (Cadima, 1997). Estas evidências, integradas em momentos de reflexão conjunta que se revelaram essenciais, traduziram-se nas atividades e estratégias propostas (Alarcão, 1996). Esta cooperação tem-se demonstrado essencial para a dinamização de práticas pedagógicas fundamentadas e cada vez mais adaptadas ao contexto educativo em questão (Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Deste modo, foi-se identificando a dificuldade de captar a atenção de alguns alunos (R., L., G., C., M., E., B. e P. O.) uma vez que estes, por muito que estivessem interessados no conteúdo a ser trabalhado e na atividade a desenvolver, acabavam por dispersar facilmente, interferindo, algumas vezes, no bom desenrolar da mesma. Para atuar neste sentido, a formanda e o seu par pedagógico, tem dinamizado atividades que apelam à escuta ativa, isto é, atividades que carecem de uma atenção pormenorizada da parte dos alunos, para conseguirem atingir o objetivo proposto (Amor, 2006). Neste caso, será ouvida pelos alunos uma história com diferentes personagens, gravada no programa *audacity*, na qual devem prestar máxima atenção, pois terão de preencher uma folha de registos¹, instrumento considerado necessário para a consciencialização dos conteúdos a abordar no momento e também para melhor sistematização de informação relevante (Pinto, 2002). Numa fase posterior, mas ainda direcionada para a escuta ativa, estará a introdução de um avatar (“Nuno” – personagem que entra na história ouvida pelos alunos), criado no programa *Voki*, que vai interagir diretamente com os alunos, lançando-lhes desafios e surpreendendo-os com perguntas direcionadas especificamente a alguns deles, através da utilização do seu nome, o que aumenta a curiosidade geral da turma (Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Esta estratégia tem sido utilizada em algumas aulas da díade, que tem verificado o quão surpreendente é para os alunos ouvir os nomes deles. Assim, denota-se a importância de surpreender os alunos e envolve-los diretamente em atividades, aparentemente, tão simples, mas que fazem toda a diferença (Arends, 2001) ao requerem uma atenção pormenorizada, dada a expectativa do desafio poder ser lançado a qualquer um.

¹ A utilização de folha de registos é transversal a todas as atividades que utilizam tecnologia, dada a sua importância (Pinto, 2002).

De ressaltar que a acompanhar a gravação referida anteriormente estará, também, a projeção de uma banda desenhada (criada pela formanda através do programa *toondoo*), referente à história, na qual aparecerão as personagens e algumas das suas falas. Esta estratégia foi pensada, por um lado, para adaptar de forma criativa um texto presente no manual escolar, servindo de motivação para as atividades que se seguem e para o tema abordado. Por outro lado, e assumindo-se como o motivo principal, a dinamização da mesma prende-se com o objetivo de atuar em dificuldades específicas dos alunos ao nível do Português.

Numa primeira fase, a banda desenhada apenas será, como referido, para observação, em simultâneo com a audição da história. Este aspeto exige uma atenção maior por parte dos alunos, pois têm de confrontar a audição com as diferentes imagens que a banda desenhada ostenta. Posteriormente é lançado o desafio de criar, em conjunto, uma banda desenhada, também através do programa *tondoo*, que retratará a ida dos micróbios à sala para visitar a turma (mensagem enviada pelos próprios micróbios, como se perceberá adiante). A história deverá organizar-se de acordo com a estrutura base de uma banda desenhada e conter os seus componentes distintivos essenciais: imagens; falas/pensamentos, integradas em balões de diferentes tipos e, em alguns casos, legendas, que representam as falas do narrador. Esta ideia de criar uma banda desenhada em conjunto com a turma surgiu para desenvolver, em grande parte, a oralidade. Deste modo, os alunos, em conjunto, partilham ideias, opiniões, experiências, intenções, entre outros, que se vão concretizar em pequenas frases que, no seu todo, formam uma história coesa e coerente. O diálogo e partilha favorecem a cooperação, a imaginação, a reflexão e o desenvolvimento da compreensão e expressão do oral (Sobrinho, 2004). Assim, alguns alunos (P.O., L., C., M., B., S., E., e L.L.) que têm mais dificuldades em estruturar o pensamento e produzir um discurso adequado, acabam por interiorizar uma comunicação mais rica, através do contacto com estruturas coesas e coerentes, apropriando-se, também, de novos vocábulos, aspeto essencial para todos (*idem*). Segundo Amarante (2007), as tecnologias permitem realizar diversas atividades ao redor da escrita que têm vindo a destacar possibilidades acrescidas ao seu desenvolvimento. O facto de a banda desenhada ficar disponível *online* permite perceber as vantagens associadas a alguns recursos tecnológicos, quando devidamente explorados (Ramos, 2007).

Esta estratégia tem também fundamento no interesse evidenciado pelas crianças em realizar trabalho de grupo, no qual cada uma contribui, de diferentes formas, para atingir um objetivo comum, bem como na dificuldade de alguns alunos (R., T.G., T.A., D., R.C. e P.M.) respeitarem a sua vez de participar, especialmente devido ao entusiasmo presente nas diferentes atividades. Desta forma, é esperado que desenvolvam regras de oralidade mais precisas, percebendo a necessidade de falar na sua vez, dar a palavra ao outro, esperar, ouvir, entre outros aspetos imprescindíveis para a vida em sociedade (Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

A utilização da banda desenhada prende-se com o interesse dos alunos neste tipo de texto, evidência reconhecida pelo facto de alguns levarem livros deste tipo para a escola, para lerem. Foi, então, neste sentido, e também com o propósito de dar a conhecer a todos outros tipos de textos, aspeto fundamental a ter em conta, tanto na leitura como na aprendizagem sistemática da escrita (Amor, 2006), que surgiu a estratégia explicitada anteriormente.

A estratégia seguinte prende-se com a forma dos alunos descobrirem a mensagem enviada pelos

micróbios (na qual ficarão a saber que eles os vão visitar), que servirá de mote para a criação da banda desenhada. Esta mensagem estará codificada através de operações de multiplicação. O objetivo é que os alunos realizem as multiplicações que estão especificadas em cada cartão e que, de seguida, associem o resultado de cada multiplicação a uma letra, associando depois as letras a palavras e estas a uma frase, que se traduzirá na mensagem esperada. Ao descodificar a mensagem desta forma os alunos estão, não só a estabelecer relações entre letras-palavras-frases, como também a desenvolver o seu raciocínio-lógico matemático ao nível do cálculo mental, que alguns alunos (S., B., E., I.L., L.L., M. e C.) ainda têm muito pouco desenvolvido e que é útil e fundamental para a vida em sociedade (Fernandes, 2006). Neste sentido, é evidente a interligação entre as duas áreas curriculares.

Este aspeto da interdisciplinaridade foca-se, não só na interligação supramencionada entre o português e a matemática, como também na transversalidade do tema em questão (os micróbios e a sua relação com o corpo humano), inserido na área do estudo do meio.

Após a audição, análise e criação textual, proceder-se-á a um momento de exploração da gramática, através da utilização do programa *taxgedo*. Um aluno escreverá no computador as palavras que a turma considera fundamentais na história. Deste modo, em poucas palavras, refere-se o essencial do texto criado, revendo-o e recontando-o, o que é crucial para a compreensão do mesmo (Sobrinho, 2004). De seguida, após criação de uma imagem-texto (no *taxgedo*), com as palavras escolhidas, são dadas “instruções” (pela formanda e pelos alunos) de palavras a selecionar e do que fazer com as mesmas (formar singular, plural, antónimos, sinónimos). Com esta estratégia, os alunos exploram diferentes propriedades das palavras, ficando a conhecer melhor as suas regularidades (Duarte, 2000).

Importa referir que a utilização, transversal a todas as estratégias, do quadro interativo e das tecnologias, não é por acaso. Para além da formanda as tecnologias como “um valor acrescentado à aprendizagem” (Pinto, 2002, p.147) e, por isso mesmo, transportá-las, com peso e medida para as suas práticas, também o facto de todos os alunos, incluindo os menos participativos, demonstrarem um interesse profundo na utilização do quadro interativo, motivou a sua utilização e exploração. De facto, segundo Amarante (2007, p.108), a interação com as tecnologias “aumenta a comunicação verbal e a colaboração (...), proporcionando situações de conflito cognitivo propiciadoras de aprendizagem”. Assim, todos os alunos envolvem-se de uma forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, incluindo aqueles mais inibidos noutros formatos de participação, o que transporta para a prática da formanda aspetos essenciais da diferenciação pedagógica (Cadima, 1997). É também objetivo da formanda com a utilização das tecnologias da informação e comunicação levar os alunos a perceberem as suas diferentes potencialidades, ao verem-nas concretizadas em estratégias de aprendizagem ricas, ativas e construtivas nas diversas áreas curriculares (Ramos, 2007).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

Tal como refere Diogo (2010) a planificação, enquanto documento orientador, deve incluir uma espécie de antecipação de possíveis imprevistos, bem como formas de os solucionar. Posto isto, na delimitação destas atividades, a formanda teve em conta determinados aspetos, com o intuito de não se

encontrar totalmente desprevenida.

Uma das dificuldades possíveis de ocorrer, está relacionada com os ritmos bastante diferentes da turma, o que leva a que determinados alunos possam resolver o que lhes é proposto muito rapidamente, enquanto outros sintam mais dificuldades. A formanda considera imprescindível respeitar os ritmos diversificados de cada aluno, encarando, por isso, a heterogeneidade da turma como uma mais-valia para a aprendizagem (Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Neste sentido, caso ocorra o referido, a formanda pretende propor aos alunos que terminem as tarefas mais rapidamente e que as tenham compreendido, que ajudem os restantes colegas, contribuindo para a melhor apreensão de alguns conhecimentos. Deste modo, todos se sentem valorizados e integrados na turma, favorecendo a cooperação e criando laços de afetividade e sentimentos de confiança, levando-os a compreender a importância deste aspeto (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto). Para além disso, a mestranda pretende encorajar todos os alunos à realização das atividades, fazendo-os acreditar que são capazes, nomeadamente aqueles que sentem mais dificuldades, através de feedbacks positivos e orientadores (Arends, 2001). Desta forma, os alunos veem que não há problema algum em demorar mais tempo e que o importante é compreenderem verdadeiramente aquilo que estão a fazer. O seu esforço não é, por isso, em vão, o que os leva a sentirem-se mais motivados para a realização das atividades, não dando espaço à frustração.

Outro aspeto que preocupa a formanda centra-se na dispersão de alguns alunos (em especial R., P.M., D., B., E., G., L. e M.) em determinadas atividades, o que, no caso de se traduzir em comportamentos desajustados, pode prejudicar o bom desenrolar das mesmas, em especial das de escuta ativa. Para solucionar este aspeto, a mestranda envolverá mais diretamente estes alunos nas atividades (por exemplo com o Voki a chamar o nome deles), fazendo-os perceber, no caso de um comportamento desajustado, que se cumprirem as regras, acabam por poder participar ativamente noutras atividades, como por exemplo, a interação com a tecnologia, dinâmica que todos os alunos da turma parecem apreciar. No caso de existir alguma confusão na aula devido ao grande entusiasmo dos alunos em participar, a formanda pretende levá-los a compreender que, enquanto grupo e cidadãos, é necessário perceber e cumprir as regras da comunicação partilhada e, por isso mesmo, dar a palavra ao outro, saber ouvir e saber esperar, aspetos essenciais para a vida em sociedade (Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

Por fim, outra dificuldade centra-se na gestão do tempo das atividades, tendo em conta o entusiasmo/interesse das crianças na partilha de informações, dúvidas levantadas, temas e questões pertinentes de introduzir, entre outros. Em acréscimo, a interação alunos-tecnologia numa atividade específica (relacionada com o *taxgedo*), chama também a atenção da formanda, uma vez que estes não têm grande contacto diário com as tecnologias, pelo que deverão demorar mais algum tempo a realizar o esperado. Ainda assim, a formanda considera essencial os alunos partilharem ideias e experiências e contactarem diretamente com as tecnologias, pois constroem conhecimento de forma ativa, tornando-se mais autónomos (Pinto, 2002). Desse modo, tem como intenção focar-se atenção nos aspetos considerados mais relevantes no momento, sendo que os dois referidos anteriormente assumem extrema importância. Caso não seja possível realizar todas as atividades previstas para o período de tempo estabelecido da parte da manhã, as mesmas terão continuidade na hora de apoio ao estudo, logo a seguir ao almoço pois, assim,

não se perde o fio condutor pretendido.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

A supervisão assume-se como um momento de desenvolvimento profissional, assente numa constante reflexão sobre o que foi/está a ser e vai ser experimentado, com o intuito de reconstruir novas experimentações e conhecimentos a nível concetual e prático, caminhando, assim, “para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva” (Alarcão, 2000, p.89). Neste sentido, existem alguns aspetos que a mestranda considera pertinentes de serem observados, para perceber os pontos fortes e fracos das suas práticas, com o intuito de evoluir e melhorar.

A interação da formanda com a turma é um aspeto que a mesma considera essencial observar, pois, segundo Arends (2001), esta interação entre professor-aluno assume-se como uma das bases essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Especificando mais um pouco, acha essencial analisar se e como a formanda capta a atenção da turma para as atividades e para a construção ativa do conhecimento (idem). Os feedbacks dados aos alunos são também um aspeto importante a ter em conta (idem), juntamente com o encorajamento e a oportunidade dada a todos.

Dando continuidade ao supramencionado, a estagiária considera também primordial focar a atenção no seu discurso: se é audível, perceptível e cativante. Refere este aspeto, visto que, por vezes, a mesma considera que fala rápido demais entre pares, podendo, inconscientemente, transportar esta característica para a forma de comunicar com as crianças, o que não é desejável pois, segundo Reis (2011), a interação entre professor-aluno funciona como um “andaime” que vai permitindo à criança caminhar no seu percurso de aprendiz de falante.

O domínio dos conteúdos curriculares e a articulação dos mesmos com o intuito de levar os alunos a perceberem que estes podem (e devem) ser trabalhados de forma integrada (Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto) é também um aspeto essencial para um professor. Dentro deste aspeto, merece atenção, na opinião da mestranda, o modo como a mesma encara e recebe as ideias, dúvidas e temas que surjam por parte dos alunos e que são pertinentes de abordar e introduzir na atividade e que, por isso mesmo, não devem ser ignorados. Para isso, é efetivamente fundamental ter um conhecimento abrangente de todos os assuntos (Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto). Neste sentido, a forma de gerir o tempo e de lidar com o imprevisto, tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, são também essenciais.

É necessário observar a diversidade de estratégias utilizadas, a adequação destas à turma e à diversidade de interesses e necessidades dos alunos (Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto). O domínio que a estagiária possui das tecnologias utilizadas e a exploração das diferentes potencialidades dos diversos recursos, como (Ramos, 2007) defende ser fundamental, merecem também uma atenção pormenorizada. Daqui emerge a importância da valorização da heterogeneidade na aprendizagem, o que vai ao encontro da diferenciação pedagógica (Cadima, 1997).

Por último, a concentração, a satisfação, o envolvimento e o empenho dos alunos, visível através da sua forma de participar e do modo de estarem na aula, diz muito acerca da adequação da atividade aos interesses e necessidades dos mesmos (Reis, 2011), pelo que também é um fator a ser observado no decorrer

da atividade.

Referências:

Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Amarante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora, 2007.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 2001.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al, *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp.11-15). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores, 2010.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.
- Pinto, M. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp.143-169). Porto: Porto Editora, 2007.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.
- Sobrinho, G. et al (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfabuara.

Legais

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001 - I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

**Anexo 2A.9 –
Planificação semanal (7
a 9 de janeiro)**

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - EB1/JI de Corim

Orientador(a) Cooperante: Prof.^a Cristina Falcão **Ano/Turma:** 3ºE

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Estagiária(o) observada(o): Ana Filipa Fernandes

Data de observação: 7, 8, 9/ 01/ 2015



Planificação

7 de janeiro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|---|---|---|--|--|
| Início: 9h Fim: 9h20 Duração: 20 min | | - Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h20 Fim: 9h40 Duração: 20 min | Área curricular: Português Domínio: Educação Literária Objetivo: - Ler e ouvir ler textos literários <ul style="list-style-type: none"><u>Descritores:</u> - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância. - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos <ul style="list-style-type: none"><u>Descritores:</u> - Fazer inferências; - Recontar textos lidos; | Atividade: “Dia um ano primeiro” Estratégias: - Audição da história «Dia um ano primeiro», recorrendo a um vídeo gravado com várias pessoas (cada uma diz uma estrofe, como forma de transmitir a mensagem a passar para esta nova época). - Análise do poema (projetado no quadro interativo e fornecido aos alunos), tendo em conta a sua estrutura e os seus componentes (versos, estrofes, rimas). - Exploração do assunto do poema, sensibilizando os alunos para diferentes formas de passar o ano, tendo também em conta a diferença horária de determinados países, relativamente ao nosso (recorrendo a um mapa- | - Vídeo da história “dia um ano primeiro” (anexo 1) - Poema “Dia um ano primeiro” de Maria Rosa Colaço (anexo 2) - Quadro interativo - Computador | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar sentidos da linguagem figurada; - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. <p>- Ler para apreciar textos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. <p>Área curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer costumes e tradições de outros povos <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer costumes e tradições de outros países. | <p>mundo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos acerca das mensagens que as diferentes pessoas passaram ao longo do vídeo/história e levantamento das ideias dos mesmos relativamente aos seus votos para o novo ano, registando-os no programa <i>bubbl.us</i> e, em simultâneo, no caderno diário. | <ul style="list-style-type: none"> - Colunas - Mapa-mundo (anexo 3) - Programa <i>bubbl.us</i> | |
| <p>Início: 9h40</p> <p>Fim: 10h</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e ouvir ler textos literários <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Praticar a leitura silenciosa; - Ler em voz alta, após preparação da leitura; - Ler poemas em coro ou em pequenos grupos. <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras e textos | <p>Atividade: “Ler e reler para melhor parecer”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do poema pelos alunos, dividindo-os por estrofes (isto é, leem cinco alunos de cada vez, visto existirem cinco estrofes). - Leitura do poema pelos alunos, com diferentes expressividades por estrofe (triste, alegre, etc.). - À medida que são efetuadas as leituras, pelos diferentes alunos, cada um preenche a hetero e autoavaliação da sua leitura e da leitura dos colegas, com base em diferentes parâmetros. - Recolha das auto e heteroavaliações e análise dos resultados. | <ul style="list-style-type: none"> - Caderno de atividades de português - Grelhas de auto e heteroavaliação (anexo 4) - Computador - Quadro interativo - Programa <i>infogr.am</i> - Gravador - <i>PodOmatic</i> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação da leitura (anexo 38) - Grelhas de auto e heteroavaliação da leitura |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler um texto com articulação e entoação corretas. <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Organização e Tratamento de Dados</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas envolvendo a organização de dados por categorias e a respetiva representação de uma forma adequada. | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um gráfico de barras, tendo em conta os resultados obtidos da apreciação da leitura, recorrendo ao programa <i>info.gr.am</i>. - Análise e interpretação escrita dos dados organizados no gráfico, bem como levantamento das conclusões dos alunos acerca do mesmo. <p>Nota: todas as leituras vão ser gravadas, para posteriormente serem colocadas no <i>podOmatic</i>, como forma de estimulação para a melhoria da leitura.</p> <p>Nota: o gráfico será impresso, para exposição na sala, como forma de motivar à evolução da leitura.</p> | | (anexo 4) |
| <p>Início: 10h</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta palavras e textos <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler um texto com articulação e entoação corretas. - Desenvolver o conhecimento da ortografia <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar, para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do | <p>Atividade: “Escrevo o que é dito”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - São retirados de um saco (que contém o nome de todos os alunos), dois nomes. - Esses alunos/as efetuam a leitura para ditado do poema explorado anteriormente. A mesma é gravada, através de um gravador. - Audição da leitura e realização do ditado, por todos os alunos. - Verificação dos erros dados, por comparação com o poema escrito na página 35 do caderno de atividades de português. - Escrita no quadro dos principais erros dados e de mais alguns registos orientadores (Ex: número máximo de erros dados, número mínimo, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> - Saco - Nomes dos alunos (anexo 5) - Gravador - Computador - Colunas - Quadro interativo - 25 folhas pautadas - Caderno de atividades - Cadernos diários | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos de português (ortografia) (anexo 39) |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura”. | - Diálogo com os alunos acerca dos erros ortográficos e exploração de alguns exercícios de cálculo mental com os mesmos, tendo em conta o registo elaborado anteriormente (Ex: quantos erros deu a turma ao todo (etc.). - Realização de um jogo dinâmico recorrendo às palavras escritas no quadro: - Leitura silenciosa das palavras pelos alunos. - Escrita de memória das palavras (as palavras são apagadas), no caderno diário, cinco vezes. | | |
| Início: 10h30 Fim: 11h Duração: 30 min | Lanche da manhã | | | |
| Início: 11h Fim: 11h30 Duração: 30 min | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. | <p>Atividade: “Como cheguei ao 100?”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Audição de um avatar (Maria), que explica como passou a passagem de ano: a contar quantas conchas tinha na sua coleção.</p> <p>- Apresentação de vários desafios, para descobrir quantos dias a Maria demorou a juntar a sua coleção, mediante diferentes condições (Ex: se tiver apanhado 5 conchas por dia, 10 conchas por dia, 20 conchas por dia, etc.), que devem realizar em pares.</p> <p>- Cada par coloca a sua estratégia num saco.</p> <p>- Discussão das estratégias apresentadas pelo grupo.</p> | <p>- Programa Voki</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- Avatar (anexo 6)</p> <p>- Desafios conchas (anexo 7)</p> <p>- Saco</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| Início: 11h30 Fim: 12h00 | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> | <p>Atividade: “O dobro, a metade e os múltiplos podem ajudar.”</p> <p>Estratégia:</p> | <p>- Números múltiplos (anexo 8)</p> <p>- 3 caixas para</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>Duração: 30 min</p> | <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adequadamente os termos «dobro», «triplo» e «quádruplo» - Utilizar corretamente a expressão «múltiplo de» - Reconhecer os múltiplos de 5 e 10 por inspeção do algarismo das unidades <p>Subdomínio: Divisão inteira</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões exatas de números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adequadamente os termos «metade», «terça parte» e «quarta parte» | <ul style="list-style-type: none"> - Com base nas estratégias apresentadas pelos diferentes pares, sensibilizar os alunos para a utilização do dobro, do quádruplo, da metade, da quarta parte e dos múltiplos como forma de facilitar os cálculos. - Distribuição pelos alunos de alguns dos números trabalhados anteriormente. Cada aluno deve colocar o seu número na caixa dos múltiplos corretos (entre o 5, 10, 20). - Discussão acerca das conclusões dos alunos. - Revisão dos múltiplos de alguns números e de características distintivas dos mesmos. - Registo no caderno diário de informações relevantes. | <p>múltiplos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadernos diários | <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (múltiplos) (anexo 40) |
| <p>Início: 12h00</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente a expressão «múltiplo de» - Reconhecer os múltiplos de todos os números até 10 - Reconhecer os múltiplos de 5 e 10 por inspeção do algarismo das unidades | <p>Atividade: “Os múltiplos e a tabuada: amigos inseparáveis.”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de alguns recursos interativos, disponíveis no <i>site</i> da escolovar e na aula digital, respetivamente, como forma de consolidação dos múltiplos: <ul style="list-style-type: none"> - “<u>Number cop</u>”: vão aparecendo vários números e o carro da polícia apenas deve ir atrás dos múltiplos do número indicado no ecrã. - “<u>Bolas de sabão</u>”: vão aparecendo várias bolas de sabão no ecrã e apenas devem ser rebentadas aquelas que corresponderem a | <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Quadro interativo - Recurso “number cop” (anexo 9) - Recurso “bolas de sabão” (anexo 10) - Manual de matemática | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (múltiplos) (anexo 40) |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | múltiplos do número apresentado no ecrã. - Realização dos desafios propostos na página 65 do manual, como forma de consolidação. | | |
| Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 | Almoço | | | |
| Início: 14h15 Fim: 14h45 Duração: 30 min | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- A saúde do meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde - Reconhecer a importância de praticar exercício físico - Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente para a saúde do corpo | <p>Atividade: “A saúde e a segurança do nosso corpo importam.”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À entrada na sala os alunos são confrontados com uma imagem projetada no quadro interativo, com a legenda “a saúde e a segurança do nosso corpo importam”. - Diálogo com os alunos acerca da imagem, apenas através da descrição dos elementos presentes na mesma. - Registo das ideias apresentadas no programa <i>Bubbl.us</i>. - Cada aluno deve escrever uma pequena frase de sensibilização, tendo em conta um ou mais elementos da imagem explorada, bem como a legenda da mesma. - Apresentação e diálogo com a turma de cada uma das frases. | <ul style="list-style-type: none"> - Imagem saúde e segurança do corpo (anexo 11); - Programa <i>Bubbl.us</i>; - Computador; - Quadro interativo; - 25 tiras de papel. | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| Início: 14h45 Fim: 15h15 Duração: 30 min | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- A saúde do meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> | <p>Atividade: “Observo para perceber a importância.”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de diferentes vídeos de sensibilização para aspetos inerentes à saúde e segurança do corpo, relacionando-os com a preservação do meio ambiente | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeos de sensibilização (anexo 12); - Quadro interativo - Computador | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde - Reconhecer a importância de praticar exercício físico - Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente para a saúde do corpo | <p>(reciclagem, poupança de água, poluição, exercício físico, alimentação saudável)</p> <p>- Diálogo com os alunos e continuação do preenchimento do mapa de conceitos iniciado na atividade anterior.</p> <p>Nota: O mapa de conceitos construído em conjunto será impresso e colado no caderno diário dos alunos.</p> | - Programa <i>Bubbl.us</i> . | - Grelha de verificação de novos conhecimentos de estudo do meio (a saúde do meu corpo) (anexo 41) |
| <p>Início: 15h15</p> <p>Fim: 15h35</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Expressão plástica</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ter contacto com diferentes obras de autores reconhecidos | <p>Atividade: “A matemática e a arte”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de algumas obras de Kandinsky e Klee, como forma de sensibilizar os alunos para a arte associada à matemática. - Exploração dos diferentes quadros, recorrendo a uma folha de tarefas, com base na procura de elementos matemáticos (ex: linhas retas, linhas curvas, retângulos, quadrados, triângulos, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> - Obras de Kandinsky e Klee (anexo 13) - Quadro interativo - Computador - Folha de tarefas quadros (anexo 14) | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| <p>Início: 15h35</p> <p>Fim: 16h15</p> <p>Duração: 40 min</p> | <p>Área curricular: Expressão plástica</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar livremente em suportes neutros - Explorar as possibilidades técnicas de: trinchas, pinceis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, etc. | <p>Atividade: “Artistas matemáticos”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com base nos quadros explorados anteriormente, é lançado aos alunos o desafio de realizarem o seu próprio quadro, com base no estilo observado, isto é, ligando a matemática à arte, utilizando os materiais que preferirem. - Apresentação da obra de cada aluno, na qual os restantes colegas da turma devem tentar identificar quais os elementos matemáticos contidos. | <ul style="list-style-type: none"> - 25 folhas lisas - Tintas - Pincéis - Marcadores - Lápis | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p><u>Nota 1:</u> são dispostos num balcão diversos materiais que os alunos podem utilizar para os seus quadros.</p> <p><u>Nota 2:</u> poderá ser lançado um tema aos alunos, como forma de orientação (relacionado com a época festiva recente: Natal e passagem de ano).</p> <p><u>Nota 3:</u> posteriormente, seria criado um livro, no programa <i>storyjumper</i>, que compilará todos as obras dos alunos, com uma pequena descrição pessoal.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

8 de janeiro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|---|---|---|--|--|
| Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min | | - Entrada na sala; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h25 Fim: 9h45 Duração: 20 min | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descodificar o sistema de numeração decimal <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores</u> <ul style="list-style-type: none"> - Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o produto de um número por 10, 100, 1000, etc. se obtém acrescentando à representação decimal desse número o correspondente número de zeros. - Reconhecer que dez milhares correspondem a uma dezena de milhar - Resolver problemas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> | <p>Atividade: “Tiras e mais tiras de papel”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma imagem com 10 caixas aos alunos, cada uma com 1000 tiras de papel que foram lançadas na passagem de ano. - Proposta de desafio aos alunos, no sentido de descobrirem quantas tiras de papel se encontram, ao todo, nas caixas. - O aluno que descobrir mais rápido diz em volta alta “JÁ SEI” e coloca a sua resposta e estratégia dentro de um saco. Todos os alunos colocam as suas respostas no saco, à medida que vão acabando. - Análise e discussão das respostas obtidas e das estratégias utilizadas para alcançar o resultado. - Sensibilização dos alunos para a dezena de milhar. | <ul style="list-style-type: none"> - Desafios tiras de papel (anexo 15) - Saco | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. | | | |
| <p>Início: 9h45</p> <p>Fim: 10h15</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p>Objetivo:</p> <p>- Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores</u> <p>- Representar qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p> | <p>Atividade: “Ajudo as ordens e as classes a encontrarem o seu lugar”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Escrita no quadro do número 10 000.</p> <p>- No mesmo quadro, estão espalhadas várias palavras (classe, milhares, unidades, dezenas, M, milhar, etc.).</p> <p>- Os alunos devem colocar as palavras (correspondentes às classes e às ordens) no respetivo local, tendo como orientação o número apresentado, formando assim a “casa” das classes e das ordens, que devem colar numa cartolina, para exposição no <i>placard</i> de matemática da sala.</p> <p>- Os alunos dizem vários outros números, à vez, para colocar no quadro.</p> <p>- Leitura dos números por classes, por ordens e por extenso.</p> <p>- Os alunos registam no caderno as atividades que vão sendo realizadas, com o intuito de acompanhar melhor o raciocínio dos alunos.</p> <p>- Exploração do recurso “empacotar milhares”, disponível na aula digital.</p> | <p>- Quadro</p> <p>- Palavras para casa das classes e ordens (anexo 16)</p> <p>- 1 cartolina A2</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro interativo</p> <p>- Recurso “empacotar milhares” da aula digital (anexo 17)</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (leitura e escrita de números) (anexo 40)</p> |
| <p>Início: 10h15</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 15 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Sistema de numeração decimal</p> <p>Objetivo:</p> | <p>Atividade: “Divirto-me com a dezena de milhar”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Exploração da tabela do 10 000 e descoberta das respetivas regularidades.</p> | <p>- Tabela do 10 000 (anexo 18)</p> <p>- Manual de matemática</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>- Descodificar o sistema de numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores</u> <ul style="list-style-type: none"> - Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas - Reconhecer que dez milhares correspondem a uma dezena de milhar <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Adicionar e subtrair números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, recorrendo ao cálculo mental - Subtrair dois números naturais até 1.000.000, recorrendo ao cálculo mental | <p>- Realização dos exercícios propostos na página 67 do manual, como forma de consolidação das regularidades associadas ao milhar e à dezena de milhar.</p> | | <p>de avaliação: (não se aplica)</p> |
| <p>Início: 10h30 Fim: 11h Duração: 30 min</p> | <p>Lanche da Manhã</p> | | | |
| <p>Início: 11h Fim: 11h45 Duração: 45 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Distinguir sílaba tónica da átona. | <p>Atividade: “Vamos esmiuçar o poema «Dia um ano primeiro»!”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias do poema “Dia um ano primeiro” analisado no dia anterior. - Leitura silenciosa do poema “Dia um ano primeiro” para recordar. - Levantamento das palavras que rimam no poema. - Registo das palavras encontradas no programa <i>taxgedo</i> pelos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Programa <i>taxgedo</i>; - Folha de tarefas (anexo 19); - Vídeo explicativo sílabas (anexo 20). | <p>Modalidade de avaliação: - Diagnóstica</p> <p>Instrumentos de avaliação: (não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>- Realização de um jogo dinâmico recorrendo ao programa <i>taxgedo</i> e às palavras encontradas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um aluno tem de encontrar a palavra que corresponda às características desejadas (por exemplo ter três sílabas); - De seguida, diz a palavra em voz alta, dividindo silabicamente, batendo palmas em cada uma das sílabas e classificando-a quanto ao número de sílabas. - Por fim, “chama” pela palavra e rodeia a sílaba que diz com mais intensidade. - E assim sucessivamente até completarem todas as palavras encontradas. - Registo, numa folha de tarefas, de cada uma das palavras descobertas. <p>- Visualização de um vídeo explicativo sobre o que são sílabas tónicas e sílabas átonas, disponível na escola virtual.</p> <p>- Esclarecimento dos novos conceitos e sistematização, no caderno diário, das conclusões retiradas.</p> | | |
| <p>Início: 11h45</p> <p>Fim: 12h15</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Gramática</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. | <p>Atividade: “Classificar as palavras quanto à acentuação? O que é?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização, numa folha de tarefas, das palavras descobertas no exercício anterior, e de mais algumas, de acordo com a posição da sílaba tónica. - Visualização de um vídeo explicativo sobre a acentuação das palavras, disponível na escola virtual. - Esclarecimento dos novos conceitos e sistematização | <ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas acentuação palavras (anexo 21), - Vídeo explicativo acentuação palavras (anexo 22). | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | no caderno diário das conclusões retiradas. | | |
| Início: 12h15 Fim: 12h30 Duração: 15 min | Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivo: - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Distinguir sílaba tónica da átona. - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. | Atividade: “Aplico o que aprendi!” Estratégias: - Realização dos exercícios propostos nas páginas 62 e 63 no manual de Português, como forma de consolidar os conhecimentos. - Correção no quadro interativo pelo aluno que responder corretamente ao desafio colocado (por exemplo dizer uma palavra aguda”. | - Manual de Português; - Quadro interativo. | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de novos conhecimentos (gramática) (anexo 39) |
| Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 | Almoço | | | |
| Início: 14h15 Fim: 14h55 Duração: 40 min | Apoio ao Estudo Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivo: - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Distinguir sílaba tónica da átona. - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica. | Atividade: “A passagem de ano das palavras esdrúxulas, graves e agudas” Estratégias: - Descoberta, em diferentes jornais e revistas (com assuntos relacionados com a passagem de ano), de palavras esdrúxulas, graves e agudas. - Recorte das palavras seleccionadas (cada aluno deve recortar uma palavra esdrúxula, uma grave e uma aguda). - Discussão acerca das palavras em questão, para posterior elaboração de um cartaz com as palavras escolhidas devidamente identificadas quanto à posição da sílaba tónica. | - Jornais e revistas - 1 cartolina A2 - Cola - Marcadores - Tesouras | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de português (gramática) (anexo 39) |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>Início: 14h55</p> <p>Fim: 15h15</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Apoio ao estudo Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u> - Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 | <p>Atividade: “O loto da tabuada”</p> <p>Estratégia: - Distribuição, por par, de um cartão do loto com multiplicações. - À medida que cada número vai saindo, o par tem de descobrir se o resultado corresponde a alguma das multiplicações que tem no seu cartão. Se corresponder, coloca um feijão em cima da respetiva multiplicação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Cartões para o loto da tabuada (anexo 23); - Saco; - Feijões; - Números até 100. | <p>Modalidade de avaliação: - Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo 40)</p> |
| <p>Início: 15h15</p> <p>Fim: 15h45</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Oferta complementar¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar-se “na pele do outro”, sabendo escutar, compreender e respeitar as perspetivas de outros. | <p>Atividade: “Diferentes formas de passar o ano.”</p> <p>Estratégia: - Visualização de um vídeo que ilustra diferentes formas de passar o ano, em diferentes países. - Diálogo com a turma acerca das diferentes tradições e do respeito que se deve ter por cada uma delas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo passagem de ano (anexo 24) - Computador - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação: - Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação: (não se aplica)</p> |
| <p>Início: 15h45</p> <p>Fim: 16h15</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Oferta complementar¹</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a necessidade de regras e do seu cumprimento. - Participar no estabelecimento de regras ou na sua mudança. - Estabelecer, cumprir acordos/compromissos e assumir as suas responsabilidades. | <p>Atividade: “Eu prometo!”</p> <p>Estratégia: - Diálogo com a turma acerca do gráfico do comportamento realizado, em conjunto, no 1º período. - Sensibilização para a importância do trabalho em grupo e das regras associadas ao mesmo (aspeto em destaque na autoavaliação que os alunos fizeram do comportamento no período passado). - Levantamento das perspetivas da turma acerca do seu</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Gráfico de comportamento do 1º período (anexo 25) | <p>Modalidade de avaliação: - Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação: (não se aplica)</p> |

¹ Objetivos de acordo com o Currículo da área de Oferta Complementar delineado pelo Agrupamento.

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | comportamento para este 2º período. | | |
| Início: 16h15 Fim: 16h45 Duração: 30 min | Lanche da tarde | | | |
| Início: 16h45 Fim: 17h15 Duração: 30 min | <p>Área curricular: Expressão motora</p> <p>Domínio: Bloco 4 — Jogos</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Participar em jogos coletivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Cooperar com os companheiros, procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo, a alcançar em comum. | <p>Atividade: “Um por todos e todos por um.”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Dinamização de alguns jogos de expressão motora, onde a entreaajuda é necessária para alcançar o objetivo pretendido.</p> | <p>- Jogos de expressão motora (anexo 26);</p> <p>- 2 arcos;</p> <p>- 4 bolas pequenas.</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de trabalho em equipa (anexo 42)</p> |
| Início: 17h15 Fim: 17h45 Duração: 30 min | <p>Área curricular: Expressão plástica</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Subdomínio: Desenho</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Desenhar recorrendo à expressão livre</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> - Desenhar no quadro da sala <p>Área curricular: Expressão dramática</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Jogos dramáticos</p> <p>Subdomínio: Linguagem não-verbal</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Utilizar gestos e movimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> | <p>Atividade: “O mundo encantado das expressões”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Realização de um jogo de tabuleiro, como forma de consolidação de conteúdos da matemática, estudo do meio e português, recorrendo à expressão dramática, musical, plástica e motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma é dividida em 3 grupos de seis elementos e um de 7. - O jogo é composto por 4 conjuntos de cartões de diferentes cores: <ul style="list-style-type: none"> • Roxo – cantarolar diferentes canções; • Amarelo – mímica e sons (ações e verbos); • Verde – traços e desenhos; | <p>- Tabuleiro de jogo expressões (anexo 27)</p> <p>- Cartões do jogo expressões (anexo 28)</p> <p>- Computador interativo</p> <p>- Dados</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de trabalho em equipa (anexo 42)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Improvisar individualmente atitudes, gestos e movimentos a partir de um tema - Mimar atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação isolada <p>Área curricular: Expressão musical Domínio: Bloco 1 – Jogos de exploração Subdomínio: Voz</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entoar diferentes tipos de canção • <u>Descritor:</u> - Entoar a melodia de várias canções para as dar a conhecer | <ul style="list-style-type: none"> • Azul – perguntas relacionadas com o português, a matemática e o estudo do meio. <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo lança o dado, na sua vez, e avança o número de casas correspondente. Retira um cartão da cor da casa onde calhou e deve realizar a tarefa pedida. - Em simultâneo com o jogo é preenchida uma folha de tarefas individual, referente aos diversos conteúdos trabalhados e ao desempenho dos grupos (se acertaram, falharam, etc.). <p>Nota: o tempo é controlado com uma ampulheta.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

9 de janeiro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|--|---|---|--|---|
| Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min | | <ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h25 Fim: 10h10 Duração: 45 min | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o conhecimento da representação | <p>Atividade: “A jogar recordo o que aprendi”²</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um jogo de tabuleiro, como forma de consolidação de alguns aspetos da gramática: | <ul style="list-style-type: none"> - Tabuleiro de jogo gramática (anexo 29); - Cartões para jogo gramática | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos</p> |

² Este jogo é a continuação dos jogos que tiveram no 1º período, agora com uma nova temática (classificação das palavras quanto à acentuação).

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>gráfica e da pontuação</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos <i>rr</i> e <i>ss</i>. <p>Domínio: Gramática</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer propriedades das palavras <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar advérbios de negação e de afirmação - Identificar nomes próprios e comuns - Identificar conjugações verbais - Flexionar em número nomes e adjetivos - Flexionar em género determinados nomes - Compreender formas de organização de léxico <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos. - Explicitar regras e procedimentos <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar palavras homónimas - Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Distinguir sílaba tónica da átona. - Classificar palavras quanto à posição da | <ul style="list-style-type: none"> - A turma é dividida em 3 grupos de seis elementos e um de 7. - O jogo é composto por 7 conjuntos de cartões de diferentes cores (azul – plural e singular; vermelho – feminino e masculino; amarelo – translineação; verde – classes gramaticais; cor de laranja – palavras homónimas; lilás – sinónimos e antónimos e cor-de-rosa – classificação das palavras quanto à acentuação). - Cada grupo lança o dado, na sua vez, e avança o número de casas correspondente. Retira um cartão correspondente à cor da casa onde calhou e deve realizar a tarefa pedida. - Em simultâneo com o jogo é preenchida uma folha de tarefas individual, referente aos diversos conteúdos trabalhados e ao desempenho dos grupos (se acertaram, falharam, etc.). | <p>(anexo 30);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas jogo (anexo 31); - Computador; - Quadro interativo. | <p>de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de novos conhecimentos de português (gramática) (anexo 39). |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | sílaba tónica. | | | |
| Início: 9h25 Fim: 10h10 Duração: 45 min | Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivo: - Conhecer propriedades das palavras <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar advérbios de negação e de afirmação - Identificar nomes próprios e comuns - Identificar conjugações verbais - Flexionar em número nomes e adjetivos - Flexionar em género determinados nomes - Compreender formas de organização de léxico <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos. | Atividade: “Corrijo os trabalhos de férias!” Estratégias: - Realização de uma correção dos trabalhos de férias de uma forma dinâmica: <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos a pares comparam os seus trabalhos e discutem as conclusões a que chegaram. - Correção em conjunto no quadro interativo dos trabalhos de férias. | - Trabalhos de férias dos alunos; - Quadro interativo. | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica) |
| Início: 10h30 Fim: 11h Duração: 30 min | Lanche da manhã | | | |
| Início: 11h Fim: 11h15 Duração: 15 min | Área curricular: Matemática Domínio: Geometria e medida Subdomínio: Medida Objetivo: - Medir o tempo <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto. | Atividade: “O que me lembro?” Estratégia: - Revisão de algumas componentes do tempo e do relógio (horas, minutos, segundos; quantos minutos tem 1h, etc.) com base num relógio dividido em partes, apresentado em atividades anteriores. - Converter horas em minutos, tendo em conta diferentes desafios. | - Relógio dividido em partes (anexo 32) - Desafios horas-minutos (anexo 33) | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica) |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | - Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos. | | | |
| <p>Início: 11h15</p> <p>Fim: 11h40</p> <p>Duração: 25 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e medida</p> <p>Subdomínio: Medida</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Medir o tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos. - Adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos. <p>- Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de tempo | <p>Atividade: “Que horas eram?”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Diálogo com os alunos acerca das diferentes passagens de ano, em diferentes países, tendo em conta o vídeo visualizado no dia anterior, dando destaque às diferenças horárias.</p> <p>- São colocados desafios aos alunos, para descobrirem que horas eram em Portugal, quando cada um dos países referidos passou o ano.</p> | - Folha tarefas horas países (anexo 34) | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (horas) (anexo 40)</p> |
| <p>Início: 11h40</p> <p>Fim: 12h</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Geometria e medida</p> <p>Subdomínio: Medida</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Medir o tempo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos. - Adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos. <p>- Resolver problemas</p> | <p>Atividade: “Tic tac, tic tac!”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Exploração do recurso interativo “a hora certa”, disponível na aula digital, como forma de consolidação de operações com as horas.</p> | - Computador - Quadro interativo - Recurso “a hora certa” (anexo 35) | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (horas) (anexo 40)</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de tempo | | | |
| Início: 12h Fim: 12h30 Duração: 30 min | Área curricular: Matemática Domínio: Geometria e medida Subdomínio: Medida <u>Objetivo:</u> - Resolver problemas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> - Resolver problemas de até três passos envolvendo medidas de tempo | Atividade: “Reconheço o tempo que durou.” Estratégia: - Realização das atividades propostas na página 29 e 30 do caderno de atividades, como forma de consolidação. | - Caderno de atividades de matemática | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (horas) (anexo 40) |
| Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 | Almoço | | | |
| Início: 14h15 Fim: 14h30 Duração: 15 min | Área curricular: Estudo do Meio Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo Subdomínio (objetivos, descritores): - A saúde do meu corpo <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde - Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente para a saúde do corpo - Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. | Atividade: “Um olhar sobre alguns perigos do mundo!” Estratégias: - À entrada na sala os alunos são confrontados com a questão “O que pode influenciar a nossa saúde?” e com uma imagem projetada no quadro interativo, com a seguinte legenda “Diz não às dependências”. - Diálogo com os alunos acerca da questão e da imagem. - Levantamento das ideias dos alunos sobre a palavra dependência. | - Power Point sobre os perigos (anexo 36); - Programa <i>freemind</i> . | Modalidade de avaliação: - Diagnóstica Instrumentos de avaliação: (não se aplica) |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | - Registo no programa <i>freemind</i> das ideias expostas. | | |
| <p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 15h15</p> <p>Duração: 45 min</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- A saúde do meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descritor: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do ar puro e do sol para a saúde; - Reconhecer a importância de praticar exercício físico; - Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente para a saúde do corpo; - Identificar perigos do consumo de álcool, tabaco e outras drogas. | <p>Atividade: “Quais são os perigos?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de várias frases e imagens relacionadas com os perigos que podem influenciar a nossa saúde (drogas, álcool, tabaco). - Diálogo com os alunos sobre as imagens e as frases exploradas anteriormente. - Continuação do preenchimento do mapa de conceitos. - Construção, numa folha de tarefas, de uma frase de sensibilização relacionada com as temáticas abordadas. - Apresentação das frases construídas a toda a turma e construção de um <i>poster online</i> de sensibilização, que posteriormente será exposto na sala de aula. <p>Nota: O mapa de conceitos construído em conjunto será impresso e colado no caderno diário dos alunos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Power Point sobre os perigos (anexo 36); - Programa <i>freemind</i>; - Folha de tarefas (anexo 37). | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

**Anexo 2A.10 –
Planificação semanal (19
a 21 de novembro)**

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - EB1/JI de Corim

Orientador(a) Cooperante: Prof.^a Cristina Falcão **Ano/Turma:** 3ºE

Díade: Ana Filipa Fernandes e Ana Maria Fernandes

Estagiária(o) observada(o): Ana Filipa Fernandes

Data de observação: 19, 20 e 21 / 11 / 2014



Planificação

19 de novembro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|--|--|--|---|---|
| Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min | | - Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h25 Fim: 10h05 Duração: 40 min | Área curricular: Português Domínio: Educação Literária Objetivo: - Ler e ouvir ler textos literários <ul style="list-style-type: none">Descritores:<ul style="list-style-type: none">- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular;- Praticar a leitura silenciosa;- Ler em voz alta, após preparação da leitura. Domínio: Oralidade | Atividade: “O senhor do seu nariz!” Estratégias: - Apresentação do título de um excerto, “O senhor do seu nariz”, do livro “O senhor do seu nariz e outras histórias” de Álvaro Magalhães. - Diálogo com os alunos sobre o título da história e registo das ideias prévias discutidas através do programa <i>freemind</i> . - Leitura silenciosa da história “O senhor do seu nariz”. - Leitura dialogada da história, em que os alunos | - Livro “O senhor do seu nariz e outras histórias” de Álvaro Magalhães; - Programa <i>freemind</i> ; - Gravador; - Computador; - Colunas. | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação da leitura (anexo 34). |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar o discurso às situações de comunicação. | <p>representam as diferentes personagens (narrador, fada e mãe) e gravação da mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auto e hétéro avaliação, através da gravação, da leitura efetuada pelos alunos, registado num quadro de registos que tem como base a grelha de verificação da leitura (anexo 33). | | |
| <p>Início: 10h05</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 25 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorizar a compreensão. • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário. <p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, justificando, as personagens principais; - Fazer inferências; - Recontar textos lidos; - Interpretar sentidos da linguagem figurada; - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. | <p>Atividade: “Descubro mais sobre a história!”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de palavras desconhecidas, partilha e registo do significado das mesmas no descobridor de palavras, para dar continuação ao seu preenchimento. - Diálogo com os alunos sobre a história. <ul style="list-style-type: none"> • Questões orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> - Quem conta a história? - Qual é a personagem principal? E as secundárias? - Como era o rapaz de que fala a história? - Como se sentia ele? E como reagiam as outras pessoas? - Continuação do preenchimento do esquema de ideias sobre a história no programa <i>freemind</i>, construindo uma lista com as vantagens e as desvantagens de ter um nariz muito grande. - Realização dos exercícios propostos no Manual de Português. - Os primeiros alunos a completar a tarefa dizem “Álvaro Magalhães” e vão corrigir no quadro interativo. | <ul style="list-style-type: none"> - Folha de tarefas – Descobridor de palavras (anexo 1); - Manual de Português; - Quadro interativo. | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| Início: 10h30 | Lanche da manhã | | | |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Fim: 11h Duração: 30 min | | | | |
| Início: 11h Fim: 11h30 Duração: 30 min | Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição e subtração <u>Objetivo:</u> - Adicionar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, sem recorrer ao algoritmo da adição (cálculo mental) | Atividade: “Descubro como chegar ao 15” Estratégias: - Descoberta de diferentes formas de chegar ao 15 através da soma de determinados números, recorrendo a um jogo dinâmico entre pares: <ul style="list-style-type: none"> • São colocadas em cima da mesa tiras de cartolina com números de 1 a 9. Cada jogador tem 5 discos de uma cor (um tem azuis e outro vermelhos) e jogam alternadamente. Devem colocar os discos sobre os números até conseguirem colocar 3 discos que adicionados totalizem 15. • À medida que vão jogando, devem preencher uma folha de tarefas individual que indica os números que utilizaram. | - Discos azuis e vermelhos (anexo 2) - Tiras de cartolina com números (anexo 3) - Folha de tarefas jogo 15 (anexo 4) | Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo 35) |
| Início: 11h30 Fim: 11h50 Duração: 20 min | Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Adição e subtração <u>Objetivo:</u> - Adicionar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, sem recorrer ao algoritmo da adição (cálculo mental) | Atividade: “Muros numéricos” Estratégias: - Realização, em conjunto, de um jogo <i>online</i> presente no site da escolovar, sobre os muros numéricos: <ul style="list-style-type: none"> • Em conjunto, os alunos tentam descobrir os números que somados preenchem o muro numérico, arrastando-os para o respetivo local. - Distribuição de uma folha de tarefas com outros muros numéricos que os alunos devem realizar individualmente para treinar o cálculo mental. | - Jogo “Counting on the walls” (anexo 5) - Folha de tarefas muros numéricos (anexo 6) - Quadro interativo | Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | | | | 35) |
| <p>Início: 11h50</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração: 40 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Adicionar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, sem recorrer ao algoritmo da adição e subtração (cálculo mental) <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Multiplicar números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar mentalmente, tirando partido das tabuadas | <p>Atividade: “Dominó das operações”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Dinamização de um jogo do dominó da multiplicação e adição em pequenos grupos.</p> <p>- A turma é dividida em 5 grupos de 5 alunos que devem jogar, seguindo as regras do jogo de dominó.</p> <p>- À medida que jogam, os alunos preenchem uma folha de tarefas, na qual devem constar as peças utilizadas e o resultado das mesmas.</p> <p>- Realização dos exercícios da página 46 do manual, como forma de consolidação.</p> | <p>- Peças de dominó (anexo 7)</p> <p>- Folha de tarefas dominó (anexo 8)</p> <p>- Manual de matemática</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo 35)</p> |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| | <p>Subdomínio: Divisão</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar divisões inteiras • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar, mentalmente, divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 | | | |
| <p>Início: 12h30</p> <p>Fim: 14h15</p> <p>Duração: 1h45min</p> | Almoço | | | |
| <p>Início: 14h15</p> <p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 15 min</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <ul style="list-style-type: none"> - O meu corpo <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente respiratória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da respiração). | <p>Atividade: “O que sei sobre o sistema respiratório?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de entrarem na sala, os alunos dão uma volta à escola, a passo rápido, em silêncio. Após a chegada à sala, é discutido aquilo que aconteceu à respiração, através da colocação da mão na caixa torácica. - Apresentação de uma imagem com uma silhueta humana e com os órgãos que compõem o sistema respiratório. - Diálogo com os alunos sobre a imagem apresentada. - Demonstração, por parte dos alunos, dos seus conhecimentos prévios sobre como se processa a respiração, registando no quadro interativo. - Diálogo com os alunos sobre a demonstração elaborada e partilha de outras. | <ul style="list-style-type: none"> - Imagem sobre o sistema respiratório (anexo 9); - Quadro interativo. | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>Início: 14h30</p> <p>Fim: 14h45</p> <p>Duração: 15 min</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- O meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente respiratória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da respiração). | <p>Atividade: “O que acontece no sistema respiratório?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo explicativo da Escola Virtual de como se processa a respiração. - Diálogo com os alunos sobre o vídeo. - Demonstração, por parte dos alunos, de como se processa a respiração, registando no quadro interativo. - Registo no caderno diário do que viram, do que fizeram e do que concluíram. | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo da escola virtual (anexo 10) - Quadro interativo. | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| <p>Início: 14h45</p> <p>Fim: 15h00</p> <p>Duração: 15 min</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- O meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da respiração). | <p>Atividade: “Observo e experimento para perceber melhor os movimentos respiratórios!”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de um balão de borracha para cada aluno e de uma folha de registos da experiência. - Enchimento do balão e esvaziamento do mesmo. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Quando enchemos o balão, o que acontece? - E quando o esvaziamos? - Que órgão do nosso corpo se assemelha ao balão? Porquê? - Realização de uma experiência, na qual os alunos poderão observar o que acontece com os pulmões durante os movimentos respiratórios através de um simulador (uma garrafa e dois balões). | <ul style="list-style-type: none"> - Folha de registos experiência (anexo 11) - 1 Garrafa de plástico com tampa; - 1 Tubo de plástico ou 2 palhinhas; - 2 Balões pequenos; - 1 Balão grande; - Plasticina; - 2 Elásticos; | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - O que representam estes materiais? Porquê? - O que acham que vai acontecer? - O que aconteceu? <p>- Registo no caderno diário das conclusões dos alunos.</p> | - Caderno diário. | |
| <p>Início: 15h00</p> <p>Fim: 15h15</p> <p>Duração: 15 min</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- O meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (nomeadamente respiratória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (nomeadamente da respiração). | <p>Atividade: “O que aprendi sobre o sistema respiratório?”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização das tarefas propostas nas Aulas Interativas da Escola Virtual. - Continuação da elaboração do mapa de conceitos sobre o corpo humano, recorrendo ao programa Bubl.us. - Realização dos exercícios propostos no Manual de Estudo do Meio. | <p>- Aula interativa (anexo 12);</p> <p>- Programa bubll.us</p> <p>- Manual de Estudo do Meio.</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de novos conhecimentos (sistema respiratório) (anexo 36)</p> |
| <p>Início: 15h15</p> <p>Fim: 15h35</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Expressão motora</p> <p>Domínio: Bloco 4 — Jogos</p> <p>Subdomínio (objetivos e descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Participar em jogos coletivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os companheiros, procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo, a alcançar em comum. | <p>Atividade: “Acerto para avançar”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em cinco grupos. - Atribuição de um número de 5 a 10 a cada aluno de cada grupo. - Os grupos distribuem-se em roda, sendo que a formanda se coloca no centro com um lenço. - A formanda diz uma multiplicação, soma, adição ou divisão que dê como resultado os números atribuídos a cada criança (Ex: 5x2, 5x1,3x2,5+5, etc.) e o aluno de | - Lenço | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | cada grupo que tiver aquele número deve correr para o centro tentando apanhar o lenço. | | |
| <p>Início: 15h35</p> <p>Fim: 16h15</p> <p>Duração: 40 min</p> | <p>Área curricular: Expressão musical</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Experimentação, desenvolvimento e criação musical</p> <p>Subdomínio: Desenvolvimento auditivo</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discriminar auditivamente características de diversas músicas • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de canções e melodias, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz e movimento. | <p>Atividade: “O ar que vai e vem”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de uma música relacionada com o sistema respiratório e o ar, após descoberta de algumas imagens que compõem a letra da música. - Realização de alguns batimentos, escolhidos pelos alunos para audição ativa da música (metade da turma faz batimentos corporais e a outra metade toca instrumentos), como forma de representar aspetos da função vital em questão. - Os batimentos são registados no quadro para facilitar o acompanhamento. | <ul style="list-style-type: none"> - Música “O ar que vai e vem” (anexo 13) - Instrumentos musicais - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

20 de novembro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|--|---|--|---|---|
| Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min | | - Entrada na sala; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h25 Fim: 10h05 Duração: 40 min | Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo: - Multiplicar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo - Saber de memória todas as tabuadas - Resolver problemas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. | Atividade: “Golf da multiplicação dos micróbios” Estratégia: - Realização do jogo golf da multiplicação dos micróbios (exemplo no anexo 12). <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno tem um cartão que indica três tacos e três forças. • Para chegar a cada buraco, o jogador tem que percorrer uma determinada distância, que está indicada no cartão. Para tal, deve escolher o taco e a força com que irá dar a tacada. A distância percorrida é o produto do valor do taco e da força. • Se com essa tacada não conseguir atingir o buraco, poderá dar uma nova tacada procedendo da mesma forma até completar a distância necessária para atingir cada buraco. • O objetivo é completar os 10 buracos. Nota: - Por cada buraco encontrado os alunos recebem um micróbio, que servirá para a atividade seguinte. | - Exemplo jogo golf (anexo 14) - Cartões do golf da multiplicação dos micróbios (anexo 15) - Imagens de micróbios (anexo 16) - Quadro interativo | Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (multiplicação (anexo 35)) |
| Início: 10h05 | Área curricular: Matemática | Atividade: “Será que percebi?” | - Caderno de | Modalidade |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 25 min</p> | <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p>- Resolver problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. | <p>Estratégia:</p> <p>- Realização das atividades propostas nas páginas 27 e 28 do caderno de fichas de matemática, como forma de consolidação da multiplicação.</p> | <p>fichas de matemática</p> | <p>de avaliação:</p> <p>- Formativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (multiplicação (anexo 35))</p> |
| <p>Início: 10h30</p> <p>Fim: 11h</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Lanche da Manhã</p> | | | |
| <p>Início: 11h</p> <p>Fim: 11h25</p> <p>Duração: 25 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu - Recontar, contar e descrever textos <p>Domínio: Leitura e escrita</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Apropriar-se de novos vocábulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano (saúde e corpo humano) <p>- Organizar os conhecimentos do texto</p> | <p>Atividade: “O ataque dos micróbios”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Audição da história “O ataque dos micróbios”, recorrendo a diferentes vozes gravadas no audacity e acompanhamento visual simultâneo, através de uma banda desenhada, criada no programa <i>toondoo</i>.</p> <p>- Análise, em conjunto, da história ouvida tendo em conta alguns aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - O que sabem dizer acerca da história? - Quem são as personagens? - Onde se passa a história? - O que acham que é um micróbio? E um microscópio? - De que forma está organizado o texto? Conhecem algumas características deste tipo | <p>- Gravação história “o ataque dos micróbios” (anexo 17)</p> <p>- Programa <i>Audacity</i></p> <p>- História “o ataque dos micróbios” em banda desenhada (anexo 18)</p> <p>- Programa <i>toondoo</i></p> <p>- Folha de tarefas história</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de português (análise textual) (anexo 37)</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas em diferentes textos - Identificar o tema ou o assunto do texto; - Referir, em poucas palavras, o essencial do texto; - Fazer inferências; - Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. - Ler textos diversos • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos de banda desenhada | <p>de texto?</p> <p>- Nova audição da história por parte dos alunos (sem a banda desenhada), que devem agora preencher uma folha de tarefas, com o intuito de descobrir alguns significados novos, bem como aspetos importantes relativamente às personagens</p> <p>Nota: Os micróbios que aparecem na história são os micróbios encontrados anteriormente, no jogo do golf da multiplicação dos micróbios.</p> | <p>(anexo 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo | |
| <p>Início: 11h25</p> <p>Fim: 11h45</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Português</p> <p>Domínio: Oralidade</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutar para aprender e construir conhecimentos • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial. <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. | <p>Atividade: “Descobre a mensagem dos micróbios”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lançamento de um desafio aos alunos, através de uma das personagens da história ouvida anteriormente (o Nuno, avatar criado pelo programa <i>Voki</i>): “Será que conseguem descobrir a mensagem que os micróbios vos enviaram?”: • Os alunos têm uma folha de tarefas, com cartões com diferentes multiplicações, que devem preencher individualmente. Cada multiplicação corresponde a uma letra. Se conseguirem acertar corretamente nas multiplicações descubrem a mensagem escondida. - Nova audição do avatar, que questiona alunos em específico (através do nome), como forma de analisar, em conjunto, a mensagem descoberta (“Vamos visitar-vos amanhã”). | <ul style="list-style-type: none"> - Avatar mensagem (anexo 20) - Programa Voki - Folha de tarefas mensagem (anexo 21) - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | - Diálogo, com a turma, acerca da mensagem e decisão relativamente ao que vão dizer aos micróbios quando estes os vierem visitar. - Registo no quadro de algumas ideias fundamentais. | | |
| Início: 11h45 Fim: 12h20 Duração: 35 min | Área curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo: - Escrever textos diversos. • <u>Descritores:</u> - Escrever falas, diálogos e/ou legendas para banda desenhada. | Atividade: “A visita dos micróbios” Estratégias: - Discussão acerca de alguns aspetos fundamentais de uma banda desenhada, através da visualização de um vídeo explicativo da escola virtual. - Criação de uma banda desenhada, em conjunto com a turma, que pretende simular a visita dos micróbios à turma, incluindo falas, tanto da turma, como dos micróbios e imagens. | - Programa <i>toondoo</i> - Vídeo explicativo da banda desenhada (anexo 22) - Quadro interativo | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: (não se aplica) |
| Início: 12h20 Fim: 12h30 Duração: 10 min | Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivo: - Conhecer propriedades das palavras. • <u>Descritores:</u> - Flexionar em número nomes, pronomes e adjetivos - Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em -ão; - Compreender formas de organização de léxico • <u>Descritores:</u> - Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos. | Atividade: “Palavras e mais palavras” Estratégias: - Levantamento, em conjunto, de palavras essenciais utilizadas na banda desenhada criada. - Realização de um jogo dinâmico, como forma de exploração de antónimos, sinónimos, plurais, singulares, tendo em conta as palavras escolhidas pelos alunos e recorrendo ao programa <i>taxgedo</i> : • Um dos alunos irá escrever as palavras decididas em conjunto no computador, enquanto outros são chamados a selecionar palavras, mediante os pedidos efetuados pela formanda ou pelos colegas, encontrando posteriormente sinónimos e antónimos ou formando o plural e singular das mesmas. | - Programa <i>taxgedo</i> - Folha de tarefas gramática (anexo 23) | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de português (gramática) (anexo 37) |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> À medida que o jogo é realizado, todos os alunos devem preencher uma folha de tarefas. | | |
| Início: 12h30 Fim: 14h15 Duração: 1h45 min | Almoço | | | |
| Início: 14h15 Fim: 14h55 Duração: 40 min | Apoio ao estudo Área curricular: Português Domínio: Gramática <u>Objetivo:</u> - Conhecer propriedades das palavras. <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> Distinguir a utilização do “m” e “n” no meio das palavras e respetiva aplicação | Atividade: “As palavras também têm regularidades” Estratégia: - Jogo de descoberta de regularidades referentes às palavras que se escrevem com “m” e com “n”, referentes à história trabalhada: <ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem retirar de um saco várias palavras com lacunas. De seguida, devem colar essas palavras no quadro e decidir se o espaço em falta deverá ser preenchido por “m” ou “n”. - Preenchimento, em simultâneo com o jogo, de uma folha de tarefas. - Diálogo, com a turma, relativamente à regularidade descoberta. - Realização das atividades propostas na página 23 e 24 do caderno de fichas de português, como forma de consolidação. | - Palavras com lacunas (anexo 24) - Folha de tarefas m e n (anexo 25) - Caderno de fichas de português | Modalidade de avaliação: - Formativa. Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação de conhecimentos de português (gramática) (anexo 37) |
| Início: 14h55 Fim: 15h15 | Apoio ao estudo Área curricular: Matemática Domínio: Números e operações | Atividade: “O loto da tabuada” ¹ Estratégia: - Distribuição, por par, de um cartão do loto com | - Cartões para o loto da tabuada (anexo 26); | Modalidade de avaliação: - Formativa. |

¹ Esta atividade, como não chegou a ser realizada na semana passada, passou para esta semana.

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| <p>Duração: 20 min</p> | <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo. - Saber de memória as tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 | <p>multiplicações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - À medida que cada número vai saindo, o par tem de descobrir se o resultado corresponde a alguma das multiplicações que tem no seu cartão. Se corresponder, coloca um feijão em cima da respetiva multiplicação. | <ul style="list-style-type: none"> - Saco; - Feijões; - Números até 100. | <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo 35) |
| <p>Início: 15h15</p> <p>Fim: 15h35</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Oferta complementar²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas independentemente de diferenças de capacidade, género, cultural, religião, língua e outras - Reconhecer formas de discriminação e propor vias de as superar. | <p>Atividade: “Aprovas ou desaprovas?”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo que retrata diferentes formas de discriminação. - Diálogo com os alunos sobre os aspetos visualizados no vídeo, sensibilizando para o respeito entre todos. • <u>Questões orientadoras:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Como foram tratadas as pessoas do vídeo? - Houve alguma tratada de forma diferente? Porquê? - Como classificam estas atitudes? - Que atitudes teriam vocês? - De que forma poderíamos ultrapassar esta situação positivamente? | <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo discriminação (anexo 27) - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| <p>Início: 15h35</p> <p>Fim: 16h15</p> <p>Duração: 40 min</p> | <p>Oferta complementar²</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar e participar em atividades coletivas. - Colaborar na resolução de conflitos de forma positiva. | <p>Atividade: “A união faz a força”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de alguns acessórios, em pequenos grupos, para a dramatização, a realizar posteriormente, | <ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Tecidos - Colas - Marcadores - Lápis de cor | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos</p> |

² Objetivos de acordo com o Currículo da área de Oferta Complementar delineado pelo Agrupamento.

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>Área curricular: Expressão plástica</p> <p>Domínio: Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>Subdomínio: Recorte, colagem, dobragem</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recortar e colar diversos materiais com diferentes propósitos • Descritor: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes materiais - Fazer composições colando de diferentes formas | acerca dos micróbios. | - Tesouras | <p>de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de trabalho em equipa (anexo 38) |
| <p>Início: 16h15</p> <p>Fim: 16h45</p> <p>Duração: 30 min</p> | Lanche da tarde | | | |
| <p>Início: 16h45</p> <p>Fim: 17h45</p> <p>Duração: 1h</p> | <p>Área curricular: Expressão dramática</p> <p>Domínio: Bloco 2 – Jogos dramáticos</p> <p>Subdomínio: Linguagem verbal e gestual</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar, simultaneamente, a linguagem verbal e gestual • Descritor: <ul style="list-style-type: none"> - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa. - Inventar, construir e utilizar adereços e cenários | <p>Atividade: “Dou vida aos micróbios”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatização da história criada anteriormente com a turma (em formato de banda desenhada) sobre o que diriam aos micróbios que os iam visitar. - Utilização dos acessórios criados anteriormente em conjunto. - Gravação da dramatização e visualização da mesma. - Discussão, em grande grupo, acerca da dramatização (pontos fortes, pontos fracos, o que melhorar, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> - Acessórios construídos anteriormente - Banda desenhada criada com a turma - Máquina de filmar - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |

21 de novembro

| Tempo previsto | Áreas curriculares/domínios/ Descritores | Percurso de aula (atividades/estratégias) | Recursos | Avaliação |
|--|---|---|---|---|
| Início: 9h Fim: 9h25 Duração: 25 min | | - Entrada na sala de aula; - Registo da data no quadro pelo responsável do dia, bem como nos respetivos cadernos; - Distribuição dos materiais necessários pelos responsáveis do dia. | | |
| Início: 9h25 Fim: 10h00 Duração: 35 min | Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivo: - Conhecer propriedades das palavras. <ul style="list-style-type: none"> • Descritores: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar nomes próprios de comuns. - Identificar as três conjugações verbais; - Conjugar os verbos regulares e verbos irregulares mais frequentes. | Atividade: “Construo frases!” Estratégias: - Distribuição de cinco tiras de papel de cores distintas por cada aluno (azul para os nomes comuns, verde para os nomes próprios, amarelo para os adjetivos e vermelho para os verbos). - Cada aluno deve escrever numa tira de cada cor o que é pedido. - As tiras são colocadas em sacos distintos (um saco para os nomes próprios, outro para os nomes comuns, outro para os adjetivos e outro para os verbos). - Cada aluno tira uma tira de cada saco e constrói uma frase que inclua as quatro palavras. - Registo de todas as frases no quadro, bem como nos cadernos diários, classificando as palavras de acordo com a sua classe gramatical. - Realização de um jogo interativo “Célula Bubble” da Aula Digital, como forma de consolidação. | - 125 tiras de papel de diferentes cores (25 amarelas, 25 verdes, 25 azuis e 25 vermelhas); - 4 sacos; - Caderno diário; - “Célula Bubble” da Aula Digital (anexo 28); | Modalidade de avaliação: - Formativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de verificação da gramática (nomes comuns, próprios, adjetivos e verbos) (anexo 37) |
| Início: 10h00 | Área curricular: Português | Atividade: “A importância dos adjetivos para caracterizar física e psicologicamente uma pessoa!” | - 25 Folhas pautadas. | Modalidade de avaliação: |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Planificar a escrita de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar caligrafia legível. - Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. | <p>Estratégias:</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre a importância dos adjetivos para a caracterização de pessoas e objetos.</p> <p>- Levantamento e partilha do que significa para os alunos os conceitos: caracterização física e caracterização psicológica.</p> <p>- Realização de uma lista, em conjunto, de adjetivos que caracterizam a personagem da história “O senhor do seu nariz” física e psicologicamente e registo no caderno diário.</p> <p>- Realização individual, numa folha pautada, de um retrato físico e psicológico do senhor do seu nariz, de acordo com o que foi descoberto em conjunto.</p> | | <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>- Grelha de verificação de conhecimentos de Português (texto descritivo) (anexo 37)</p> |
| <p>Início: 10h30</p> <p>Fim: 11h</p> <p>Duração: 30 min</p> | <p>Lanche da manhã</p> | | | |
| <p>Início: 11h</p> <p>Fim: 11h20</p> <p>Duração: 20 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Multiplicar números naturais (cálculo mental)</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo, mentalmente - Saber de memória todas as tabuadas | <p>Atividade: “Salva a comida”</p> <p>Estratégia:</p> <p>- Utilização de um jogo interativo (“The ants go marching” da escolovar) como forma de treino do cálculo mental associado à multiplicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos devem fazer corresponder o resultado da multiplicação que é apresentada na cesta, antes das formigas atingirem a comida que eles querem comprar. | <p>- Jogo “the ants go marching” (anexo 29)</p> <p>- Quadro interativo</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <p>(não se aplica)</p> |
| <p>Início: 11h20</p> <p>Fim: 11h40</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> | <p>Atividade: “Um sumo natural multiplicativo”</p> <p>Estratégia:</p> | <p>- Jogo “sumo natural” (anexo 30)</p> | <p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Duração: 20 min</p> | <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais (cálculo mental) <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Calcular o produto de quaisquer dois números de um algarismo, mentalmente - Saber de memória todas as tabuadas | <p>- Utilização de um jogo interativo (“sumo natural” da escolovar) como forma de resolução de problemas associados à multiplicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para poderem beber sumos naturais, os alunos têm de escrever o resultado do preço a pagar, mediante o valor apresentado pelo vendedor. | <p>- Quadro interativo</p> | <p>Instrumentos de avaliação: (não se aplica)</p> |
| <p>Início: 11h40</p> <p>Fim: 12h30</p> <p>Duração: 50 min</p> | <p>Área curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p>Subdomínio: Adição e subtração</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, sem recorrer ao algoritmo da adição e subtração (cálculo mental) <p>Subdomínio: Multiplicação</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar mentalmente, tirando partido das tabuadas - Resolver problemas <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório. | <p>Atividade: “À roda com os números”</p> <p>Estratégia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concretização de um jogo individual (“à roda com os números”) para consolidar o cálculo mental usando as quatro operações. <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem utilizar os algarismos interiores e as operações necessárias para chegar aos números do exterior. • Devem registar o seu pensamento na folha de tarefas correspondente. - Discussão, em grande grupo, das diferentes formas que os alunos descobriram para chegar aos números. - Realização das atividades propostas na página 47 do manual, como forma de consolidação | <ul style="list-style-type: none"> - Exemplo roda dos números (anexo 31) - Folha de tarefa roda dos números (anexo 32) - Manual de matemática - Quadro interativo | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação dos conhecimentos de matemática (cálculo mental) (anexo 35) |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>Subdomínio: Divisão</p> <p><u>Objetivo:</u></p> <p>- Efetuar divisões inteiras</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar, mentalmente, divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a 10 | | | |
| <p>Início: 12h30</p> <p>Fim: 14h15</p> <p>Duração: 1h45 min</p> | <h2>Almoço</h2> | | | |
| <p>Início: 14h15</p> <p>Fim: 15h15</p> <p>Duração: 1h</p> | <p>Área curricular: Estudo do Meio</p> <p>Domínio: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p> <p>Subdomínio (objetivos, descritores):</p> <p>- O meu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Descritor:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as funções vitais (digestiva, circulatória e respiratória); - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes e saber localizar esses órgãos em representações do corpo humano; - Identificar fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (digestiva, circulatória e respiratória). | <p>Atividade: “Descobre-me”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de descoberta de palavras-chave relacionadas com o sistema digestivo, circulatório ou respiratório (estômago, bolo alimentar, coração, veias, artérias, capilares, pulmões, traqueia, diafragma, etc.): <ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos colocam-se junto ao quadro, virados para os colegas que estão sentados. - Cada aluno desse grupo que se encontra de pé tem uma letra. Todos juntos, formam uma palavra, que os colegas devem tentar adivinhar. Para isso, os alunos com as letras encontram-se “baralhados”. - Posteriormente são elaboradas frases em conjunto sobre as características e funções das mesmas, tendo em conta palavras soltas espalhadas pelo quadro. - Registo no caderno dessas informações. - Realização dos exercícios propostos no caderno de | <ul style="list-style-type: none"> - Letras para formar palavras (anexo 33); - Caderno diário; - Caderno de fichas de Estudo do Meio. | <p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formativa <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha de verificação de conhecimentos dos sistemas (digestivo, circulatório e respiratório) (anexo 36) |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>fichas de Estudo do Meio. - Correção no quadro interativo dos mesmos.</p> <p><u>Nota:</u> - Este jogo é a continuação do realizado na semana anterior.</p> | | |
|--|--|--|--|--|

Anexo 2A.11 – Exemplo de mapa de conceitos

Domínio: Educação Literária

- Análise e exploração da história “Dia um ano primeiro”, de Maria Rosa Colaço, recorrendo à visualização e audição de um vídeo
 - Leitura silenciosa;
 - Leitura em voz alta, com diferentes expressividades (triste, alegre, etc.) (com gravação);
 - Interpretar sentidos da linguagem figurada;
 - Reconhecer o significado de novos vocábulos, relativos a temas do quotidiano e conhecimento do mundo.
 - Sensibilização para as diferentes tradições de passagem do ano e os votos para o novo ano

Domínio: Gramática

- Jogo dinâmico, recorrendo ao programa *taxgedo* para consolidar aspetos da gramática, tendo em conta palavras características do poema “Dia um ano primeiro”.
 - Divisão silábica
 - Sílabas tónica e sílaba átona
 - Acentuação de palavras (esdrúxula, grave, aguda)
 - Translineação
 - Flexão em número e género
 - Sinónimos e antónimos
 - Palavras homónimas
 - Advérbios de negação e de afirmação
 - Classes gramaticais

Domínio: Leitura e Escrita

- Elaboração de um ditado através da gravação das leituras dos alunos.
- Auto e heteroavaliação das leituras efetuadas
- Correção ortográfica dos erros por comparação com o poema.
- Escrita de memória dessas mesmas palavras relacionadas com o poema e a temática do ano novo.

Expressão plástica, dramática e musical

- Realização de um jogo em equipas, relacionado com as diferentes áreas e palavras características da passagem de ano

Expressão plástica:

Domínio: Bloco 2 – Descoberta e organização progressiva de superfícies

- Desenhar diferentes objetos e ações no quadro da sala, recorrendo à expressão livre

Expressão dramática:

Domínio: Bloco 2 – Jogos dramáticos

- Mimar atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação isolada

Expressão musical:

Domínio: Bloco 1 – Jogos de exploração da voz

- Entoar a melodia de várias canções para as dar a conhecer aos outros

Expressão plástica

Domínio: Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies

- Ter contacto com obras de autores reconhecidos, que ligam a matemática à arte
- Ilustrar livremente a passagem do ano, à luz dos autores explorados e com base em várias técnicas e materiais (trinchas, pinceis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, etc.)

Expressão motora

Domínio: Bloco 4 - Jogos

- Dinamização de jogos coletivos de expressão motora, onde a entajuda é necessária para alcançar o objetivo pretendido para este novo ano de 2015

Domínio: Bloco 1 - À descoberta de si mesmo (a saúde do meu corpo)

- Exploração de uma imagem referente à saúde e segurança do corpo.
- Visualização de vídeos de sensibilização para a preservação do meio ambiente, direcionados para aspetos característicos da época de passagem de ano.
- Visualização de várias imagens e frases referentes aos perigos inerentes ao consumo de álcool, tabaco e outras substâncias.
- Escrita de frases de sensibilização.

Domínio: Números e operações (resolução de problemas)

- Resolução de um problema relacionado com a passagem de ano, remetendo para a dezena de milhar
 - Leitura e escrita de números por ordens e classes
 - Exploração do recurso interativo “empacotar milhares”

Domínio: Números e operações

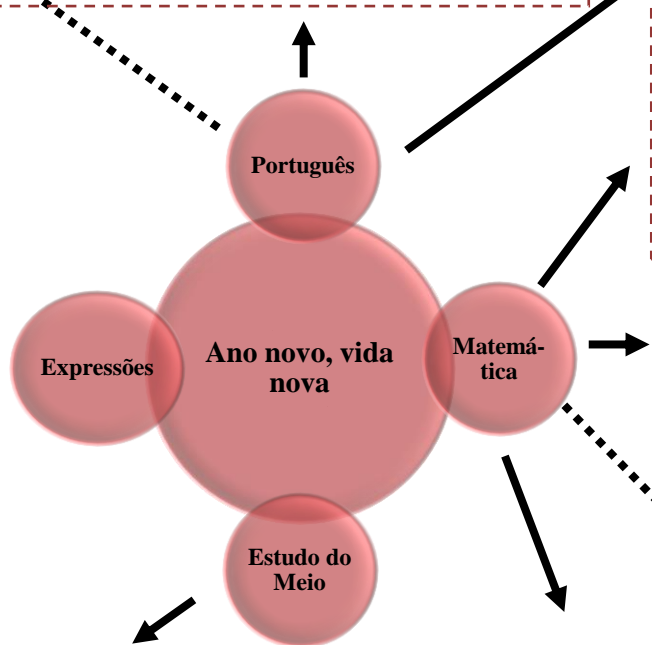
- Desafios de cálculo mental relacionados com o número de erros dados pela turma no ditado do poema “Dia um ano primeiro”
- Audição de um avatar (Maria) que conta como foi a sua passagem de ano e exploração de desafios para descobrir mais sobre a coleção da Maria:
 - Múltiplos de 2, 5, 10 e 20
 - Dobro e metade
 - Quádruplo e quarta parte

Domínio: Geometria e medida

- Resolução de problemas relativos às diferenças horárias entre alguns países comparativamente a Portugal, nomeadamente na noite de passagem do ano

Domínio: Organização e tratamentos de dados

- Elaboração de um gráfico de barras relacionado com o desempenho de cada aluno, na leitura do poema “Dia um ano primeiro”



Anexo 2A.12 – Registro fotográfico

Anexo 2A.12 – Registo Fotográfico

- **Anexo 2A.12.1 – Dominó das operações**

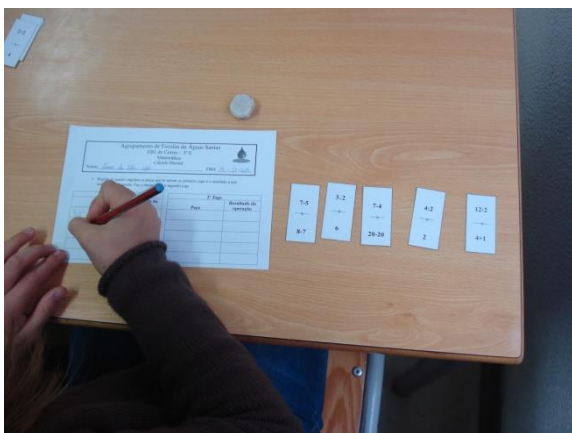


Figura 1 – Folha de tarefas com operações das peças

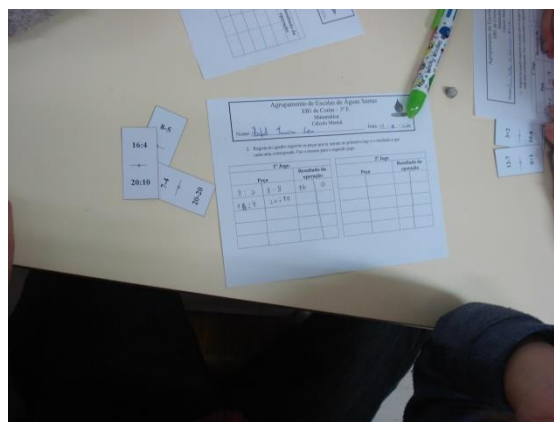


Figura 2 – Peças dominó e folha de tarefas com os resultados

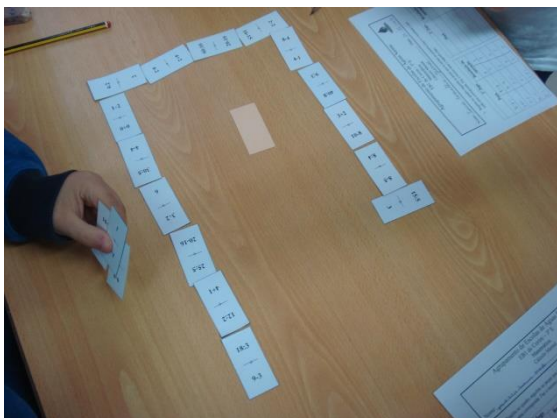


Figura 3 – Alunos a jogar ao dominó das operações

- **Anexo 2A.12.2 – Loto da tabuada**



Figura 4 – Exploração do cartão do loto das tabuadas, a pares

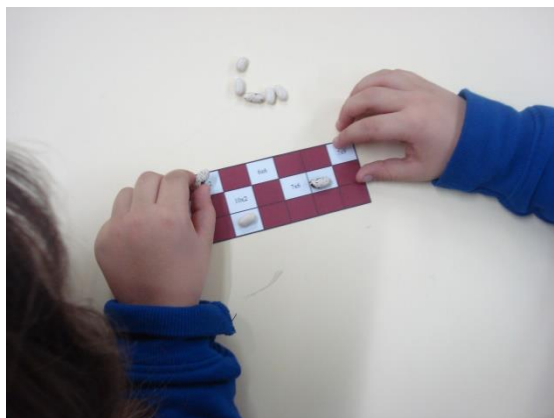


Figura 5 – Identificação dos resultados correspondentes a cada operação

- **Anexo 2A.12.3 – Jornalistas por um dia**

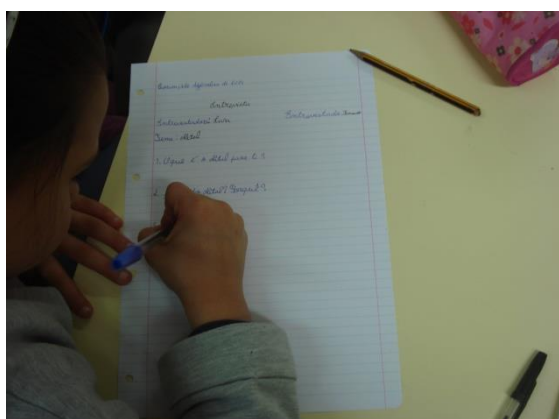


Figura 6 – Redação de uma entrevista

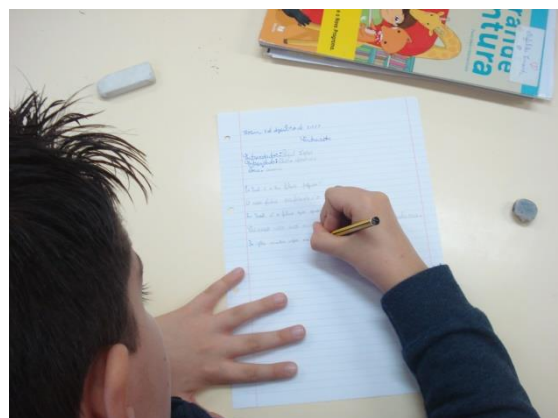


Figura 7 – Resposta a uma entrevista



Figura 8 – Dramatização de uma entrevista



Figura 9 – Dramatização de uma entrevista

- **Anexo 2A.12.4 – Uma viagem ao Mundo do tempo**

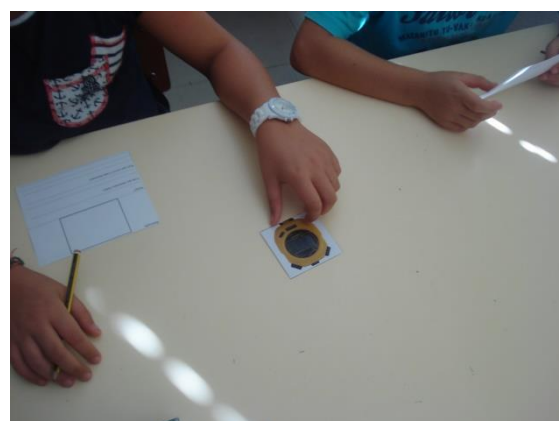


Figura 10 – Exploração de diversos instrumentos de medição do tempo

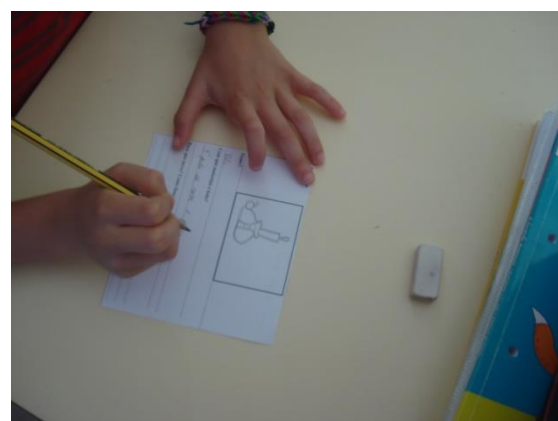


Figura 11 – Descrição do funcionamento e utilidade de alguns instrumentos de medir o tempo

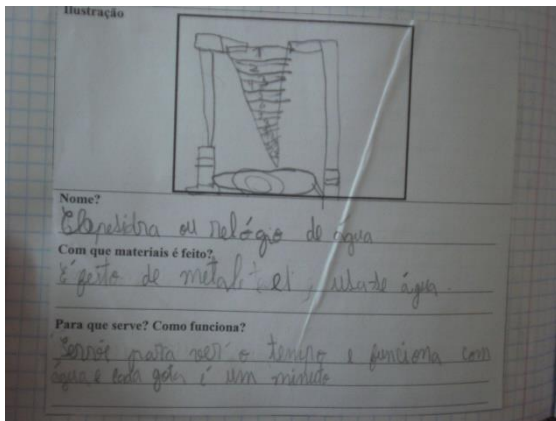


Figura 12 – Descrição da clepsidra



Figura 13 – Descrição da ampulheta



Figura 14 – Apresentação e partilha das descobertas sobre os instrumentos



Figura 15 – Apresentação e partilha das descobertas sobre os instrumentos

- **Anexo 2A.12.5 – Viagem ao passado**



Figura 16 – Apresentação de pesquisas dos alunos sobre a cidade da Maia



Figura 17 – Apresentação de pesquisas dos alunos sobre a cidade da Maia

- **Anexo 2A.12.6 – Plataforma moodle**

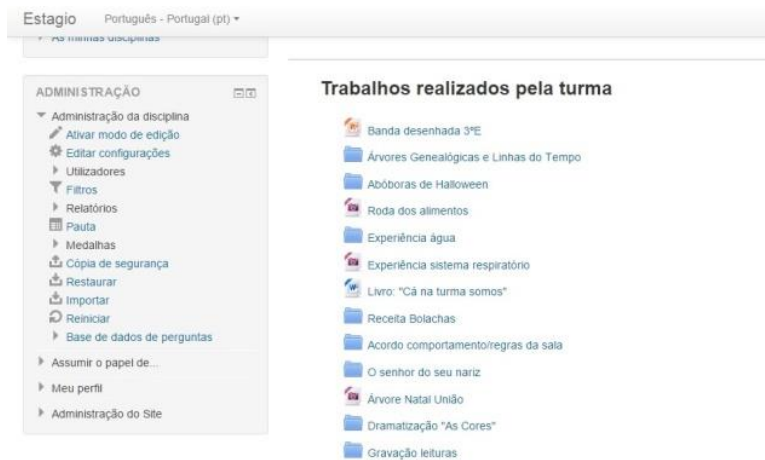


Figura 18 – Trabalhos realizados pelos alunos

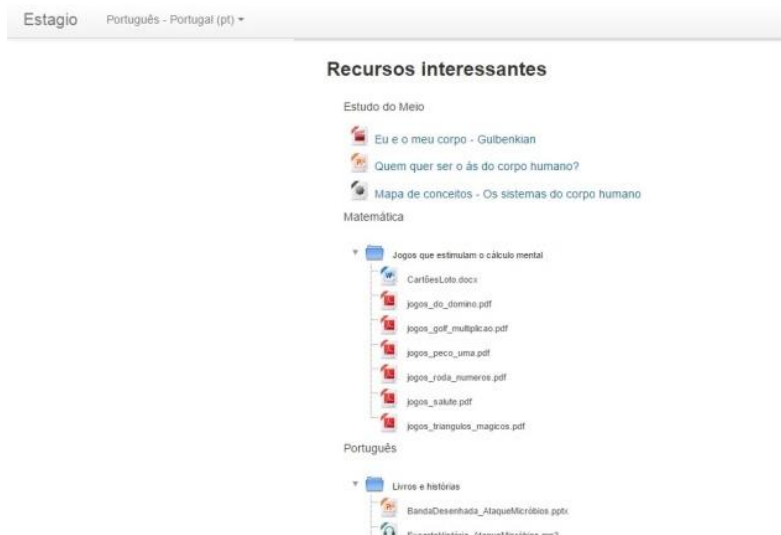


Figura 19 – Recursos interessantes das diversas áreas curriculares

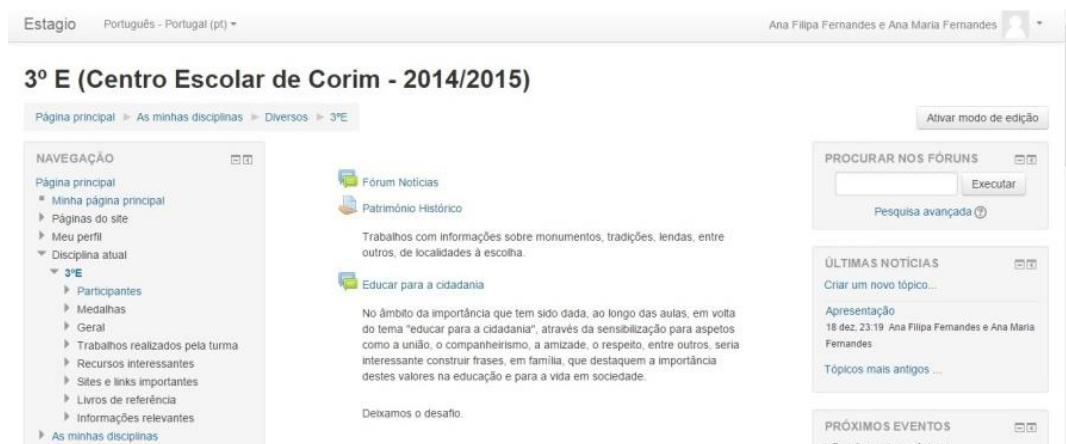


Figura 20 – Notícias, partilha de trabalhos e fórum de reflexão



Figura 21 – Leituras gravadas pelos alunos

- **Anexo 2A.12.7 – Descubre a mensagem**

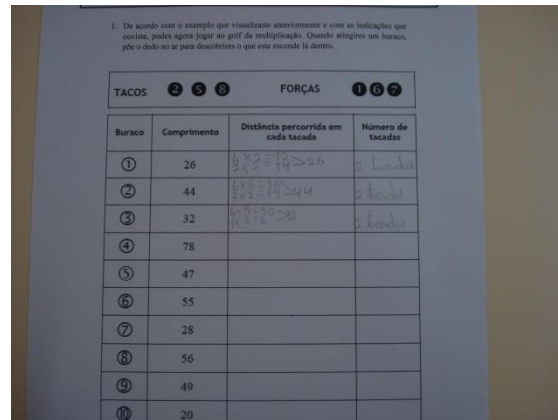


Figura 22 – Folha tarefas golfe da multiplicação Figura 23 – Folha de tarefas golfe da multiplicação

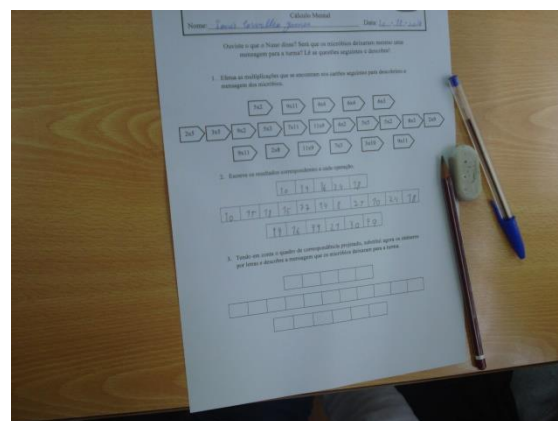
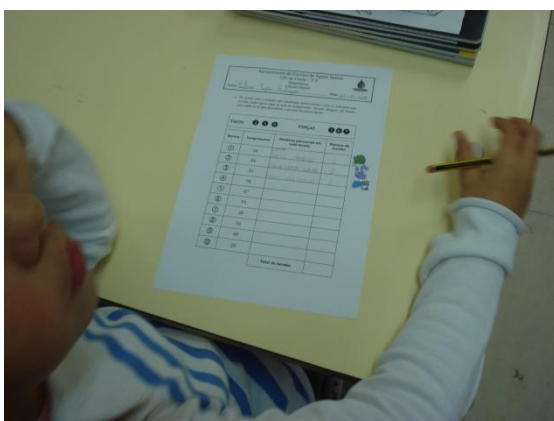


Figura 24 – Descoberta dos micróbios que se encontravam em cada “buraco” do jogo golfe da multiplicação

Figura 25 – Descoberta da mensagem escondida nas multiplicações

- **Anexo 2A.12.8 – Artistas matemáticos**



Figura 26 – Apresentação de obras de Kandinsky



Figura 27 – Apresentação de obras de Klee



Figura 28 – Identificação de elementos matemáticos nas obras de Kandinsky e Klee



Figura 29 – Elaboração das obras de arte matemáticas

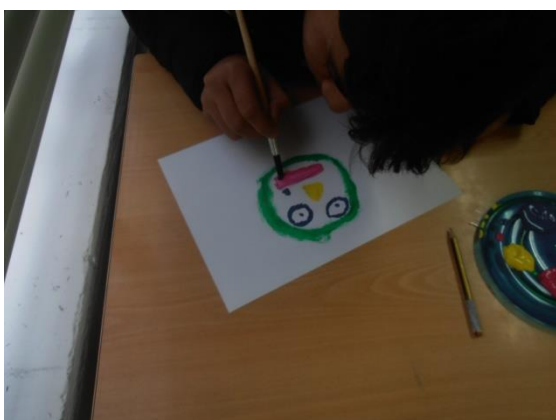


Figura 30 – Elaboração das obras de arte matemáticas

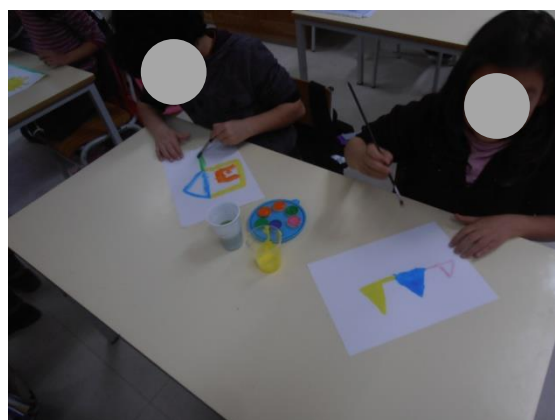


Figura 31 – Elaboração das obras de arte matemáticas

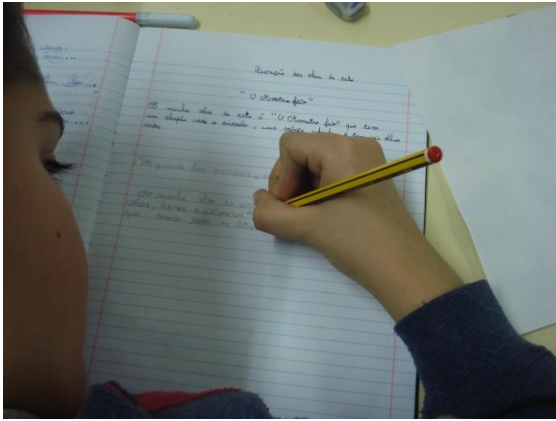


Figura 32 – Descrição das obras de arte

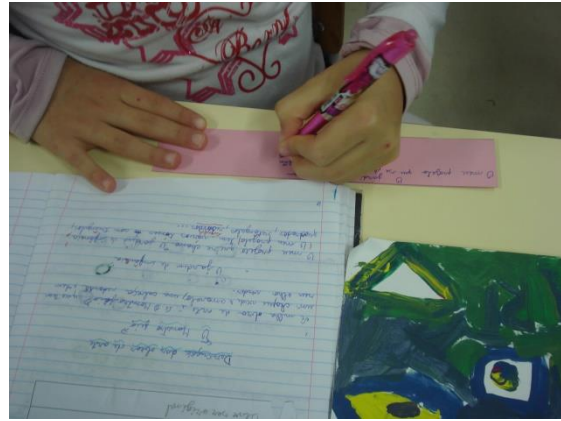


Figura 33 – Descrição das obras de arte

- **Anexo 2A.12.9 – Elementos motivadores para a leitura de textos**

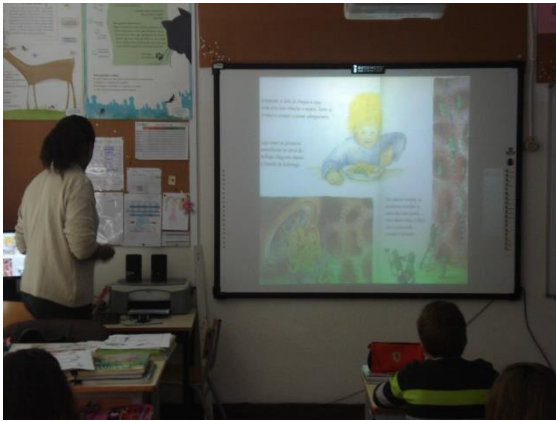


Figura 34 – Apresentação *PowerPoint*



Figura 35 – Escuta ativa de histórias



Figura 36 – Apresentação de uma história ouvida, em banda desenhada



Figura 37 – Histórias contadas por personagens fictícias (programa *voki*)



Figura 38 – Leitura de histórias no *site* Cata Livros, pelos alunos



Figura 39 – Leitura de histórias no *site* Cata Livros, com acompanhamento da leitura da formanda

- **Anexo 2A.12.10 – Estratégias para exploração de textos**

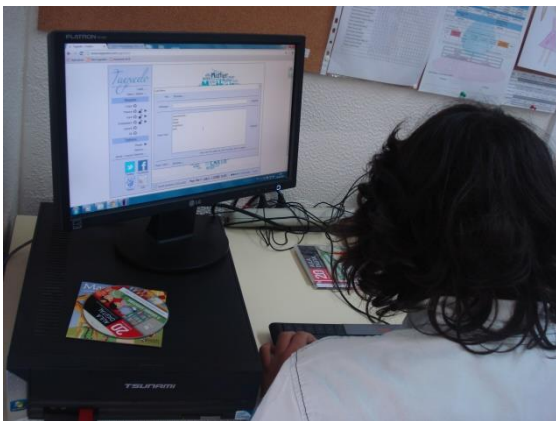


Figura 40 – Escrita de palavras-chave de um texto no programa *taxgedo*

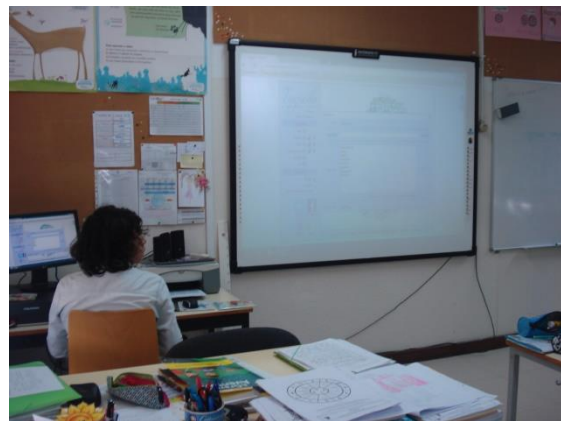


Figura 41 – Escrita de palavras-chave de um texto no programa *taxgedo*

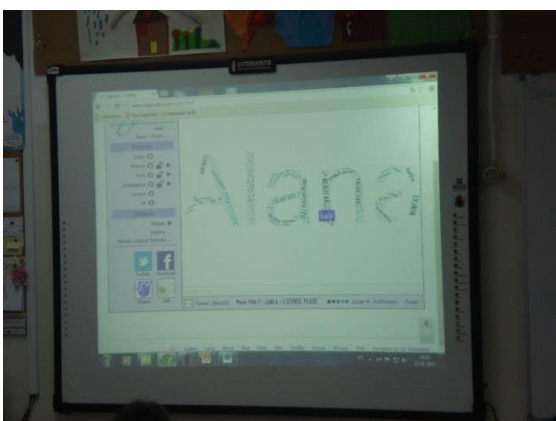


Figura 42 – Apresentação das palavras selecionadas e exploração das mesmas

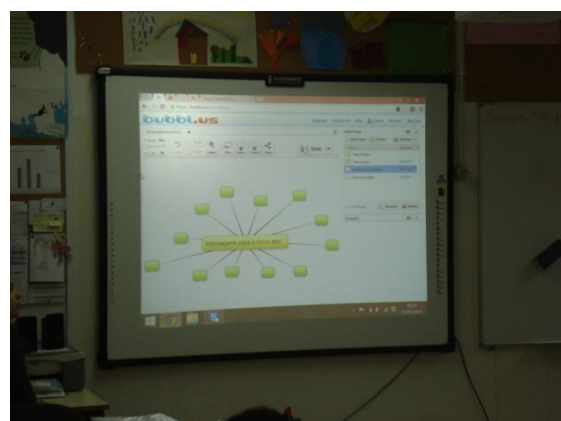


Figura 43 – Mapa de conceitos (programa *bubbl.us*) com ideias principais de um texto

- Anexo 2A.12.11 – Gravação de leituras dos alunos



Figura 44 – Gravação das leituras dos alunos



Figura 45 – Gravação das leituras dos alunos



Figura 45 – Gravação da leitura para ditado

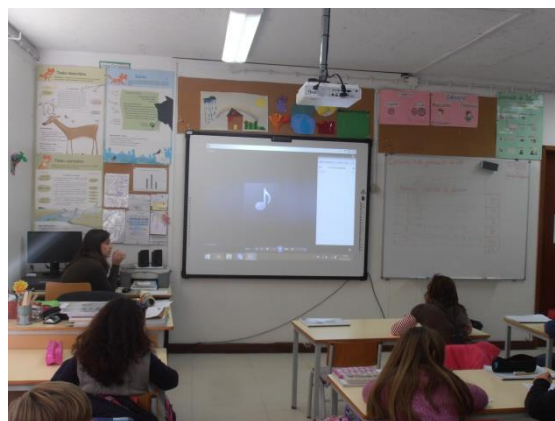


Figura 46 – Realização de um ditado, recorrendo à leitura gravada

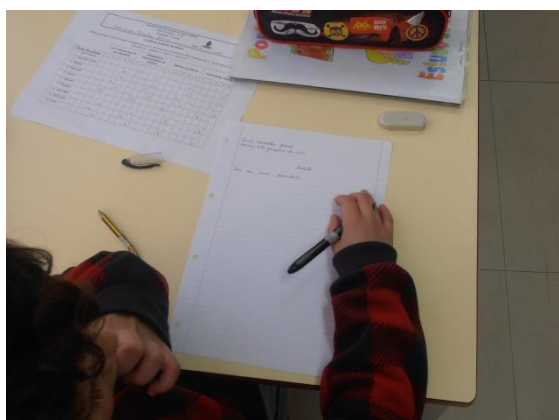


Figura 47 – Realização de um ditado, recorrendo à leitura gravada

- Anexo 2A.12.12 – Grelhas de auto e heteroavaliação das leituras

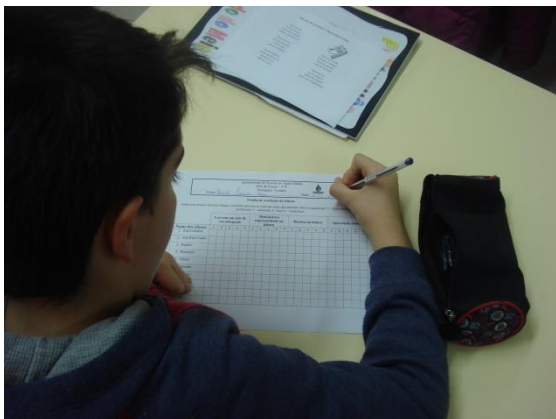


Figura 48 – Preenchimento das grelhas de auto e heteroavaliação da leitura

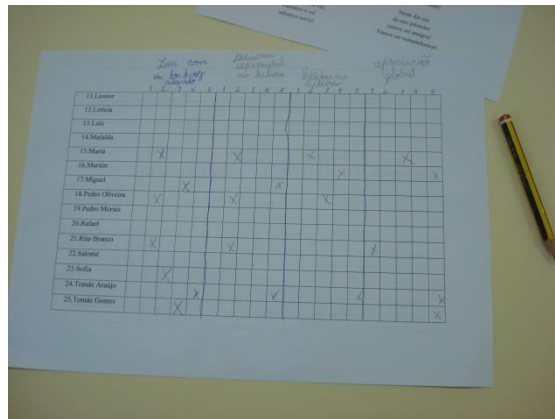


Figura 49 – Grelhas de auto e heteroavaliação da leitura

- Anexo 2A.12.13 – Gráficos de evolução das leituras (programa *infogr.am*)

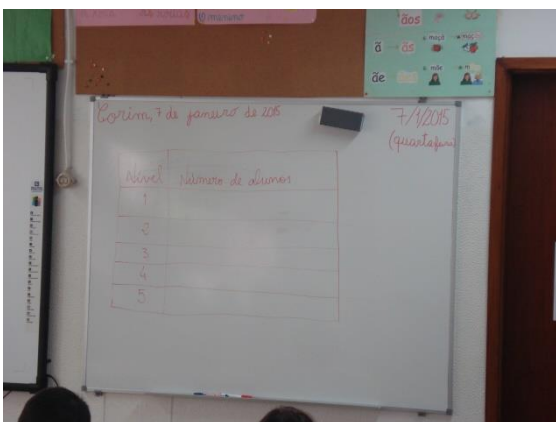


Figura 50 – Tabela de frequência absoluta dos níveis de leitura



Figura 51 – Gráficos de evolução de leitura



Figura 52 – Gráficos de evolução de leitura



Figura 53 – Gráficos de evolução de leitura (gráfico de barras horizontais)

- **Anexo 2A.12.14 – Leituras no *podOmatic***

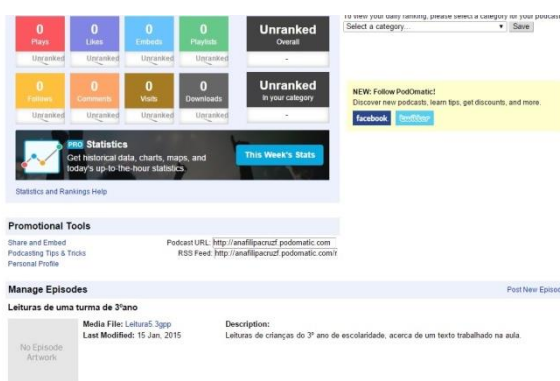


Figura 54 – Integração das gravações das leituras no *podOmatic*

- **Anexo 2A.12.15 – *Cá na turma somos...* (programa *storyjumper*)**

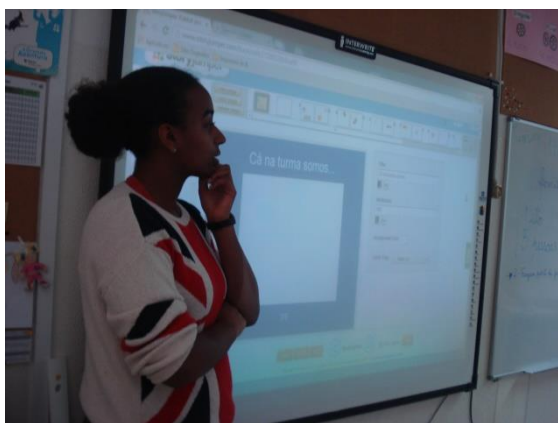


Figura 55 – Levantamento de ideias para a criação do texto

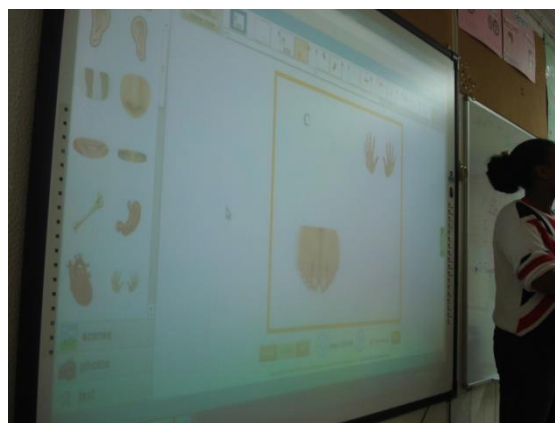


Figura 56 – Identificação de elementos (cabeças, mãos, dedos, etc.) para o texto

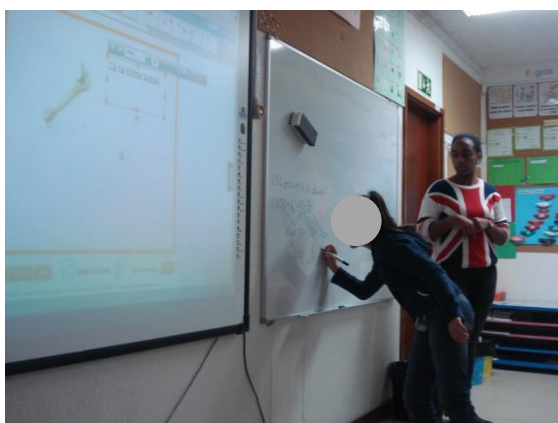


Figura 57 – Cálculo do número de ossos da turma

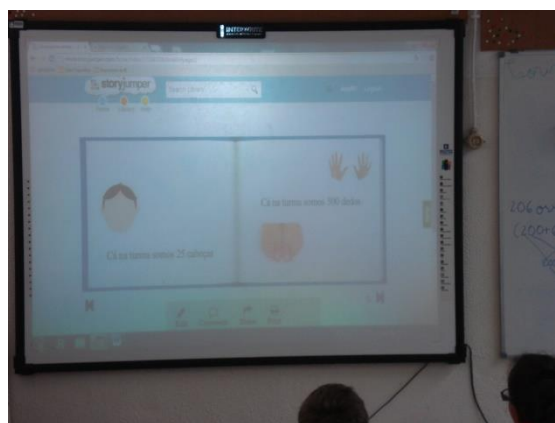


Figura 58 – Páginas do livro final

- **Anexo 2A.12.16 – *A visita dos micróbios...* (programa *tondo*)**



Figura 59 – Visualização de vídeo sobre banda desenhada (BD)



Figura 60 – Introdução de elementos (vinhetas, balões, etc.) na BD



Figura 61 – Introdução de elementos (vinhetas, balões, etc.) na BD

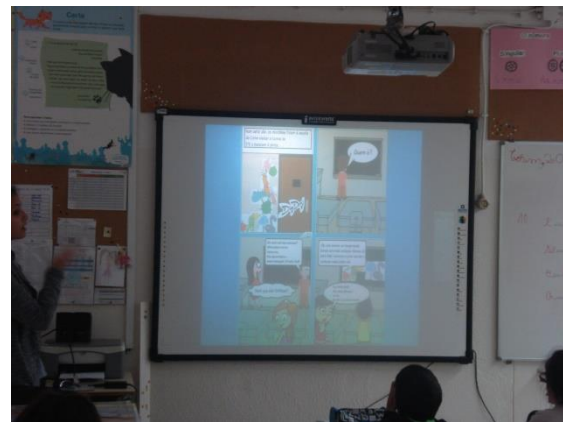


Figura 62 – Leitura integral da BD criada em conjunto

• **Anexo 2A.12.17 – Descubro os erros**

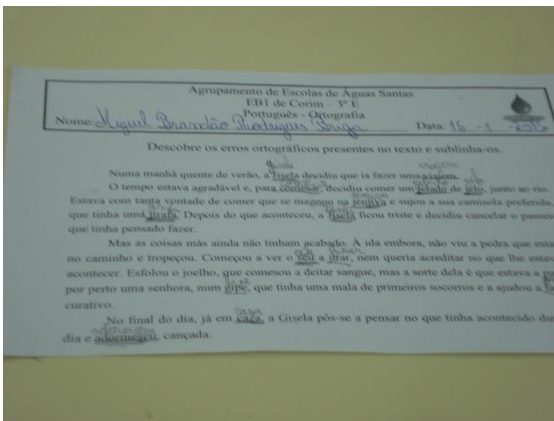


Figura 63 – Descoberta de erros num texto e correção dos mesmos

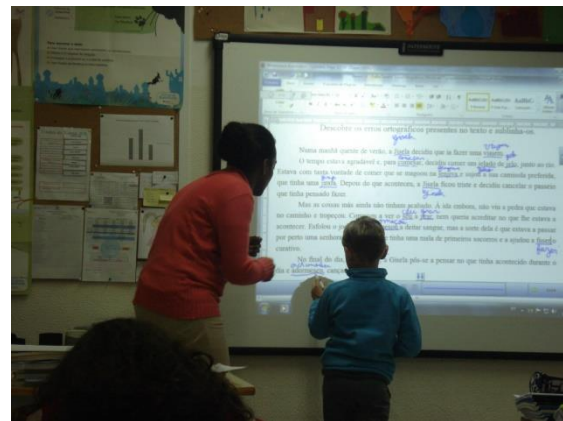


Figura 64 – Correção de erros descobertos num texto, recorrendo ao quadro interativo

- **Anexo 2A.12.18 – Jogo de memorização de escrita de palavras**



Figura 65 – Introdução das palavras-chave de um texto no programa *taxgedo*

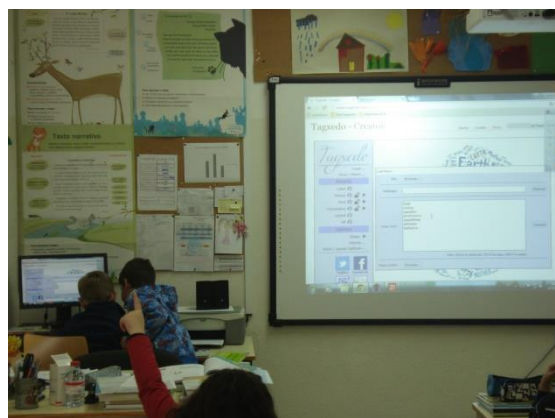


Figura 66 – Introdução das palavras-chave de um texto no programa *taxgedo*

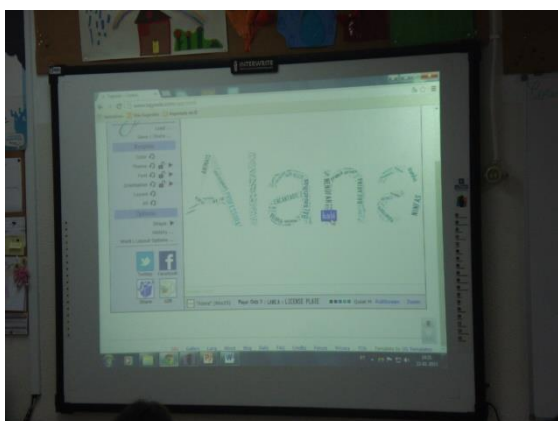


Figura 67 – Visualização de palavras para posterior escrita de memória

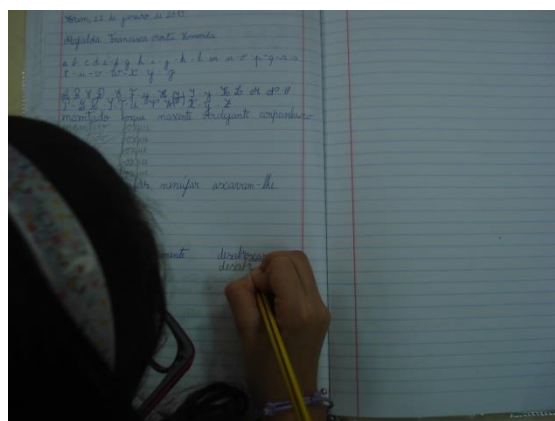


Figura 68 – Correção e memorização das palavras escritas de memória

- **Anexo 2A.12.19 – Aceitar para respeitar**

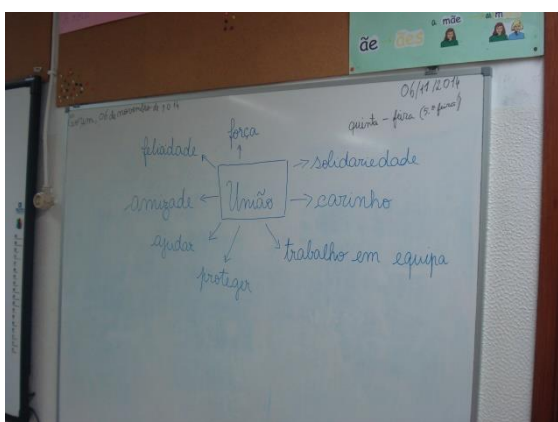


Figura 69 – Mapa de conceitos sobre a união



Figura 70 – Escrita de frases sobre a união, para realização de um cartaz



Figura 71 – Cartaz sobre a união



Figura 72 – Cartaz sobre a união exposto

• Anexo 2A.12.20 – *Jornalistas em ponto pequeno*



Figura 73 – Escrita de texto para o jornal da escola

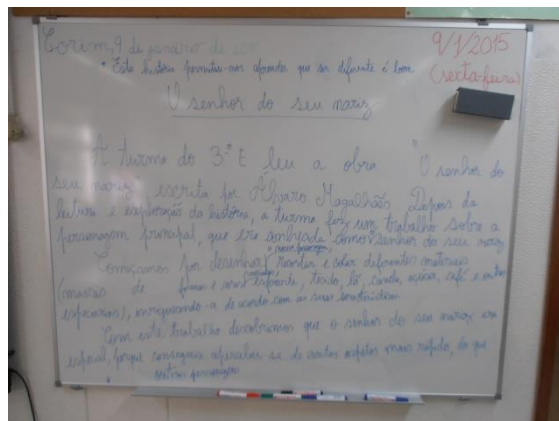


Figura 74 – Texto para o jornal da escola



Figura 75 – Redação do texto escrito, no computador

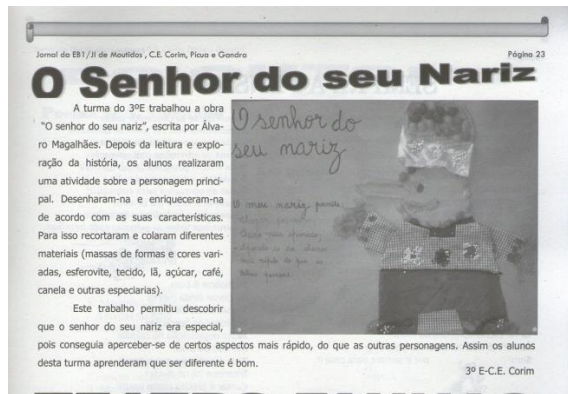


Figura 76 – Texto impresso no jornal da escola

- **Anexo 2A.12.21 – Valores que ajudam**



Figura 77 – Palavras para criação de texto (união, respeito, amizade, ajuda, etc.)

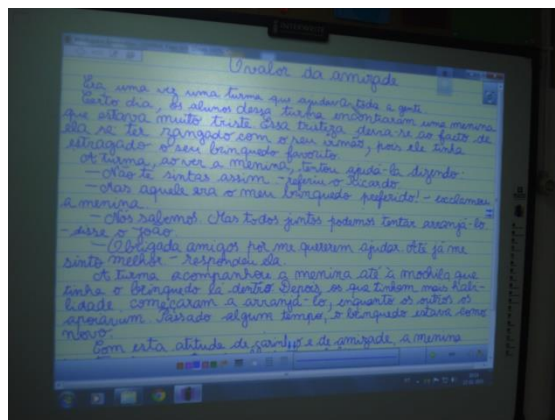


Figura 78 – Texto “O valor da amizade”



Figura 79 – Exemplo de ilustração do texto

- **Anexo 2A.12.22 – Acordo estabelecido com a turma (programa *glogster*)**



Figura 80 – Levantamento das regras a cumprir no programa *glogster*



Figura 81 – Assinar do acordo



Figura 82 – Assinar do acordo

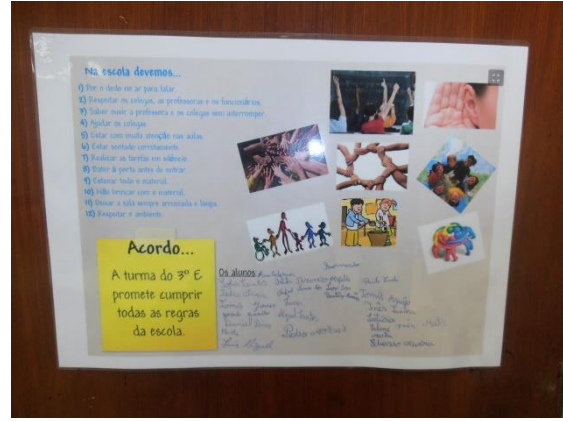


Figura 83 – Acordo assinado e afixado na porta

• **Anexo 2A.12.23 – A jogar recordo o que aprendi**

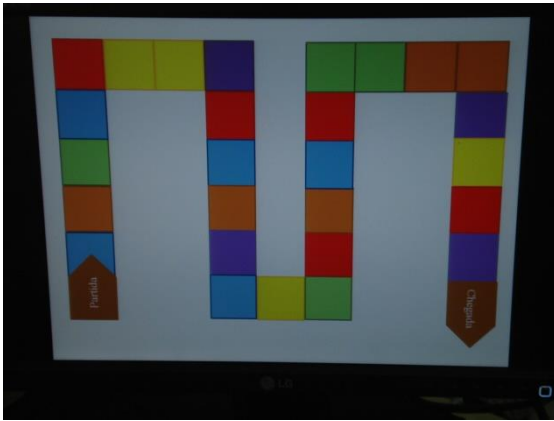


Figura 84 – Tabuleiro de jogo



Figura 85 – Palavras e indicações do jogo conforme as cores (Ex: amarelo - fazer a translineação da palavra)



Figura 86 – Identificação da casa onde o grupo se encontra no tabuleiro

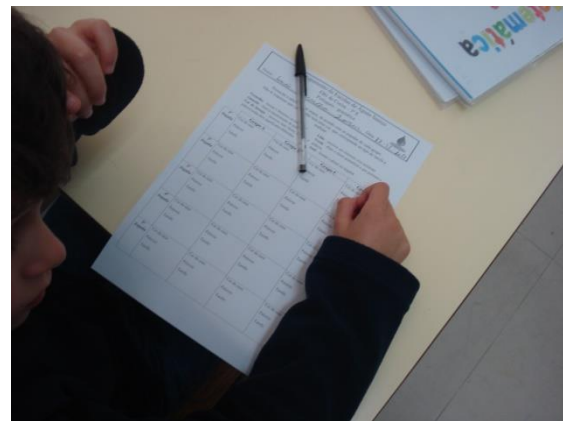


Figura 87 – Folha de tarefas para realização do jogo

- **Anexo 2A.12.24 – Uma viagem ao mundo do tempo! (vídeo)**

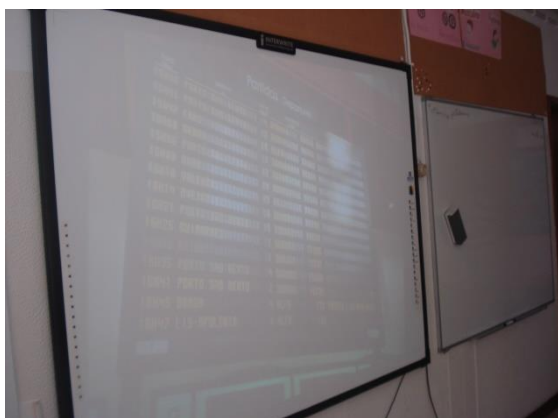


Figura 88 – Vídeo sobre a presença do tempo na sociedade



Figura 89 – Vídeo sobre a presença do tempo na sociedade

- **Anexo 2A.12.25 – Como calcular as horas de sono?**



Figura 90 – Identificação do intervalo dormido



Figura 91 – Identificação do intervalo dormido

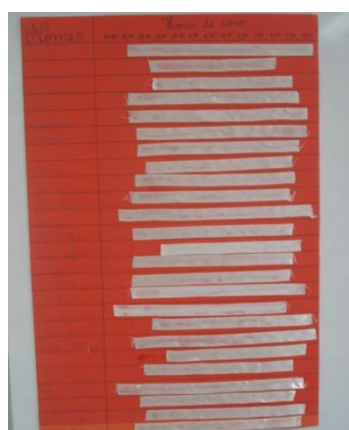


Figura 92 – Tabela com intervalos de sono dormidos pelos alunos

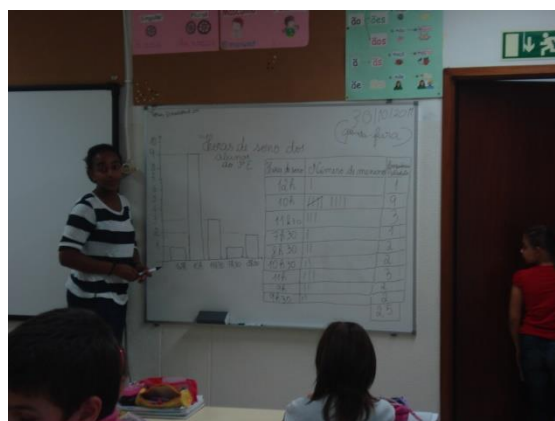


Figura 93 – Elaboração de tabela de contagem e frequência absoluta, e gráfico de barras das horas dormidas

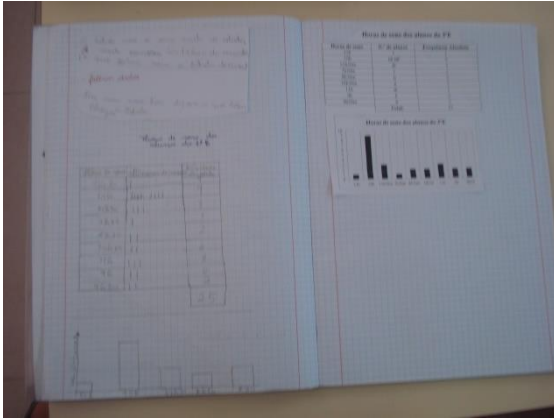


Figura 94 – Registo das informações no caderno

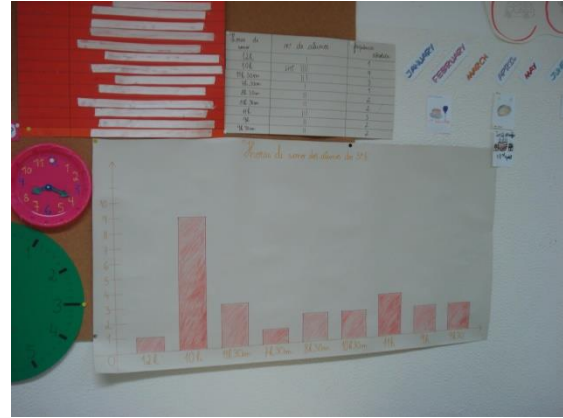


Figura 95 – Exposição das tabelas e gráfico realizado

- **Anexo 2A.12.26 – A hora certa**

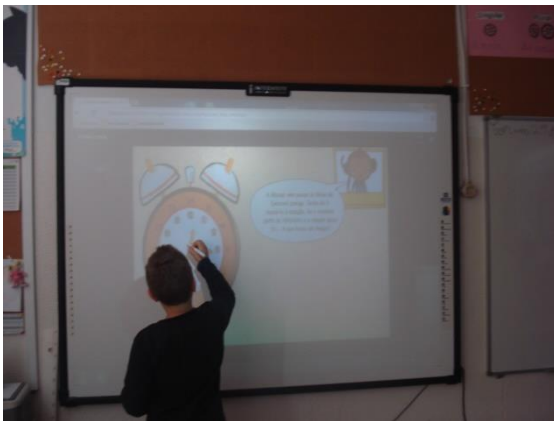


Figura 96 – Resolução de desafio relacionado com as horas, no quadro interativo

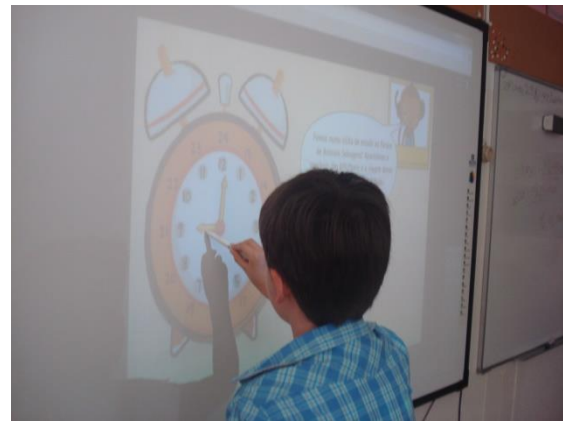


Figura 97 – Resolução de desafio relacionado com as horas, no quadro interativo

- **Anexo 2A.12.27 – As horas (não) são um problema**

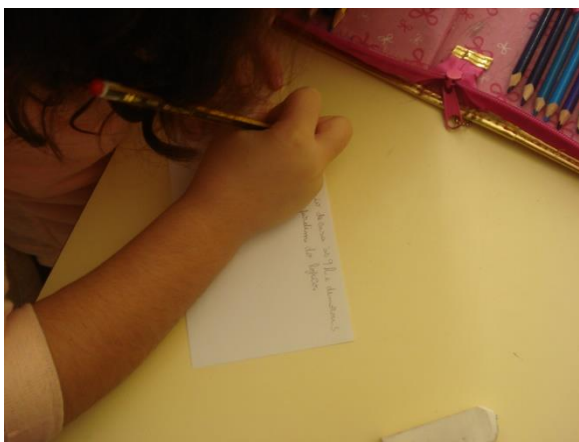


Figura 98 – Invenção de problemas que envolva as horas



Figura 99 – Resolução de alguns problemas apresentados pelos alunos

Eu, para ir à Alemanha ver a minha família e explorar, parto às 11:30 e chego às 19:50 quantas horas demorei?

Figura 100 – Exemplo de problema inventado

O macaco Elástico saiu a casa da Estrela, ele foi às 4h 10m e demorou 5h 45m, que horas lá chegou?

Figura 101 – Exemplo de problema inventado

A garota Allena tem de apertar um táxi para ir visitar a sua amiga Estrela, ela demora 1h a arranjá-lo e o táxi demora 2h a chegar, quantas horas demora ela ir a casa da sua amiga Estrela? Sabendo que a viagem demora 5h, (esta informação

Figura 102 – Exemplo de problema inventado

Eu comecei a comer às 12:50h de comer a sopa, demorei 5 minutos a comer a fruta e 30 minutos na comida, quanto tempo demorei a comer?

Figura 103 – Exemplo de problema inventado

O Lobinho foi a um acampamento
e chegou às 8:30 m. A imagem demora
4h:30 que horas partiu o avião.
Ajuda-me?

Figura 104 – Exemplo de problema inventado

- **Anexo 2A.12.28 – Recursos e atividades para exercitar o cálculo mental**

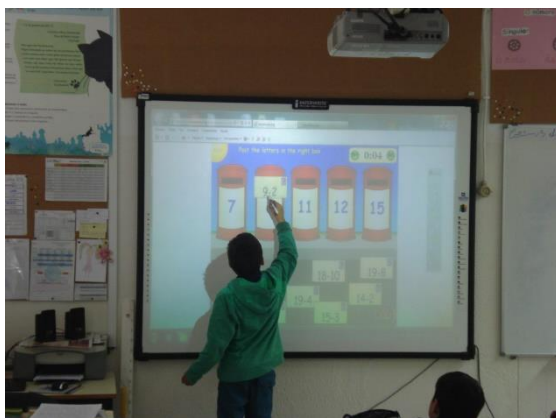


Figura 105 – Exploração de jogo sobre a subtração



Figura 106 – Exploração de jogo sobre a subtração

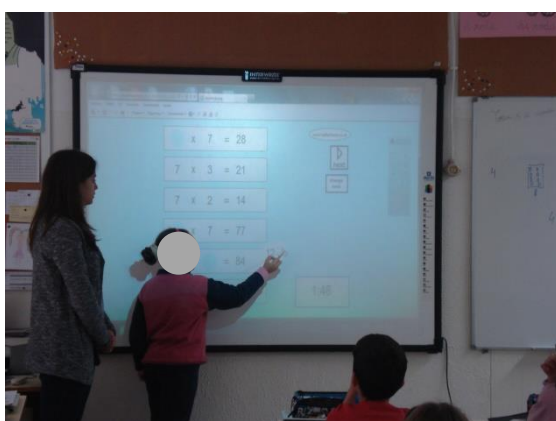


Figura 107 – Exploração de jogo relativo à tabuada do 7 (neste caso)



Figura 108 – Jogo A roda dos números e operações (com os números de dentro chegar aos de fora, através de diferentes operações)

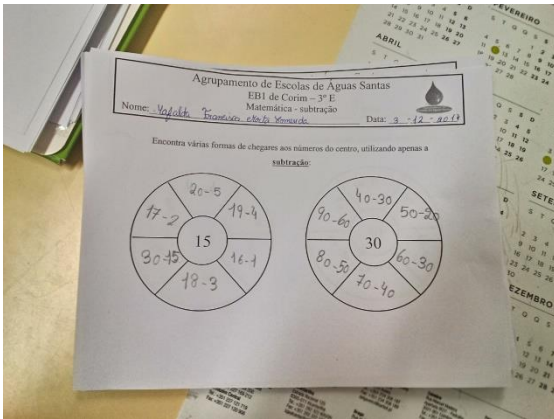


Figura 109 – Folha de tarefas do jogo *Como chegar ao 15 com subtrações*



Figura 110 – Ida ao mercado e troca de dinheiro (pagamento e troco)

- **Anexo 2A.12.29 – Fico a saber mais sobre os primeiros socorros**



Figura 111 – Sessão de esclarecimento sobre os primeiros socorros



Figura 112 – Sessão de esclarecimento sobre os primeiros socorros

- **Anexo 2A.12.30 – Atividades sobre os sistemas vitais do corpo humano**



Figura 113 – Exploração dos movimentos respiratórios recorrendo a uma “maquete” explicativa



Figura 114 – Simuladores do sistema respiratório, construídos pelos alunos



Figura 115 – Jogo *Quem quer ser o ás do corpo humano?*

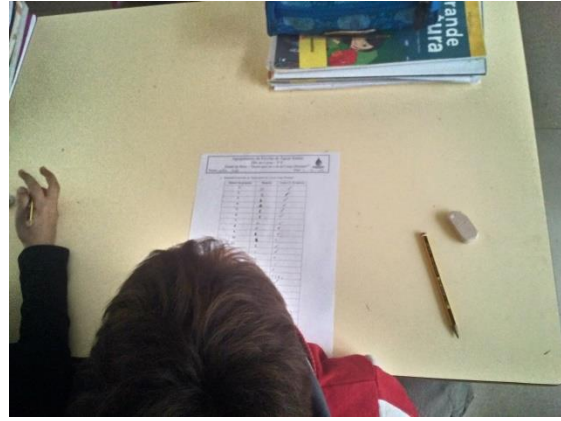


Figura 116 – Folha de tarefas do jogo *Quem quer ser o ás do corpo humano?*

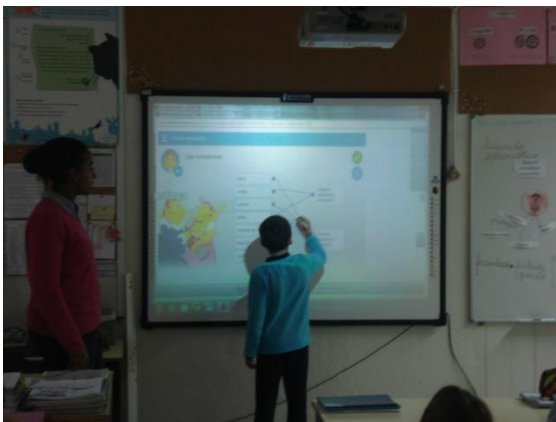


Figura 117 – Jogo interativo sobre o sistema reprodutor



Figura 118 – Jogo interativo sobre o sistema urinário



Figura 119 – Exposição de alguns trabalhos realizados no âmbito dos sistemas vitais

- **Anexo 2A.12.31 – Vídeos de sensibilização para a diferença, tolerância, respeito e entreajuda**



Figura 120 – Apresentação de várias famílias diferentes, presentes na sociedade

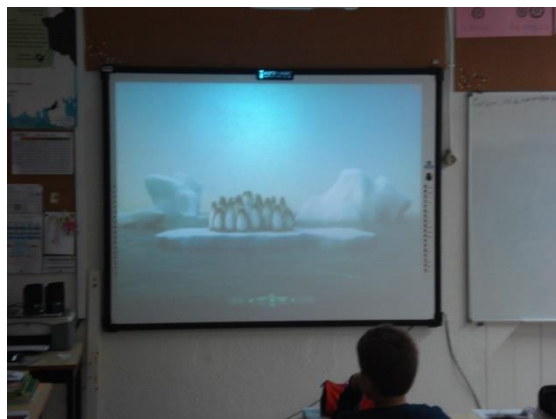


Figura 121 – Vídeo sobre a importância entreadajuda



Figura 122 – Vídeo sobre a aceitação da diferença

- **Anexo 2A.12.32 – *Será que a água pode originar diferentes sensações?***



Figura 123 – Realização da experiência

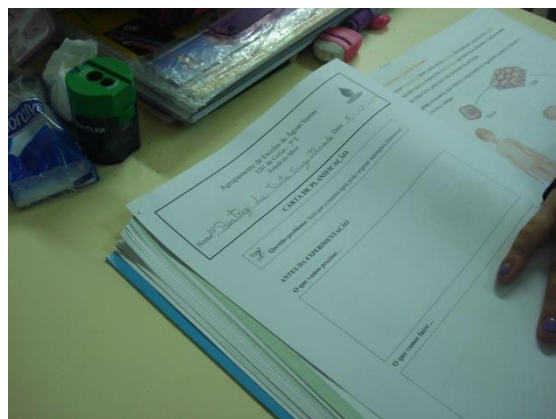


Figura 124 – Carta de tarefa da experiência (o que precisamos, o que vamos fazer, etc.)

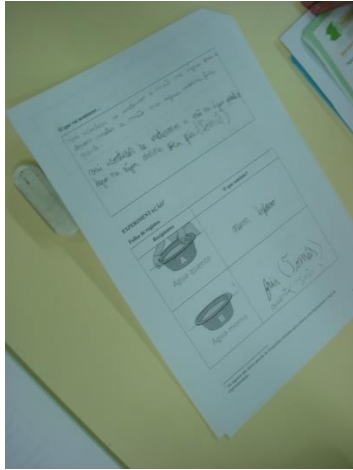


Figura 125 – Registo das conclusões da experiência na carta de planificação

- **Anexo 2A.12.33 – Um por todos e todos por um**



Figura 126 – Jogo para desenvolvimento da motricidade grossa e da união



Figura 127 – Jogo estimulador da motricidade fina e da importância da entreatajuda

- **Anexo 2A.12.34 – Elaboração de um convite para uma exposição (programa *invite box*)**



Figura 128 – Apresentação de vários convites

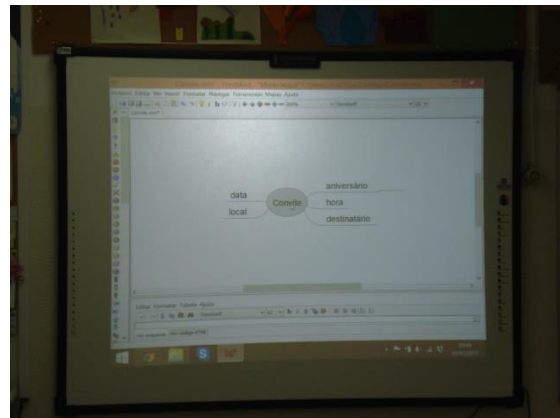


Figura 129 - Mapa de conceitos sobre os elementos essenciais de um convite (programa *freemind*)

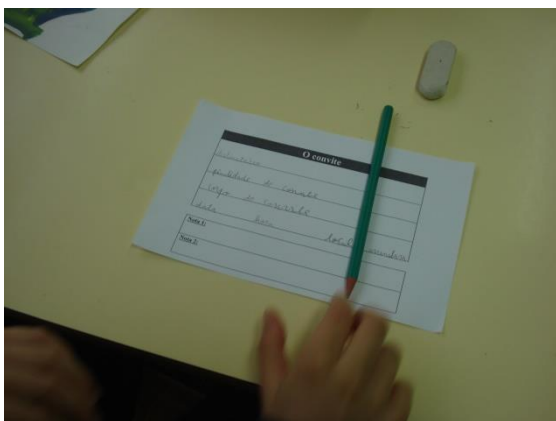


Figura 130 – Registo de informações sobre o convite

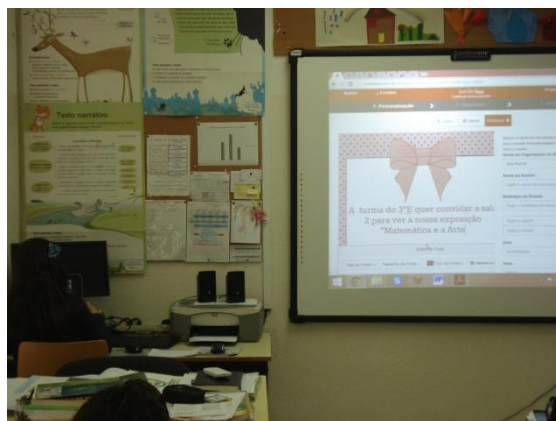


Figura 131 – Escrita do convite no programa *invite box*, por uma aluna

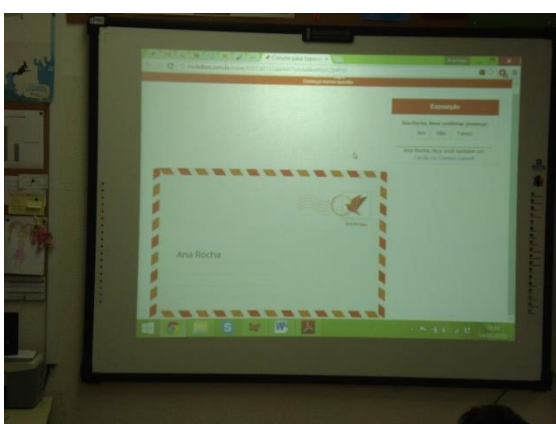


Figura 132 – Simulação da receção do convite

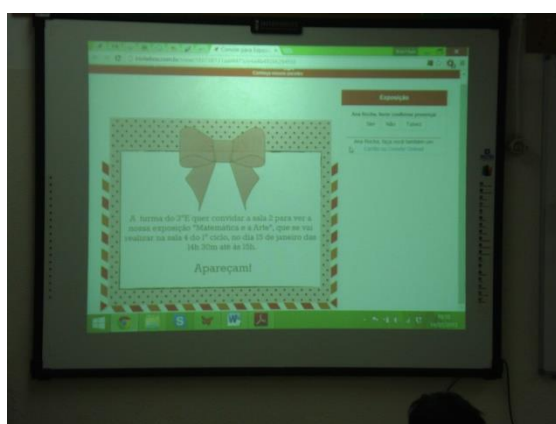


Figura 133 – Simulação da receção do convite

- **Anexo 2A.12.35 – Exposição “A matemática e a arte”**



Figura 134 – Preparação da exposição



Figura 135 – Preparação da exposição



Figura 136 – Exemplo de obra com descrição



Figura 137 – Exemplo de obra com descrição

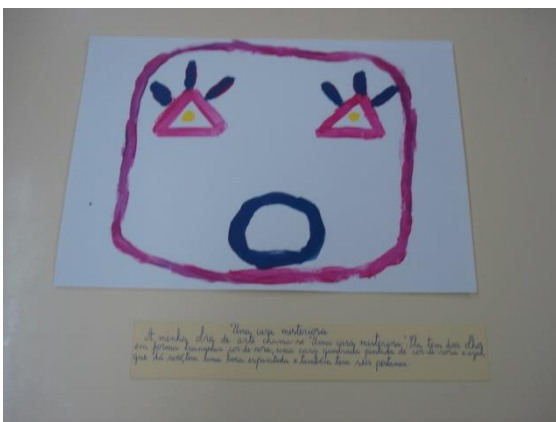


Figura 138 – Exemplo de obra com descrição

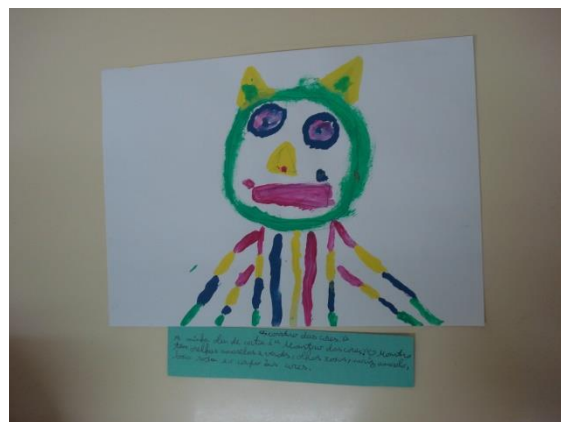


Figura 139 – Exemplo de obra com descrição



Figura 140 – Apresentação das obras à turma do pré-escolar



Figura 141 – Exposição final das obras na sala

- **Anexo 2A.12.36 – As cores ganham vida**



Figura 142 – Realização de cenários

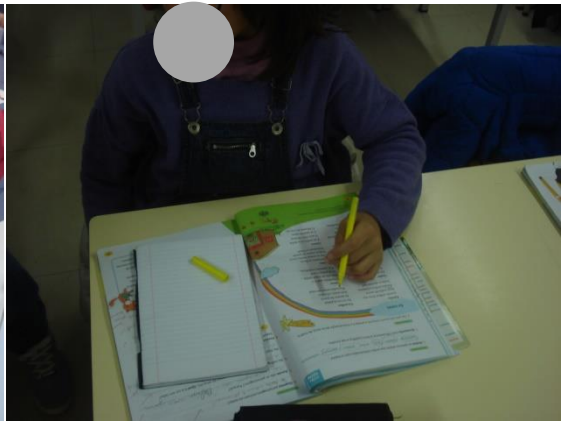


Figura 143 – Memorização do texto a dramatizar



Figura 144 – Realização de adereços



Figura 145 – Realização de adereços

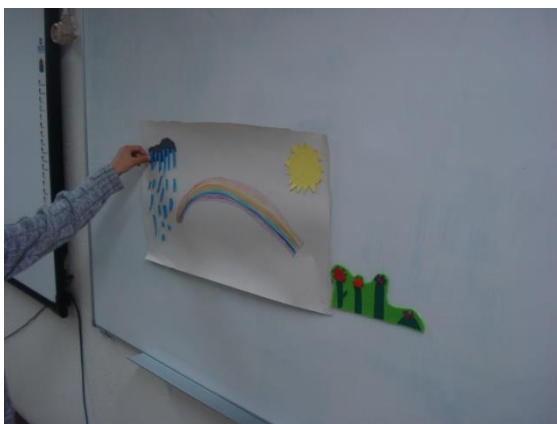


Figura 146 – Realização dos cenários



Figura 147 – Cenários de suporte à dramatização



Figura 148 – Dramatização com adereços

- **Anexo 2A.12.37 – Para um mundo melhor!**



Figura 149 – Partitura não-convençonal para acompanhamento da música



Figura 150 – Utilização de instrumentos ao ritmo da música, com base na partitura

- **Anexo 2A.12.38 – Composições musicais**



Figura 151 – Invenção e reprodução de batimentos corporais ritmados



Figura 152 – Invenção e reprodução de batimentos corporais ritmados



Figura 153 – Invenção de ritmos com instrumentos não-convencionais

- **Anexo 2A.12.39 – O mundo encantado das expressões**

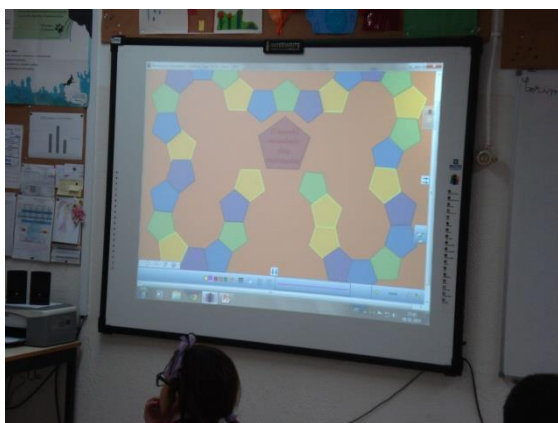


Figura 154 – Tabuleiro de jogo



Figura 155 – Desenho do corpo humano



Figura 156 – Mímica de uma ação



Figura 157 – Cantarolar uma música