



**NM**

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

No final de mais uma etapa do meu percurso de formação, é indispensável deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para ele, apoiando-me, disponibilizando-se para me ajudar e partilhar experiências.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, se ter chegado até aqui foi possível devo muito a eles. Obrigada por acreditarem em mim e sempre me incentivarem a continuar, mesmo quando estava sem forças. Obrigada por sempre me terem apoiado nas minhas escolhas e sonharem comigo o meu futuro.

Quero agradecer também a toda a equipa da Escola Básica das Antas e do Colégio Novo da Maia, por me terem recebido e integrado na sua dinâmica institucional da melhor forma, fazendo-me sentir já parte da família que caracteriza ambas as instituições. Agradeço principalmente a ambos os grupos com os quais interagi e que marcaram de uma forma especial a pessoa e profissional que sou hoje. Em especial, quero agradecer também à Educadora Cooperante Isabel Garcez, pois sempre se mostrou disponível para qualquer eventualidade que pudesse surgir durante todo o período de prática pedagógica supervisionada, acompanhando-me durante a mesma, mostrando-se uma pessoa sensível para com os outros e contribuindo significativamente para a minha formação. Da mesma forma manifesto a mesma gratidão pela professora Ana Monteiro e pela Professora Joana Gabriel, que me acolheram na sua sala de aula, integrando-me no grupo e apoiando-me ao longo de todo o meu percurso de formação no Colégio Novo da Maia.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro por todo o acompanhamento e apoio que sempre disponibilizou. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos, desafios e sugestões que contribuíram para a minha formação como futura docente. Ao Professor Mestre Carlos Jorge Correia e à Professora Doutora Susana Sá pela disponibilidade que sempre mostraram para com as estudantes. Obrigada por todo o acompanhamento e aconselhamento que realizaram e que foi fundamental para enriquecer a minha prática, a minha formação e as minhas competências quer a nível pessoal quer a nível profissional. E ainda um obrigada à Professora Mestre Ana Oliveira e à

Professora Doutora Paula Flores, que sempre se mostraram disponíveis para atender às nossas dúvidas e enriquecer a nossa formação.

Quero agradecer muito especialmente ao meu par pedagógico, porque além de se mostrar uma pessoa competente e com quem se estabelece relações positivas de cooperação a nível profissional, é também uma amiga única, que sempre me apoiou nos momentos de maior fragilidade e sempre se mostrou disponível para ajudar em qualquer imprevisto que pudesse ocorrer. Obrigada Catarina Rangel porque juntas sempre superamos o que por vezes parece impossível.

Obrigada à colega de turma e amiga Mariana Teixeira, que sempre se disponibilizou para me ajudar e me apoiar em qualquer momento do meu percurso. Juntas partilhamos alegrias, frustrações, vivências, recursos e tudo o que uma boa amizade carrega.

Por último, além de agradecer a todos os docentes que contribuíram para que chegasse até aqui, quero também agradecer a todos os meus familiares e amigos que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram ir a baixo. Um obrigada especial ao meu irmão, uma das melhores pessoas que se pode ter na vida, à Georgina Santos, que é como uma segunda mãe e sempre me encorajou a seguir os meus sonhos, à Vânia Lucas, por toda a ajuda e apoio dispensado e aos meus sempre fiéis amigos que sempre estiveram do meu lado e nunca me deixaram desanimar: Tânia Soares, João Soares, Mário Pinheiro e Catarina Abreu.

A todos o meu Muito Obrigada!

## **RESUMO**

A realização deste relatório surge como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, habilitando para a docência num perfil duplo. Neste sentido, a estudante realizou dois estágios profissionais: um na educação pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos; e outro no 1º ciclo do ensino básico, com uma turma do 3º ano de escolaridade.

Durante a prática pedagógica supervisionada em ambos os contextos, a estudante adotou a metodologia de investigação-ação que engloba várias fases interligadas: a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação. Esta metodologia permitiu à mestranda observar e refletir sobre as suas práticas para, através da reflexão, reajustá-las e melhorar as suas ações futuras.

Os estágios realizados contribuíram para o crescimento da estudante, que se confrontou com as especificidades da profissão docente, encarando-as com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Consciencializando-se da importância de determinadas estratégias pedagógicas, a mestranda reconheceu o papel do educador/professor no desenvolvimento das crianças. Estratégias como a aprendizagem cooperada, a motivação, o diálogo, o apoio e acompanhamento aos alunos, enriquecem a relação pedagógica e beneficiam o crescimento das crianças.

Espelhando assim a metodologia de investigação-ação desenvolvida, este documento evidencia o percurso da estudante ao longo do seu período de formação. Desta forma, explicitam-se as potencialidades e os constrangimentos que sentiu e as estratégias que adotou, de modo a contornar as exigências do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica Supervisionada; Investigação-Ação.



## **ABSTRACT**

The execution of this report comes as a partial requirement for obtaining master's degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, enabling for a dual teaching. In this way, the student conducted two learning: one in preschool education, with a group of children aged between 3 and 5 years, and another in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, with a 3rd grade class.

During the supervised teaching practice in both contexts, the student adopted the methodology of action- research that embraces several related phases: observation, planning, reflection and evaluation. This methodology allowed the graduate student to observe and reflect on about there's practices and, through reflection, readjust them and improve their future actions.

The internships contributed to the growth of the student, who was confronted with the teaching profession particularities, staring at them as personal and professional development view.

Being aware the importance of certain pedagogical strategies, master student acknowledged the role of the educator/teacher on children's development. Strategies such as cooperative learning, motivation, dialogue, support and assistance to the students, enrich the pedagogical relationship and benefit the growth of children.

Reflecting the developed action-research methodology, this document shows the path the student throughout during their training period. There for, this describes the potential and the constraints felt and strategies adopted in order to circumvent the requirements of the teaching and learning process.

**Keywords:** Pre-school, 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, Supervised Teaching Practice, Action-Research.



# ÍNDICE

Índice de anexos	IX
Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
1. Enquadramento teórico, concetual e legal	5
1.1. Enquadramento legal	5
1.2. O professor investigador	7
1.3. A prática pedagógica no 1º ciclo do ensino básico	13
2. Caracterização geral da instituição de estágio	21
2.1. Caracterização da instituição de estágio	21
2.2. Recursos humanos	23
2.3. Instalações	24
2.4. Caracterização da turma	27
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	31
Reflexão final	59
Bibliografia	67



# ÍNDICE DE ANEXOS

## **Anexos**

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

## **Anexo 2**

### **Anexo 2 Tipo A (impressos)**

Anexo 2A I - Guião de observação	77
Anexo 2A II – Planificação diária de 6 a 8 de novembro	89
Anexo 2A III – Planificação diária de 15 a 17 de janeiro	135
Anexo 2A IV - Segundo guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada	171
Anexo 2A V – Segunda narrativa individual	177
Anexo 2A VI – Narrativa colaborativa	185

### **Anexo 2 Tipo B (em suporte digital)**

Anexo 2B I – Anexo O da planificação diária de 6 a 8 de novembro	
Anexo 2B II – Planificação diária de 14 a 18 de outubro	
Anexo 2B III – Planificação diária de 23 a 25 de outubro	
Anexo 2B IV – Planificação diária de 30 de outubro a 1 de novembro	
Anexo 2B V – Planificação diária de 20 a 22 de novembro	
Anexo 2B V a – Anexo T da Planificação diária de 20 a 22 de novembro	
Anexo 2B VI – Planificação diária de 4 a 6 de dezembro	
Anexo 2B VI a – Anexo I da Planificação diária de 4 a 6 de dezembro	
Anexo 2B VI b – Anexo J da Planificação diária de 4 a 6 de dezembro	
Anexo 2B VII – Primeiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada	
Anexo 2B VIII – Terceiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada	

Anexo 2B IX – Primeira narrativa individual

Anexo 2B X – Terceira narrativa individual

Anexo 2B XI – Registo fotográfico de alguns dos materiais didáticos e estratégias desenvolvidas

Anexo 2B XII – Registo fotográfico da atividade “Divisão das Sementes em Linha”

Anexo 2B XIII – Registo fotográfico da exploração da serrinha da tabuada do oito

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), como apresenta o Decreto-Lei 43/2007, surge no âmbito de uma formação mais integradora e abrangente dos futuros profissionais de educação. Beneficiando e acautelando a articulação entre estes dois níveis de educação, este mestrado procura consciencializar os estudantes das aptidões necessárias à ação educativa, contribuindo para a construção de um saber profissional baseado na investigação e análise das práticas docentes.

Neste sentido emerge a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, que integrando dois períodos de estágio profissional, procura desenvolver nos estudantes competências socioprofissionais e pessoais de modo fundamentado, reflexivo, integrado e autonomizante, próprias dos profissionais de educação (Flores, 2013). Tendo isto em conta, a estudante integrou duas instituições educativas, uma na educação pré-escolar e outra no 1º CEB e, confrontando-se com as especificidades da profissão docente, adotou uma postura ativa na sua formação.

O estágio profissional desenvolvido na educação pré-escolar ocorreu no Jardim de Infância da Escola Básica das Antas, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Por sua vez, a prática pedagógica realizada no 1º CEB decorreu no Colégio Novo da Maia, numa turma de terceiro ano e, por isso, em interação com crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Tratando-se de duas instituições diferentes, uma correspondente ao ensino público e outra assumindo-se como uma instituição de ensino privado, permitiu à estudante a integração e o conhecimento de duas realidades distintas com que se pode deparar no seu futuro profissional.

Cada um dos estágios profissionais teve a duração de 210 horas. Em ambos as estudantes em formação organizavam-se em díade, envolvendo-se num clima de colaboração entre si, o orientador cooperante de cada contexto e o supervisor institucional.

Assumindo como principal objetivo a construção de saberes profissionais quer ao nível da educação pré-escolar, quer do 1º CEB, esperava-se que a

mestranda mobilizasse saberes científicos, pedagógicos e didáticos ao longo das suas intervenções no contexto educativo. Do mesmo modo, pretendia-se o desenvolvimento de uma metodologia de investigação-ação em ambos os contextos. Através desta, a adoção de uma postura crítica e reflexiva revelava-se essencial para ultrapassar os problemas com que se defrontava e para reajustar as suas intervenções, com vista à planificação e avaliação da ação educativa (Ribeiro, 2012; Flores, 2013).

Adotando um carácter individual e também colaborativo, a reflexão permitia transformar os atos educativos, tornando cada vez mais adequadas as intervenções realizadas nos contextos em questão. Tendo isto em conta, o desenvolvimento de estratégias que integrassem aspetos como a diferenciação pedagógica, o desenvolvimento de relações positivas entre os diferentes intervenientes da instituição e ainda as questões éticas do campo educacional, assumiriam um papel fulcral nas práticas (Flores, 2013).

O seguinte relatório contempla um espaço de reflexão que integra ambos os estágios realizados nos dois níveis de educação, inteirando nos seus anexos o relatório de estágio de qualificação profissional da educação pré-escolar (cf. anexo 1).

Já o presente documento está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Enquadramento teórico, concetual e legal”, enquadra o leitor na profissão docente, integrando os pressupostos teóricos e legais que permitiram à mestranda realizar um confronto entre a teoria e a prática ao longo do seu estágio profissional. Já o segundo capítulo, denominado “Caracterização geral da instituição de estágio”, encontra-se dividido numa série de subcapítulos. Estes dão ao leitor uma imagem da instituição onde a estudante em formação exerceu a sua prática, destacando os princípios da mesma, os seus recursos humanos, instalações e, posteriormente, uma apresentação do grupo de alunos com quem foi desenvolvida a ação. O terceiro capítulo, nomeado “Descrição e análise das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação”, tal como o próprio nome indica, remete para a ação da mestranda ao longo do seu trabalho no terreno. Assumindo uma postura de investigação-ação onde a reflexão assume um papel preponderante, neste capítulo destacam-se pontos fortes e fracos do trabalho no terreno, alternativas para algumas das ações

desenvolvidas, e ainda efeitos das práticas não só no desenvolvimento dos alunos, mas também a nível pessoal.

O presente documento integra ainda uma reflexão final, onde é realizada uma apreciação sobre os períodos de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1º CEB. Deste modo, o leitor depara-se com os principais contributos que ambos os estágios profissionais trouxeram para o desenvolvimento profissional da mestranda e com as potencialidades de enveredar por uma formação de perfil duplo.

A concluir encontram-se as referências bibliográficas que a mestranda utilizou para a construção do seu relatório, fonte das pesquisas desenvolvidas ao longo da sua formação e os anexos. Estes últimos encontram-se divididos no anexo 1 e no anexo 2. O anexo 1, em suporte digital, contempla o relatório de estágio de qualificação profissional realizado na educação pré-escolar. Por sua vez, o anexo 2 está dividido em dois tipos de anexos: os anexos de tipo A, que se apresentam em suporte escrito e correspondem a documentos elaborados ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, e os anexos de tipo B, que estão em suporte digital e compreendem os restantes documentos elaborados no estágio profissional do 1º CEB, mas que não fazem parte dos anexos de tipo A.



## **1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO, CONCETUAL E LEGAL**

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, a estudante apoiou-se em documentação teórica e legal, fruto quer da sua pesquisa, quer do apoio dos agentes educativos com os quais interagiu. Estes documentos permitiram-lhe realizar uma constante reflexão, confrontando a teoria com a prática, e levando-a a adotar uma postura indagadora, que beneficiou o desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

No presente capítulo faz-se um enquadramento da profissão docente baseado nesses mesmos pressupostos teóricos.

### **1.1.ENQUADRAMENTO LEGAL**

A educação é um direito de todas as crianças. Esta deve ser de carácter gratuito e obrigatório pelo menos nos primeiros anos de escolaridade e contribuir para o desenvolvimento cultural, cognitivo, moral e social dos sujeitos (UNICEF, 1990).

Considerando o que foi exposto anteriormente, a Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – como o próprio nome indica, estabelece o quadro geral do sistema educativo, que se define como

o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei 46/86, capítulo I, artigo 1º, alínea 2).

Tendo isto em conta, o sistema educativo português integra a educação pré-escolar, ainda que de frequência não obrigatória, a educação escolar e a educação extraescolar. Remetendo agora mais especificamente para a educação escolar, esta integra o ensino básico, secundário e superior,

incluindo também modalidades especiais e atividade de ocupação de tempos livres (*idem*, capítulo II, artigo 4, alínea 1).

Atendendo agora ao 1.º CEB, este é um ciclo de quatro anos e depara-se com um ensino globalizante. Sendo da responsabilidade de um único professor, que pode também ser coadjuvado em algumas áreas, este ciclo compreende como objetivos específicos:

o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritméticas e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (*idem*, capítulo II, secção II, subsecção I artigo 8, alínea 3 a).

É importante salientar que a Lei acima referida já foi alvo de várias alterações, compreendendo assim uma evolução no ensino.

Do mesmo modo, também a habilitação profissional para a docência sofreu algumas alterações. Atendendo agora o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino.

É neste sentido que surge a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e o 1º CEB. Definindo-se o mestrado como o nível de qualificação profissional para todos os profissionais de educação, os futuros docentes terão de obter primeiramente uma licenciatura em Educação Básica, que integra os quatro domínios de habilitação nos níveis e ciclos de educação e ensino, procedendo-se um mestrado de ensino num desses domínios (Decreto-lei 43/2007).

No mestrado valoriza-se a área de iniciação à prática profissional, focando-se principalmente na prática de ensino supervisionada, sendo esta um momento fundamental de:

Aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (*idem*).

A unidade curricular de prática pedagógica tem como finalidade a iniciação dos alunos nas práticas docentes, desenvolvendo assim competências

inerentes a um desempenho docente eficaz e apropriado (Formosinho, 2009). Desta forma, a qualificação profissional dos futuros docentes tem de considerar o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, explanado no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, assim como o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, exposto no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. Para além disso, deve encarar as orientações e os planos curriculares da Educação Básica e ter em conta as condições socioeconómicas da sociedade, da escola e do próprio papel de professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos da investigação educacional (Decreto-Lei 43/2007, capítulo II, artigo 7º).

Entendendo a formação dos futuros profissionais de educação como uma etapa anterior ao desempenho da sua futura profissão, esta supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, atitudes, competências, preparando-os para as suas funções educativas (Ribeiro, 2001).

Perante isto, uma das principais estratégias de formação a desenvolver na prática pedagógica supervisionada, será a investigação-ação. Isto porque um profissional de educação deve apostar sempre na sua formação como elemento fundamental da sua profissionalidade docente. Esta formação desenvolve-se a partir das situações que vivencia e consciencializa, apoiada na reflexão e investigação das suas práticas educativas, em cooperação com os outros intervenientes do contexto educativo onde se insere (Decreto-Lei 240/2001, anexo V).

## 1.2.O PROFESSOR INVESTIGADOR

Durante a prática pedagógica supervisionada, o discente passa a assumir o papel de futuro profissional da educação e deixa o seu papel tradicional de estudante (Formosinho, 2009). Como tal, este tem de adotar também uma prática de investigação característica desta profissão, prática essa que contribui para a sua formação pessoal (Seddon, 1996, citado por Ozga, 2000,

p. 133), ajudando-o a seguir uma atitude indagadora sobre as suas práticas de ensino em contextos reais (Moreira & Alarcão, 1997).

A investigação-ação surge assim como uma estratégia adotada pelos docentes para melhorar as suas práticas, renovando o ensino (Rosales, 1992). Contudo, para tornar isto possível, é necessário que o docente compreenda a ação, identificando problemas na sua prática e construindo hipóteses para os resolver, através da recolha de dados (Silva, 1996). Deste modo, o docente identifica determinadas questões que surgem das suas práticas pedagógicas para observar e refletir, recolhendo elementos para lhes dar resposta (Ponte, 2008).

A observação constitui a primeira fase da investigação que irá permitir uma análise e descrição das situações pedagógicas (Estrela A., 1994). Nela o professor assume um papel de observador participante, pois este observa os resultados da sua própria atividade com vista à consciencialização da sua ação educativa (Rosales, 1992).

Como já foi explanado, a identificação prévia de aspetos específicos para observar revela-se crucial, uma vez que fornece ao docente oportunidades concretas, ricas e partilhadas para refletir e questionar a sua ação (Ponte, 2008). Para isso, é necessário que o professor disponha de instrumentos e metodologias de observação, como os guiões de observação (Estrela A., 1994). Nestes, os profissionais expõem as questões que esperam ver respondidas através da observação das práticas educativas e, na ação ou numa fase posterior à ação, registam as suas respostas. Todavia, esta observação terá ser realizada sistematicamente, permitindo “a construção dos factos a partir da inserção de situações e comportamentos nos seus respectivos contextos” (*idem*, p.20).

Tendo em conta o supracitado, a recolha de elementos através do processo de observação vai permitir ao profissional de educação a descrição e caracterização da sua turma. Desta forma, ao consciencializar-se das necessidades e interesses dos seus alunos, o professor poderá seguir uma pedagogia mais objetiva, experimentando estratégias educativas que vão ao encontro das crianças (*idem*). Tais estratégias serão previstas numa fase anterior à ação, através da elaboração de uma planificação.

A planificação revela-se um documento regulador da ação do profissional de educação, refletindo todas as fases de desenvolvimento de uma atividade

(Vilar, 1993). Nela o professor explicita o que vai ensinar e como vai ensinar, o tempo que vai dedicar a cada atividade, o modo como vai organizar o grupo, os objetivos que pretende que os alunos alcancem e ainda a forma como vai avaliar cada criança (Arends, 2008). Tendo isto em conta, quando planifica o professor determina uma série de objetivos que devem ser atingidos pelos seus alunos depois da ação, caracterizando-se estes por serem uma antecipação do resultado final da prática pedagógica (Barbier, 1993).

Planificar é assim experimentar numa realidade concreta o pensamento científico e pedagógico do professor (Vilar, 1993). Ao apoiar-se no que planificou, o professor conseguirá investir um menor esforço mental e atuar com uma maior rapidez e eficácia durante o tempo letivo. Contudo, se ao longo de uma atividade surgir um imprevisto, o docente deverá procurar ultrapassá-lo de modo criativo, fazendo uma gestão flexível da planificação (Rosales, 1992). Atendendo ao supracitado, a planificação não pode ser vista como uma atividade estática, mas suscetível de mudanças fase à realidade e que opera. Desta forma, a planificação deve assumir um carácter flexível, aliando-se a uma postura reflexiva que se espera do profissional de educação (Vilar, 1993).

Tendo isto em conta, a observação e experimentação das ações educativas não são suficientes para modificar o ensino, estas têm de vir acompanhadas de uma postura reflexiva, indagadora e aprofundada sobre o ensino-aprendizagem (Ponte, 2008).

Entender o professor como um prático reflexivo é reconhecer o valor da sua experiência no desenvolvimento da sua profissionalidade docente. Para compreender e melhorar o seu ensino revela-se fundamental que o professor mantenha uma atitude reflexiva sobre si próprio, não se limitando a retirar conclusões sobre a experiência de outros colegas (Zeichner, 1993). Deste modo, um professor só assume a postura de investigador se for capaz de refletir e questionar sistematicamente as suas práticas (Moreira & Alarcão, 1997).

Este tipo de postura reflexiva e indagadora do professor sobre a sua práxis leva assim à sua transformação, articulando a sua reflexão com a experiência (Ribeiro & Moreira, 2007). Por outras palavras, o professor apoia a sua reflexão num determinado imprevisto que detetou na sua prática, articulando a informação teórica que sustenta a sua investigação com a sua experiência pessoal, de modo a encontrar soluções que poderão servir como resposta a

esse constrangimento. Ao encontrar uma solução o professor vai implementar um novo plano de ação e, consoante os seus resultados, vai verificar a sua eficácia através da reflexão, iniciando assim um novo ciclo de investigação (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Tendo em conta o supracitado, pode-se referir que a reflexão do professor passa por várias fases. Ele inicia uma reflexão antes da ação, de modo a encontrar respostas para os problemas com que se defronta, considerando o contexto e o seu grupo de alunos; empreende depois por uma reflexão na ação, onde se depara com as atitudes e ações quer pessoais quer dos alunos e reflete sobre elas, reformulando o problema que foi colocado e testando a sua nova hipótese; e, por último, formula reflexão depois da ação, em que o professor após a aula, pensa no que aconteceu, no que observou, no que refletiu na ação e atribui significado a tais comportamentos (Nunes, 2000).

Ao refletir aquando da reflexão, o professor em formação pode apoiar-se em várias estratégias de reflexão, salientando-se as narrativas quer pessoais, quer colaborativas, realizadas pelos estudantes individualmente ou em colaboração com a orientadora cooperante e com o par pedagógico.

As narrativas individuais levam o professor em formação a escrever sobre as suas práticas, passando o seu conhecimento para a escrita, ajudando a entender o modo como experiênciam o mundo e criando e interpretando as suas ações e as ações dos outros elementos do contexto educativo. Além disso, ajuda-o a tomar decisões e a construir e reconstruir as suas práticas (Ribeiro & Moreira, 2007). Também os guiões de pré-observação, que o professor em formação elabora, ajudam a essa reflexão, permitindo-lhe prever os resultados da sua ação antes de a experimentar. Deste modo, estes relatos escritos implicam que o professor tenha conhecimento de princípios teóricos prévios, utilize uma linguagem adequada ao seu discurso e profissão e manifeste a sua capacidade de reflexão (Rosales, 1992).

As narrativas colaborativas evidenciam a existência de uma reflexão partilhada entre os agentes educativos. Nelas cada sujeito apresenta o modo como pensa e interpreta uma determinada experiência, e confronta a sua opinião com a dos restantes elementos, contribuindo este confronto e colaboração para a construção de saberes profissionais apoiados no trabalho em equipa. Este tipo de interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo revela-se fundamental para melhorar as práticas

pedagógicas de todos os envolvidos, quer no campo da formação como no campo da investigação (Ribeiro & Moreira, 2007).

Se antes o trabalho do professor seguia uma postura individualista, atualmente essa visão está ultrapassada, constituindo o trabalho em equipa uma estratégia fundamental para o desenvolvimento e a realização profissional dos docentes e para a inovação e qualidade do ensino (Jesus, 2000). Desta forma, o trabalho de cooperação entre os professores e outros técnicos educativos deve basear-se no respeito mútuo, no apoio e na partilha de informação, permitindo assim uma partilha de recursos, responsabilidades e pontos de vista (Morgado, 2004), apoiando a sua ação e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, a possibilidade dos professores assistirem às aulas uns dos outros torna-se uma estratégia positiva, no sentido em que estes aprendem uns com os outros através de processos de modelação, dos feedbacks facilitados e do clima de cooperação e apoio recíproco. Assim, quem assiste não está a avaliar o observado, mas a identificar aspetos fracos no desempenho do outro que poderão depois vir a ser discutidos e superados através da reflexão partilhada (Jesus, 2000).

Neste contexto, salienta-se o papel do orientador cooperante como um profissional que acompanha e apoia os professores em formação num clima de cooperação e desenvolvimento profissional (Rosales, 1992). O orientador cooperante e o professor em formação participam no mesmo contexto educativo e prestam atenção ou ao outro, apoiando-se com vista à melhoria da ação docente e à aprendizagem dos alunos (Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido, refletem em conjunto sobre as aulas e planificam as ações futuras, encontrando, através da investigação, alternativas para tornar a sua ação docente mais eficaz.

Em contexto de prática pedagógica supervisionada, essa reflexão partilhada vai além da orientadora cooperante e dos intervenientes da instituição onde se desenvolve o trabalho de terreno, pois esta integra também um supervisor institucional. Este supervisor é um profissional da instituição de formação do professor estagiário, que colabora estreitamente com este constituindo “uma importante fonte de estímulos para o pensamento reflexivo, para a análise e para a investigação” (Rosales, 1992, p. 138). Deste modo, o supervisor institucional é, além do orientador cooperante, o professor que vai acompanhar o futuro profissional de educação durante o seu trabalho no

terreno, orientando-o nas suas ações práticas e reflexivas (Ribeiro, 2000). Esse acompanhamento supervisionado vai então basear-se numa formação reflexiva de tipo colaborativo, que partirá de questões suscitadas da ação do futuro docente e que permitirá encaminhá-lo para uma maior autonomia e responsabilização pela sua prática (Moreira & Alarcão, 1997).

A supervisão assume também uma mais-valia na instituição de ensino, uma vez que promove o desenvolvimento profissional dos agentes educativos, levando-os a assumir uma postura cada vez mais adequada ao contexto de aprendizagem. No caso da prática pedagógica supervisionada, os professores estagiários melhoram a qualidade das suas intervenções, apoiando-se na reflexão com o supervisor institucional e contribuindo significativamente para a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão, 2000).

Neste sentido, pode-se dizer que durante toda esta prática de reflexão sobre o ensino o professor está a avaliar não só os seus alunos, mas também a si mesmo, com o intuito de compreender os fenómenos educativos e encontrar soluções para os problemas com que se depara (Rosales, 1992).

Considerando o Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho, a avaliação assume-se como um procedimento que regula o ensino, orientando o percurso escolar dos alunos e certificando-se dos conhecimentos que adquiriram e das capacidades que desenvolveram (capítulo III, secção I, artigo 23.º, alínea 1).

A avaliação constitui assim o “principal instrumento de regulação da prática pedagógica” (Morgado, 1997, p. 62). Esta assume três modalidades distintas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação designa-se diagnóstica, quando aplicada no início de cada ano de escolaridade ou sempre que for necessária, formativa, ao longo do processo de ensino e aprendizagem e a sumativa depois desse mesmo processo (Decreto-Lei 139/2012, capítulo III, secção I, artigo 24.º, alínea 1, 2, 3, 4).

A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que se considerar necessário fundamentar estratégias diferenciadas para os alunos, de forma a superar dificuldades, facilitar a integração escolar e também apoiar a orientação escolar e vocacional (*idem*, capítulo III, secção I, artigo 24.º, alínea 2).

Na avaliação formativa o professor deteta os erros que os alunos cometem para depois recorrer a estratégias que os ajudem a superar as suas dificuldades, integrando, assim, o desenvolvimento do aluno ao longo de um determinado período de tempo.

Já a avaliação sumativa corresponde uma fase final, onde o professor realiza uma apreciação global do desenvolvimento do aluno, detetando as aprendizagens que este não alcançou e analisando todo o seu desenvolvimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o docente consciencializa-se das suas práticas, permitindo-lhe a sua modificação caso estas tenham sido alvo de algumas falhas (Almeida, 2009).

Tendo em conta o supracitado, a avaliação compreende-se como um processo onde o professor recolhe dados sobre os quais pode refletir e tomar decisões “sobre como melhorar as suas técnicas, estilos e estratégias de ensino” (Barber, 1990, citado por Nunes, 2000, p.15). Para isso, o profissional de educação deve apoiar-se em instrumentos de registo elaborados para esse efeito, como arquivos resultantes do trabalho dos alunos em alguma atividade ou mesmo documentos criados para este mesmo fim (Almeida, 2009). Deste modo, a avaliação também permite compreender o estado do ensino, aperfeiçoar condutas, e adequar o ensino das diversas disciplinas aos seus objetivos curriculares (Decreto-Lei 139/2012, capítulo III, secção I, artigo 23.º, alínea 4).

### 1.3.A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O professor para investigar, observar, refletir e avaliar tem de partir de uma prática educativa que pressupõe a existência de uma planificação (Vilar, 1993). Como já foi realçado no subcapítulo anterior, todas as decisões que o professor toma quando reflete sobre a sua ação, vão ser projetadas nas atividades que planifica, tendo em conta os conteúdos que quer explorar, os recursos necessários e o próprio contexto educativo (Rosales, 1992). Contudo, ao planear, o professor não pode se limitar às exigências da realidade em que se insere, mas deve também ter conta o currículo (Vilar, 1993).

Entende-se por currículo

o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos,

assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo (Decreto-Lei 139/2012, capítulo I, artigo 2.º, alínea 1).

Tendo isto em conta, é importante referir que a autonomia da escola na sua gestão tem vindo a sofrer uma mudança nos últimos anos. Se anteriormente era valorizada uma cultura escolar baseada no “academismo, na ritualização das formas de aprendizagem, na formalização da avaliação e da certificação” (Pires, 1988, citado por Costa, Dias, Ventura & Alexandre, 2005, p.9), que levava à perda da qualidade do ensino, nos últimos anos verifica-se uma mudança no modo de gerir a educação e o currículo, “centrado nas escolas, integrador de toda a acção curricular (...) e praticado de forma contextualizada” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997, citado por Costa, Dias, Ventura & Alexandre, 2005, p.11).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, certifica a “autonomia pedagógica e organizativa das escolas”, sendo esta preservada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que procede a uma alteração do primeiro, e que salienta a tomada de decisões da escola quanto à “organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar em algumas disciplinas. Desta forma, ao mesmo tempo que o estado apresenta um currículo centralizado, através dos programas das disciplinas e das metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e de ciclo de ensino (Decreto-Lei 91/2013, artigo 2.º, alínea 3), procede-se também a “uma programação descentralizada e participada a nível de cada escola” (Zabalza, 2000, p. 33).

Delimitando um número mínimo para cada disciplina, compreendendo-se pelo menos sete horas semanais para português e matemática, três horas para estudo do meio e para expressões artísticas e físico-motoras e, ainda, uma hora e 50 minutos para apoio ao estudo e uma hora para a oferta curricular (Decreto-Lei 91/2013, anexo I), cabe depois aos professores dinamizar o currículo, desenvolvendo estratégias, atividades e metodologias de trabalho adequadas ao seu contexto escolar (Roldão, 1998).

Além disso, apesar de nos programas não se encontrar evidências da articulação entre as diferentes disciplinas, os professores devem desenvolver estratégias para superar essas barreiras disciplinares do ensino e construir um

ensino global, baseado na interdisciplinaridade. Considera-se a interdisciplinaridade como a

combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 13).

Deste modo, ela “deve surgir de uma forma natural, fluente e sem grandes “desadaptações”.” (Fernandes, 1994, p. 21).

Os profissionais da educação deparam-se então com uma gestão flexível do currículo, que surge “como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido da adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de Alunos e Alunas” (Diogo & Vilar, 1999, p. 5). Desta forma, esta flexibilidade permite aos professores considerar as diferenças existentes entre os seus alunos, salientando-se os ritmos de trabalho e os tipos de dificuldades de aprendizagem, para daí o professor diferenciar o ensino e promover o desenvolvimento de estratégias diferenciadas de trabalho a funcionar simultaneamente numa mesma aula (Roldão, 1998), favorecendo assim o sucesso educativo de todos os seus alunos (Diogo & Vilar, 1999).

O professor na sua prática necessita de manifestar uma capacidade de diferenciação pedagógica. Para isso, ele deve ajustar os métodos de ensino às características dos seus alunos, confrontando-os constantemente com situações desafiantes que vão ao encontro das suas características e necessidades pessoais, contribuindo para a qualidade e eficácia dos processos educativos do seu grupo (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997; Morgado, 2004). Numa turma, os alunos não têm sempre de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e da mesma forma, diferenciar significa assim que as necessidades quer dos mais capazes, quer dos que manifestam mais dificuldades de aprendizagem são detetadas e recebem a devida resposta (Sousa, 2010).

A gestão do tempo revela-se então uma das ferramentas que o professor deve ter em conta no ensino diferenciado. Entre os alunos geralmente verificam-se ritmos de trabalho e estilos de aprendizagem diversificados. Por isso, e durante a transição de atividades, para evitar que aqueles que terminam mais cedo uma tarefa tenham de realizar uma pausa no seu trabalho, o

professor deve planejar outras tarefas alternativas, articuladas com a atividade anterior, mostrando-se capaz de gerir a realização de diferentes funções simultaneamente (Morgado, 2004).

Deste modo, a planificação e o currículo devem ser flexíveis, pois o professor não se pode limitar ao que rigorosamente planificou, mas atender aos seus alunos e ponderar alternativas de ação aquando confrontado com imprevistos na sua prática. Por vezes, a diferenciação não se relaciona apenas com a planificação de atividades diferentes, mas também com os momentos de diálogo em que basta o professor dirigir uma questão para um aluno para a favorecer a sua aprendizagem. Ao realizar esta ação, o profissional pratica a diferenciação pedagógica, promovendo “a aquisição da referida aprendizagem de forma adaptada às características de determinado aluno” (Sousa, 2010, p. 9).

Existem boas razões para os professores escolherem frequentemente a estratégia de questionamento. A primeira relaciona-se com a convicção de que “esta é uma forma básica de os professores estimularem o pensamento e a aprendizagem”, a segunda é que “as questões são também usadas para verificar a compreensão, ajudar os alunos a reverem, para controlar a actividade da aula, para desencorajar a desatenção, para ajudar na gestão da aula” (Vieira & Vieira, 2005, p. 56). Deste modo, o questionamento revela-se uma estratégia à disposição do professor que lhe permite perceber o seu aluno, motiva-lo para a aula e até ajuda-lo a conduzir o seu pensamento sobre um dado conteúdo.

O questionamento também pode estar relacionado com a discussão em grande grupo, pois uma exposição oral exige que os alunos respondam a alguma questão, expondo assim as suas ideias (Arends, 2008). Estas atividades de discussão em grande grupo também são enriquecedoras, na medida em que exige que todos participem e contribuam com as suas opiniões pessoais. Além disso, permitem que os alunos aprendam a escutar os seus colegas e a aceitar as diferentes opiniões, desenvolvam capacidades de argumentação, ultrapassem a sua timidez e verbalizem as suas ideias abertamente e ainda assimilem regras de participação oral, como o levantar o braço e falar na sua vez (Vieira & Vieira, 2005; Arends, 2008).

Em contrapartida, as atividades em pequenos grupos, além de reforçarem as capacidades de escuta e respeito pelos outros já evidenciadas, permitem

também que os alunos colaborem com os seus pares. Ao colaborar entre si, as crianças encontram soluções para os problemas com que se deparam, percebendo a importância do outro na sua aprendizagem (Arends, 2008).

Deste modo, todas as estratégias evidenciadas anteriormente (a diferenciação pedagógica, as aulas de discussão, o questionamento, o trabalho em grande e pequeno grupo) valorizam a construção ativa do próprio conhecimento. Ao oferecer a cada criança experiências de aprendizagem que atendam às suas necessidades, realiza-se uma articulação dos conteúdos com as representações pessoais de cada aluno, tornando as experiências de aprendizagem significativas (Alonso, 2000, citado por Sousa, 2010). Neste caso, o professor é como um orientador que auxilia o aluno na procura da solução para um determinado problema ao invés de lhes transmitir o saber (Perrenoud, 2000). Ao mobilizar os seus conhecimentos prévios, os alunos integram “as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e [experimentam] o processo democrático da resolução de problemas” (Beane, 2003, p. 98).

A realização de aprendizagens significativas só é possível se o aluno se mostrar disposto para a praticar (Coll, *et al*, 2001), para isso, é essencial que o professor o motive para a aprendizagem (Aguayo, 1963, citado por Caiadas & Tavares, 2013). Considerando que a motivação é “normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (Arends, 2008, p. 138), é necessário que o professor promova a curiosidade, segurança e criatividade do aluno para este alcançar a aprendizagem desejada (Caiadas & Tavares, 2013). Desta forma, através do controlo de aspetos como a decoração da sala ou mesmo a utilização de jogos e das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o profissional consegue captar o interesse da criança e despertar a sua atenção para a atividade a realizar (Arends, 2008).

O modo como atende à disposição das crianças e as motiva para a aprendizagem, também influencia a união entre o professor e os seus alunos. A relação que se estabelece entre o profissional de educação e os alunos contribui significativamente para a promoção de atitudes positivas em relação à escola e às suas aprendizagens, manifestando capacidade de iniciativa e cooperação (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Deste modo, um clima de segurança e confiança é essencial numa sala de aula, o professor deve-se adaptar a cada

aluno, observando-o e atendendo às suas dificuldades de modo a poder auxiliá-lo na superação de tais constrangimentos (Postic, 1990). Todo o apoio do professor, assim como o fornecimento de *feedbacks* aos alunos, proporciona também um maior envolvimento destes nas tarefas de aprendizagem (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Este clima positivo, apesar de ser um dos grandes objetivos do professor, nem sempre é atingido imediatamente por ele. Por vezes, o profissional da educação depara-se com comportamentos indisciplinados que afetam o processo pedagógico, influenciando quer a aprendizagem dos alunos, quer a sua *performance* (Blase, 1986, citado por Estrela M. T., 1994). Sendo que a indisciplina se traduz na violação das regras que foram estabelecidas no contexto escolar (Renca, 2008), é necessário que o professor esteja dotado de competências de carácter didático e relacional de modo a estabelecer a disciplina na sua sala de aula. Contudo, o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, assim como o desgaste provocado por tal situação, muitas vezes, leva o profissional a sentir frustração e desânimo (Estrela M. T., 1994).

Para combater esta dificuldade, o professor deve negociar com os alunos as regras da sala de aula que permitam regular as interações, criando condições adequadas ao ensino aprendizagem (Lopes, 2006). Contudo, quando ensina as regras, o profissional de educação tem de ter em conta se estas são úteis e práticas para os seus alunos, de modo que sejam de fácil adaptação e causem algum efeito no seu comportamento (Arends, 2008). Além disso, mais que ensinar uma regra, o docente deve fazer com que as crianças compreendam a importância das regras e o porquê de as terem que cumprir.

Contudo, a questão da indisciplina pode não se limitar ao não cumprimento das regras da sala de aula, mas relacionar-se com as estratégias escolhidas pelo docente. A própria postura do professor, a inadequação das estratégias e a falta recursos motivadores, contribuem também para o agravamento da indisciplina no contexto escolar (Renca, 2008; Lopes, 2006). Do mesmo modo, a presença de problemas familiares ou sociais também pode levar a que, por vezes, os alunos alterem o seu comportamento. Perante isto, o professor deve estar sensível às necessidades dos seus alunos, ajudando-os a regular as suas emoções e contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à escola (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Em suma, para realizar a prática pedagógica no 1º CEB, o professor parte de um currículo definido a nível central, para, através da investigação e tendo em conta o contexto escolar e a realidade de cada aluno, planear a sua ação com vista ao sucesso educativo. Todavia, ao longo do período em que exerce essa prática, o docente depara-se com várias especificidades próprias da sua profissão. É neste contexto que a metodologia de investigação-ação se revela fundamental, uma vez que leva o sujeito a ultrapassar um série de fases, como a observação, a planificação, a reflexão e a avaliação, de modo a encontrar estratégias para ligar com tais especificidades (Ozga, 2000).

Ao envolver-se nesta dinâmica, o professor combina o processo investigativo com a prática de ensino, pois experimenta na ação as estratégias que encontra durante as suas inquirições (Moreira & Alarcão, 1997). Neste sentido, um professor em formação segue a mesma metodologia, beneficiando do trabalho colaborativo com o seu par de formação, o orientador cooperante e o supervisor pedagógico. Deste modo, a primeira etapa que experimenta é a observação do contexto educativo e do grupo de alunos com que vai desenvolver a sua prática pedagógica supervisionada. Tendo isto em conta, no capítulo seguinte será apresentado o modo como esta observação se tornou fundamental para a caracterização da instituição onde a formanda realizou o seu estágio profissional.



## **2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

Ao iniciar a prática pedagógica supervisionada, e antes de iniciar as atividades letivas individualmente, a estudante em formação preocupou-se em conhecer a instituição escolar, assim como a turma com a qual iria desenvolver a sua ação.

Deste modo, este capítulo espelha uma caracterização do Colégio Novo da Maia (CNM), partindo do macro para o microcontexto. Iniciando com uma caracterização geral da instituição, parecem depois os recursos humanos que operam no CNM e as instalações destinadas ao 1º CEB. A terminar apresenta-se o grupo de alunos com o qual a formanda realizou o seu estágio profissional.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

O CNM apresenta-se como um estabelecimento de Ensino Particular que cumpre as suas funções letivas desde o dia 12 de setembro de 2001.

Situado no Monte Penedo, pertencente à freguesia de Milheirós no concelho da Maia, o CNM localiza-se na região norte de Portugal, fazendo parte da Área Metropolitana do Porto. O concelho da Maia apresenta-se como um concelho dinâmico, repleto de infraestruturas a nível educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental, numa situação privilegiada de acessibilidade a nível automobilístico, ferroviário e aéreo. Por sua vez, a freguesia de Milheirós, com cerca de 5000 habitantes, nos últimos anos, verificou uma transformação passando da ruralidade para o urbanismo, devido à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações, verificando-se atualmente o predomínio do setor secundário (Colégio Novo da Maia, 2012).

Apesar de este colégio ser uma instituição privada que exerce uma plena autonomia principalmente a nível pedagógico através da flexibilidade na gestão do currículo, tem também de se organizar de acordo com um projeto

educativo próprio (Decreto-Lei 152/2013). O projeto educativo é o documento que estabelece a orientação educativa da instituição, sendo elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, onde se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-Lei 75/2008, capítulo II, artigo 9.º, alínea 1a).

Tendo em conta este documento, os princípios orientadores desta instituição de ensino centram-se na liberdade, na responsabilidade e na solidariedade. A liberdade remete para a liberdade de pensamento e para o respeito pela diferença de opiniões. A responsabilidade liga-se ao cumprimento das normas em vigor e ao exercício crítico da participação, no sentido de um contínuo desenvolvimento, e a solidariedade tem em conta a consciência de uma cidadania planetária, partindo da pessoa, do colégio e do mundo para torna-lo um local melhor (Colégio Novo da Maia, 2012).

O projeto educativo define também algumas prioridades para a ação educativa. A primeira prioridade liga-se com a existência de um projeto formativo integrado que vai desde a creche ao ensino básico e secundário. Tendo em conta que o estado reconhece o direito dos pais à escolha e orientação do processo educativo dos filhos (Decreto-Lei 152/2013, capítulo I, artigo 4.º, alínea 1), este colégio dá resposta a três valências educativas diferenciadas, permitindo que os discentes beneficiem de uma continuidade educativa ao longo de todo o seu percurso educativo.

Neste contexto, assume-se como essencial a articulação entre os vários órgãos de gestão da instituição, assim como as estruturas de orientação educativa, as equipas pedagógicas, e todos os intervenientes no processo educativo, visando assim a criação e melhoria das vias e dos modos de circulação da informação. A este nível verifica-se a forte articulação e cooperação que existe entre os vários docentes da instituição, que se reúnem frequentemente para refletir, planificar e avaliar em conjunto.

Ainda no que toca à articulação e cooperação entre os docentes, é importante referir a rentabilização da equipa multidisciplinar (constituída pelo professor titular, professores das áreas das expressões e professores da sala de estudo) a nível de apoios educativos. Esta equipa, constantemente realiza momentos formais entre os seus elementos, articulando o trabalho desenvolvido na sala de aula com o trabalho a realizar na sala de estudo, e

ainda se salienta o reforço do apoio individualizado para os alunos com dificuldades, procedendo-se à constituição de protocolos com clínicas ou equipas de técnicos especializados (Colégio Novo da Maia, 2012). Esta articulação apoia-se também nos sistemas de comunicação, como o email institucional que cada professor possui e pelo qual comunica com outros intervenientes do sistema educativo.

Esforçando-se para proporcionar aos seus alunos uma preparação académica integrada, integradora e com vista ao sucesso, o CNM contempla também nas suas atividades a dinamização de projetos e clubes promotores de uma cidadania democrática e do empreendedorismo. Todavia, estes projetos e clubes são restritos, um aluno da turma assiste à reunião do grupo e depois comunica aos restantes colegas, e o que se mostra relativamente limitado (Colégio Novo da Maia, 2012).

## 2.2. RECURSOS HUMANOS

Tendo em conta o supracitado, reconhece-se que são vários os recursos humanos que dia a dia circulam por esta instituição. Começando pela direção do CNM, esta é constituída por dois diretores pedagógicos que assumem também a direção administrativa e financeira. Por sua vez, no corpo docente, e centrando-se agora no 1º CEB, existem 18 professores, entre os quais 10 são titulares de turma, seis são docentes de áreas coadjuvadas e dois encarregam-se da sala de estudo (Colégio Novo da Maia, 2012).

Quanto ao pessoal não docente, e como se pode evidenciar no anexo 2A I, este é essencial na vida no colégio, pois trabalham em estreita parceria com os docentes. Estes agentes educativos estão constantemente a par do trabalho do professor, oferecendo o seu auxílio na preparação, organização e execução de atividades ou prestando apoio aos docentes no que eles necessitarem. Vinte e duas pessoas fazem parte deste grupo, que na sua maioria tem como habilitações literárias o 12º ano de escolaridade e o curso de formação profissional, e só uma minoria é licenciada. No que diz respeito aos alunos, o

CNM totaliza 760 discentes distribuídos pelos serviços de creche, pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (*idem*).

Além disso, é importante referir que esta instituição também integra uma equipa administrativa, constituída por uma chefe de serviço, sete administrativas, uma gestora financeira, um advogado e ainda técnicos especializados, que apoiam os serviços que funcionam no colégio nas áreas de psicologia, saúde, nutrição e educação especial. Todos estes técnicos são detentores de habilitação superior (*idem*).

### 2.3. INSTALAÇÕES

Como já tem vindo a ser referido ao longo do presente capítulo, o CNM engloba valências educativas diferenciadas, desde a creche ao ensino secundário. Deste modo, esta instituição está dividida em três polos distintos: no polo I funcionam os serviços de creche e pré-escolar; no polo II operam o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e no polo III influem os serviços do ensino secundário.

Considerando o polo II, este tem cerca de 5000 m<sup>2</sup> de área coberta, disposta em seis pisos e dispõe de elevador e de escadas (Colégio Novo da Maia, 2012).

No piso “-3” encontra-se um pavilhão gimnodesportivo com balneários de suporte e duas arrecadações com material para as aulas de educação físico-motora. Por vezes, quando chove, o pavilhão é também utilizado para as crianças passarem o tempo do intervalo. Já no piso “-2” encontra-se uma sala do aluno e uma sala de estudo autónomo. A sala do aluno é ocupada pelos alunos quando está a chover nas horas de intervalo e está equipada com vários materiais que os alunos podem dispor.

No piso “-1” situa-se o refeitório de todo o ensino básico, assim como um gabinete para a responsável pelos serviços da cozinha e uma arrecadação para armazenamento de alimentos e ainda a cozinha. Antes da hora de almoço, os assistentes operacionais colocam um tabuleiro em cada lugar, contudo, são os próprios alunos que têm de pegar no seu tabuleiro e ir buscar o seu almoço,

beneficiando assim de autonomia. Integrado no refeitório está um bar, destinado aos professores e aos alunos que tomam o pequeno-almoço no CNM. Neste piso existe ainda uma reprografia, sanitários para rapazes e raparigas, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, vestiários para os funcionários, uma lavandaria e a biblioteca/mediateca. A biblioteca costuma estar fechada, sendo utilizada pelos alunos quando chove e não podem ir para o exterior ou em outras atividades orientadas.

Os serviços administrativos do colégio, a receção e a secretaria encontram-se no piso “0”. Ainda neste piso existem dois gabinetes, um destinado aos serviços administrativos e outros de apoio aos diferentes serviços: psicologia, educação e desenvolvimento e atendimento aos encarregados de educação, uma loja de venda de uniformes, uma arrecadação para os serviços de limpeza, casa de banho para docentes e alunos e nove salas de aulas destinadas ao 1º, 2º e 3º ano de escolaridade.

No piso “1” situam-se outras nove salas de aulas, ocupadas pelo 4º ano de escolaridade e por algumas turmas do 2º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, este piso também está equipado com mais instalações sanitárias para os alunos, uma sala de professores, uma arrecadação de material de limpeza e o arquivo histórico. No piso “2” estão as salas destinadas às disciplinas de educação visual, tecnológica, educação musical, dois laboratórios, uma sala de informática e algumas salas de apoio. Algumas destas salas são utilizadas pelas crianças do 1º CEB nas áreas de expressão plástica, dramática e expressão musical. Ainda neste piso encontra-se a sala da direção, que está dividida em três gabinetes distintos e equipada com duas casas de banho, instalações sanitárias para os alunos, e dois gabinetes também de apoio aos diferentes serviços do colégio.

O polo II tem ainda espaços exteriores: um pátio coberto designado de pátio cinzento, um pátio descoberto com ligação ao parque infantil do polo I, designado de pátio verde, e um campo de jogos de relva sintética que permite o desenvolvimento de várias atividades desportivas, integrando bancadas e um balneário. O pátio cinzento é um recreio amplo, em cimento, onde as crianças que vão embora após as aulas esperam pelos seus familiares. Já o pátio verde é onde as crianças passam o intervalo da manhã e da hora de almoço. Este pátio tem pneus para as crianças utilizarem e tem acesso a um parque com um escorrega e baloiços. Além disso, ainda integra um espaço verde onde se

localiza a horta pedagógica, outro espaço destinado a atividades físicas e ainda um parque de estacionamento para os docentes no piso “0”.

A sala onde decorreu a prática pedagógica supervisionada encontra-se no piso “0” do polo II. Deste modo, a sala do 3ºC, está equipada com cacifos individuais devidamente identificados para os alunos, onde estes podem guardar os seus pertences que não são necessários para as aulas. Existe também uma banca com água potável, contudo esta não está adequada para este nível etário porque é bastante alta, por isso na sala existe um pequeno banco para onde as crianças sobem de modo a utilizar este recurso.

Apesar da sala estar devidamente equipada possibilitando o contacto com as TIC, pois possui um quadro interativo, um projetor e um computador com ligação à internet, a caneta do quadro interativo está avariada, sendo este utilizado simplesmente para projeção de recursos, desperdiçando assim este recurso que poderia ser inovador e apelativo. Na sala existe ainda um quadro branco bastante utilizado durante as atividades letivas, ecopontos e um relógio pelo qual quer a professora, quer os alunos se orientam (cf. anexo 2A I).

Este espaço possui também uma porta e duas grandes janelas, com estores, que ocupam uma parede, contudo, a luz artificial é muito utilizada (cf. anexo 2A I). Na mesma parede existem dois armários de madeira; num deles estão guardados materiais de desperdício e no outro estão guardadas capas de arquivo devidamente identificadas com o nome do aluno a que se destina.

As paredes da sala funcionam como expositores que à medida que os conteúdos foram lecionados foram sendo preenchidas. Funcionando também por áreas curriculares, em cada expositor encontram-se alguns resumos dos conteúdos abordados e pouco trabalho realizados pelos alunos, sendo este um ponto negativo, pois é positiva a exposição do trabalho das crianças como forma de reconhecimento e valorização (cf. anexo 2A I). Além disso, encontra-se também exposto um calendário que não é atualizado desde setembro, um mapa de aniversários e, junto à mesa da professora estão afixados documentos destinados à documentação e também algumas fotografias do grupo em alguma atividades. As regras da sala de aula construídas pelos alunos e pela docente também estão afixadas, todavia não são visíveis, devendo estar impressas com um tamanho maior do que o apresentado.

Quanto à disposição das mesas, esta muda durante o ano letivo. Desde o início da prática pedagógica supervisionada a disposição foi alterada três

vezes: inicialmente as mesas estavam na horizontal, formando três fileiras viradas para o quadro e depois procedeu-se à formação de grupos, juntando as mesas para tal. Já a mesa da docente situa-se ao lado das mesas dos alunos e não à frente, não se destacando assim como um lugar de superioridade, mas mantendo-se ao nível dos seus educandos.

#### 2.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

As alterações na sala de aula, também se relacionaram com a mudança de docentes no grupo em questão. Tendo em conta que a professora titular do 3º C esteve ausente em licença de maternidade, esta foi substituída durante alguns meses pela professora cooperante 2. Com isto, os primeiros dois meses da prática pedagógica supervisionada da díade foram acompanhados pela professora cooperante 2 e as últimas quatro semanas pela professora cooperante 1. Nesta mudança de docentes a díade sentiu algumas mudanças, principalmente quanto ao grau de exigência de uma docente para a outra. Por exemplo, no que toca às rotinas, os alunos entravam todos os dias às 8h30 e, aquando da entrada na sala, colocavam os seus pertences no respetivo cacifo destinado a tal e, de seguida, dirigiam-se ao seu lugar para começar a passar o plano de aula. Com a professora cooperante 2 reparava-se que enquanto uns alunos entravam na sala e procediam corretamente, outros andavam pela sala e a falar com os colegas, causando alguma agitação. Já a professora cooperante 2 exigia a postura correta de todo o grupo, alertando-os mal se iniciava qualquer tipo de alvoroço.

A professora era sempre a última a entrar e a sair da sala, ficando à entrada a receber os alunos e, à saída, a verificar se a sala fica limpa e fechada.

As crianças iniciavam as atividades letivas com a escrita do plano de aula do dia, que era projetado durante dez minutos, para os alunos o copiarem. Além disso, logo pela manhã, os alunos colocavam o material do trabalho de casa na mesa da professora para esta depois corrigir (cf. anexo 2A I).

Até às 10h30 as crianças tinham sempre uma hora letiva de português ou matemática, seguindo depois para um intervalo até às 11h. Às 11h iniciavam as

atividades letivas, à segunda e à sexta-feira na área da matemática, com inglês à terça e à quinta e com expressão motora à quarta-feira. Seguia-se a hora de almoço às 12h e retomavam-se novamente as atividades das 13h30 até às 16h30, excetuando à terça e à quinta-feira que terminavam às 15h30. Durante as tardes eram exploradas todas as áreas disciplinares, intercalando-se entre os vários dias da semana. Além das horas letivas, alguns alunos depois das aulas permaneciam na sala de estudo.

O horário do 3º C compreendia assim oito horas de português, sete horas de matemática, três horas de estudo do meio e ainda duas horas de apoio ao estudo, cumprindo o que está previsto a nível central.

Tendo em conta que as áreas de expressão plástica, dramática, musical e físico-motora eram lecionadas por professores especialistas, assim como o inglês que é uma atividade de enriquecimento curricular (cf. anexo 2A I), estas faziam parte do horário letivo da turma. Ao inglês era atribuído o horário de três horas letivas semanais, a expressão físico-motora duas horas semanais e a expressão plástica e musical/dramática apenas uma hora semanal a cada uma. Além disso, os alunos também tinham uma hora por semana de filosofia para crianças, sendo esta uma disciplina de oferta complementar lecionada pela professora cooperante.

A turma onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada era constituída por 25 alunos, 12 deles do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A maioria das crianças residia na Maia, e tinham idades compreendidas entre sete e oito anos. Os alunos já integravam o grupo desde o 1º ano de escolaridade, com a exceção de duas alunas que entraram no presente ano letivo.

Entre os alunos existia uma criança com diagnóstico de hiperatividade, mas como estava medicada, conseguia controlar o seu comportamento e participar de forma ativa nas atividades. Havia também uma criança com diagnóstico de dislexia e suspeitava-se que outra tivesse défice de atenção, assim como uma aluna que manifestava várias dificuldades de aprendizagem. Todas estas crianças eram acompanhadas por um psicólogo do serviço de psicologia, que uma vez por semana ia à sala acompanhar os alunos durante o tempo letivo, analisando o seu comportamento e postura, e por uma professora de ensino especial, que também visitava regularmente a sala de aula e realizava alguns exercícios com eles. Estes exercícios eram elaborados pela própria professora e

não estavam relacionados com os conteúdos abordados na aula, servindo para verificar o seu acompanhamento e evolução, e perceber em que aspetos era necessário dar um maior apoio aos alunos.

Ao nível da turma, utilização de estratégias de diferenciação pedagógica permitia que estes alunos acompanhassem o restante grupo, contribuindo positivamente para a sua integração e para o sucesso educativo. Realizando as mesmas atividades que o restante grupo, estas crianças mostravam uma boa integração no mesmo. Entende-se assim que os alunos estabeleciam boas relações interpessoais, mostrando-se autónomos relativamente às competências sociais e de relacionamento. Desta forma, as crianças sentiam-se completamente à vontade para alertar os colegas quando estes manifestavam comportamentos desadequados, quando não colocam um tom de voz que fosse perceptível a todos e para solicitar a ajuda dos pares perante alguma dificuldade que encontrassem (cf. anexo 2A I).

Apresentando-se como uma turma bastante participativa e com gosto em aprender, por vezes tornava-se complicado gerir o seu comportamento, pois todos queriam participar ao mesmo tempo, não respeitando as regras de participação oral e levantando-se sem pedir autorização. Neste sentido, a indisciplina era notória durante as aulas e era contornada pela professora cooperante 2 com algumas estratégias, como retirar alguns minutos de intervalo e preencher um pequeno quadro de comportamento para algumas crianças. Também a estudante em formação desenvolveu algumas estratégias para colmatar este aspeto que vão ser referenciadas no terceiro capítulo do presente relatório. Mas, com a vinda da professora cooperante 1, a turma melhorou. A professora titular mostrou-se mais exigente, retirando-lhes vários intervalos e tomando medidas para colmatar este aspeto, como a proibição de jogar futebol no intervalo, o que se revelou eficaz, pois o grupo manifestou atitudes de mudança.

É de salientar que ambas as docentes manifestavam uma relação positiva e proximal com os alunos, ambas sempre se mostraram atentas a cada aluno, estabelecendo conversas pessoais com eles e ajudando-os a resolver conflitos pessoais. Do mesmo modo, também a forma como organizavam o ambiente e as práticas encetadas também refletiam essa proximidade. Por vezes, pequenas estratégias revelavam-se eficazes para captar a atenção de certos alunos, seja colocar um certo com um lápis de cor verde nas respostas que corrigiam com a

professora, solicitar a sua participação para corrigir um exercício no quadro ou para realizar alguma tarefa.

Tendo isto em conta, também o facto de os alunos desta turma apresentarem ritmos muito distintos entre si contribuía para essa distração, sendo este um aspeto fulcral na ação da equipa educativa. Enquanto uns alunos conseguiam resolver um exercício em menos de cinco minutos, outros demoravam mais tempo para o realizar. Por isso, revelava-se essencial a existência de atividades alternativas e complementares de modo a ocupar as crianças com um ritmo mais rápido, seja a realização de mais exercícios ou a permissão para desenharem no seu diário gráfico.

A cooperação existente entre os encarregados de educação e a orientadora cooperante também se revela um ponto forte neste contexto. As famílias manifestam uma forte cooperação com a professora, dando continuidade às atividades desenvolvidas na sala de aula, revelando interesse e predisposição pelo desenvolvimento escolar dos seus educandos (Gabriel, 2012). Este aspeto contribui positivamente para o percurso académico das crianças, pois estas sentindo o interesse da família na sua educação, tentam responder às expectativas quer dos pais, quer dos profissionais de educação (Marques, 2001).

Ao longo do seu estágio profissional a mestrandia tentou contribuir de forma efetiva e significativa para o desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos. Por isso, toda esta análise e caracterização da instituição de ensino, dos seus espaços e dos seus intervenientes revelou-se fundamental para a formanda adotar uma postura adequada ao contexto em questão. Do mesmo modo, o conhecimento do grupo, dos seus interesses, necessidades e especificidades permitiu-lhe atuar de uma forma cada vez mais ajustada e eficaz, desenvolvendo estratégias e atividades que fossem ao encontro dos alunos. Nesta linha de pensamento, o capítulo seguinte apresenta algumas das atividades desenvolvidas pela mestrandia, acompanhadas de uma reflexão aprofundada sobre as mesmas.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

O professor do 1º CEB deve explorar o currículo numa ótica de inclusão, na medida que mobiliza e integra os conhecimentos que detém das diferentes áreas curriculares e desenvolve as estratégias que considera mais eficientes para a promoção de aprendizagem dos seus alunos (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º2). Contudo, nesta dinâmica os professores deparam-se com determinados constrangimentos que afetam a prática docente e que podem ser ultrapassados através da reflexão, favorecendo sempre a aprendizagem dos seus alunos (Arends, 2008).

A prática pedagógica supervisionada possibilita aos professores estagiários “uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais” próprios da função docente (Formosinho, 2009, p. 125). Os mestrandos inserem-se assim num contexto educativo, assumindo o seu papel como professores em formação. Deste modo, constroem e aperfeiçoam a sua profissionalidade docente apoiados na investigação e na cooperação com outros agentes educativos.

Como já foi evidenciado no primeiro capítulo, a observação é a primeira fase pela qual os docentes devem enveredar e que lhes permite a realização de uma análise de descrição das situações pedagógicas com vista à sua futura intervenção. Os professores estagiários iniciam a sua prática pedagógica com um período de observação participada no contexto em questão, revelando-se esta fase fundamental para construir uma primeira imagem do grupo de alunos. Tendo isto em conta, a mestranda iniciou o seu estágio profissional, apoiando-se num guião de observação (cf. anexo 2A I). Este guião orientou a estudante na análise do contexto em que se inseriu, pois esta definiu previamente um conjunto de questões que queria ver respondidas através da observação (Estrela A. , 1994). Deste modo, a formanda conseguiu recolher

informações sobre a instituição de ensino, os seus recursos humanos, as suas instalações e sobre o grupo de alunos com os quais viria a exercer a sua prática pedagógica supervisionada, como se pode verificar no segundo capítulo. Esta primeira fase revelou-se crucial para a integração da professora em formação no CNM, assim como lhe possibilitou conhecer as necessidades e interesses do seu grupo de alunos para, posteriormente, desenvolver uma prática educativa que atendesse às suas especificidades.

Após o período de observação foi essencial o modo gradativo como a estudante desenvolveu o seu estágio profissional. O facto de iniciar a prática educativa com um certo faseamento: iniciando com a realização de uma só atividade numa semana e outra em conjunto com o seu par de formação, passando depois para uma amanhã e seguindo-se um dia de ação até chegar às semanas destinadas a cada estudante, permitiu à mestranda passar por várias fases de adaptação. Deste modo, a formanda integrou-se no grupo e consciencializou-se das suas rotinas e especificidades, começando também a confrontar-se com os problemas que surgem do contexto. Tendo isto em conta, iniciou uma metodologia de investigação com vista ao sucesso das suas futuras intervenções.

Um dos primeiros obstáculos reconhecidos no contexto em questão foi o domínio do uso do manual na exploração dos conteúdos e a realização de várias fichas de trabalho. Este tipo de práticas acabava por limitar quer a ação do professor, quer a aprendizagem dos alunos, que poderia estar mais próxima da sua realidade, tornando-se significativa para o grupo (Coll, *et al*, 2001). Perante isto, e sempre numa postura reflexiva, procuravam-se estratégias que permitissem contornar esta rotina e enveredar pela novidade, de modo a tornar as aulas motivadoras, mas não excluindo totalmente os métodos habituais.

O desenvolvimento de estratégias de motivação foi assim um aspeto crucial ao longo das aulas lecionadas pela estudante em formação. Por vezes, um simples jogo no início de uma aula de matemática era o ponto-chave para os alunos encararem com outra postura a resolução da ficha de trabalho que se apresentava de seguida. Isto porque as estratégias adotadas pelos professores na aula influenciam a motivação dos alunos para a execução das tarefas a realizar, assim como condicionam as suas próprias aprendizagens. Como

exemplo destaca-se o “Jogo do Sim e do Não” e as “Barras de Operações” nas aulas de matemática.

Perante uma proposta de planificação de um aula destinada à resolução de um ficha de trabalho para consolidar aprendizagens, estas duas estratégias revelaram-se fundamentais para motivar os alunos. No primeiro jogo um dos alunos era selecionado e escolhia um número ao seu gosto. Depois de o escolher, os seus colegas teriam de lhe fazer questões de modo a adivinhar de qual número se tratava. Contudo, o aluno selecionado só poderia responder às questões dizendo “sim” ou “não”. Este jogo mostrou-se dinâmico e captou o interesse do grupo, que se mantinha atento e respeitador das regras de participação oral na sua realização, como cada um falar na sua vez. O mesmo aconteceu com as “Barras de operações”, sendo estas um material manipulável que continha escrita uma operação. A professora estagiária omitia um dos seus constituintes e os alunos teriam de adivinhar que número ou sinal se tratava. Dada a eficácia destas estratégias, a sua exploração não se limitou a uma só aula, mas foram algumas vezes repetidas mesmo a pedido dos próprios alunos.

Estas estratégias de motivação não se limitavam às motivações iniciais, mas foram também várias vezes desenvolvidas ao longo da exploração de uma atividade educativa. Continuando a explorar a área da matemática, a dinamização de um jogo de revisões sobre a leitura de números, a adição, a subtração e a multiplicação revelou-se um recurso motivador e de interesse para o grupo. Designada “Roleta das Complicações”, nesta atividade um aluno de cada vez teria de rodar uma roleta e conseqüentemente o seu ponteiro calhava em uma cor. A professora estagiária fornecia depois um envelope com essa cor ao aluno, onde estaria um desafio que este teria de resolver no quadro, sendo que cada cor abordava um conteúdo diferente. Os restantes alunos resolviam o exercício no seu caderno, confrontando depois as diferentes resoluções e procedendo-se à sua correção.

Ao iniciar o jogo, todos se mostravam interessados em rolar a roleta e, à medida que respondiam às questões das várias cores, conseguiam perceber que temática tinha cada cor. Este pormenor permitiu fomentar a curiosidade do grupo, pois todos se mostravam ansiosos por descobrir que temática tinha as cores que ainda não tinham respondido. Além disso, o facto de terem de resolver a sua complicação no quadro também os motivava a participar, envolvendo-se ainda mais na tarefa.

Já na área de português, e tendo em conta que para uma criança aprender é necessário que o profissional de educação capte o seu interesse e a motive tal (Caiadas & Tavares, 2013), também as atividades de leitura e escrita em português mostravam-se desprovidas de tal dinamismo. As crianças acabavam por ler um texto do manual e responder às suas questões de interpretação ou escrever um texto sugerido num simples enunciado.

Considerando que os professores devem criar atividades numa perspetiva estratégica (Perrenoud, 2000), numa das aulas de português destinada à exploração do conto “A Menina e o Burro” de António Torrado, procedeu-se a um faseamento articulado de várias atividades. Iniciando a aula com a apresentação de uma imagem sobre o mesmo conto, foi proposto aos alunos que dessem a sua opinião sobre ela, referindo o que mudavam na imagem, o que achavam que estava a acontecer. Todas as ideias que surgiam eram registadas no quadro pela professora estagiária, de modo que, depois da leitura, pudessem confrontar o que leram com as suas expectativas iniciais. Com este primeiro momento pretendia-se motivar os alunos para a leitura. Considerando que “ler é um veículo para atingir os nossos interesses” (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004, p. 143), no momento de leitura o grupo revelou-se interessado em perceber que mensagem implícita tinha aquela imagem e se realmente o que pensavam seria o que aconteceu. Isto refletiu-se após a leitura, quando os alunos ao comparar as previsões com o conteúdo da história, conseguiram encontrar as diferenças entre ambas as fases, mostrando que compreenderam o texto.

Porém, até o momento de leitura viria acompanhado de um desafio, pois no meio do texto encontravam-se palavras intrusas que tinham de ser descobertas pelos alunos. Quando questionados para o facto de encontrar algum aspeto que não fizesse qualquer sentido no texto, os alunos referiam situações da história, como o burro poder ser um príncipe. Perante isto, a professora estagiária leu novamente o texto e, em cada parágrafo, questionava se tinham reparado em alguma coisa estranha. Com esta segunda leitura o grupo conseguiu encontrar todas as palavras que não faziam parte do texto. É importante referir que a professora estagiária fez a primeira leitura do conto pois esta deve ler para os seus alunos, mesmo que estes já saibam ler, constituindo-se um modelo apetecível de imitar (*ibidem*). Todavia, depois de encontradas as palavras intrusas, o texto foi distribuído por todos os alunos

para lerem e responderem às questões que foram corrigidas em grande grupo e escritas pela professora estagiária no quadro. O facto de ter as respostas escritas permitia também que as crianças tivessem uma imagem visual das palavras, evitando assim que dessem erros quando as escrevessem, ou possibilitando que corrigissem o que tinham escrito.

Depois do intervalo a exploração do mesmo conto continuou, mas com uma atividade de escrita. Nesta tarefa os alunos assistiram a um pequeno teatro de fantoches que dava continuação à história que tinham estado a trabalhar anteriormente. Todavia, nesta dramatização foi apresentado um grande problema, a menina e o burro tinham trocado de personalidade e não sabiam como resolver o problema, terminando a dramatização com essa questão por responder.

Quando terminou a dramatização os alunos referiram de imediato que deviam ser eles a encontrar uma solução para aquela situação. Posto isto, não foi necessário explicar o que se pretendia com a atividade, limitando-se a formanda a rever as características que deveria ter o texto, de modo a que pudesse ser apresentado também no final da aula.

Ao lembrar que antes de redigir o texto o deveriam planificar, os alunos ficaram confusos, pois como estavam habituados a referir numa planificação o tempo, o espaço e as personagens, neste caso só teriam de referir como iriam resolver o problema encontrado. Verificando que esta era uma dúvida de todo o grupo, a professora estagiária procedeu a uma explicação para o grande grupo, com a exposição de um exemplo do que poderiam escrever na planificação. Contudo, em reflexão com a equipa educativa e com a supervisora pedagógica, tomou-se consciência que nessa explicação deveria ser realizada uma planificação completa e não só um exemplo. Deste modo, tornava-se mais claro a ideia para os alunos e ajudava-os a ultrapassar este obstáculo de modo mais eficiente.

Outro aspeto a reformular e que surgiu em reflexão com a supervisora institucional, prendeu-se com as características do texto dramático. Visto que os limites entre o texto narrativo e o texto dramático não foram bem definidos aquando da explicação, os alunos limitaram-se a escrever um diálogo como fazem no texto narrativo, colocando à frente de cada frase expressões como “disse o burro transformado em menina”. Tal como foi sugerido, numa intervenção futura, no início da atividade, iniciava-se com a explicação do que

era um texto dramático e das suas características, dando até exemplos no quadro e facilitando a sua elaboração.

O facto de os alunos construírem uma história para depois apresentar aos colegas motivou a escrita do seu texto. Quando terminavam, todos solicitavam que a professora estagiária lesse e corrigisse, de modo a verificar se estava um texto adequado para poderem apresentar. Na sua construção questionavam também se poderiam acrescentar novas personagens, aspeto que não foi pensado anteriormente, como se pode verificar no anexo 2A IV, e que envolveu uma reflexão na ação. Se inicialmente se pensou que deveriam existir mais personagens para os alunos integrarem na história, essa dúvida logo desapareceu. Caso houvesse outras personagens os alunos ficavam limitados, por isso foi proposto que através de desenhos ou outras representações, eles mesmo criassem as personagens que pensavam inteirar na história.

Se quando a professora estagiária fez a dramatização inicial o material pareceu adequado, quando os alunos foram apresentar as suas histórias isso não se verificou. O quadro que fazia de suporte para o teatro deveria estar fixo, pois os alunos apoiavam-se nele e ele caía e também o apoio onde segurava um dos fantoches não estava preso, saindo algumas vezes nas suas apresentações (cf. anexo 2B XI, fig. 2).

Quanto às apresentações, foi interessante perceber as dificuldades dos alunos na realização de um teatro de fantoches. Enquanto uns se preocupavam em mexer com os fantoches e deixavam o texto para segundo lugar, outros só liam e mal mexiam os bonecos e também alguns tentavam articular as duas coisas mas sentiam alguma dificuldade, por isso, por vezes, demoravam mais tempo. Contudo, foi gratificante sentir que alguns dos alunos mais envergonhados estavam motivados para apresentar e, durante a sua apresentação, adotaram um tom de voz adequado e sem receio, permitindo que todos os colegas escutassem a sua história.

Antes de saírem para almoçar foi realizada uma pequena reflexão com os alunos sobre as dificuldades que sentiram durante a dramatização, chamando-lhes a atenção para aspetos como: ler o texto e mexer os bonecos em simultâneo e interpretar vozes diferentes. Todavia, esta reflexão deveria ter sido realizada antes de se iniciarem as apresentações, pois os alunos na sua atuação iriam estar mais atentos a esses pormenores e ter mais sucesso na apresentação dos seus trabalhos.

Desta forma, esta atividade permitiu articular o português com a expressão dramática, verificando-se assim uma interdisciplinaridade entre estas duas áreas (Pombo, Guimarães & Levy, 1993). A encenação das histórias no final da aula serviu não só para motivar os alunos para a realização da tarefa, mas também possibilitou o desenvolvimento de algumas capacidades explanadas nas metas de aprendizagem relativas ao domínio da expressão dramática. Entre as metas podemos considerar, por exemplo, as referentes à leitura oral, tendo em conta o processo de articulação e projeção adequados ao momento, a criação de situações novas tendo em conta a progressão da ação e a distinção entre o texto dramático e outros tipos de texto (Ministério da Educação, 2012).

Como referente Pombo, Guimarães e Levy (1993), os professores depararam-se com alguns obstáculos, por parte da instituição escolar, quando se põe em causa a tradicional estrutura de uma disciplina. Por isso, acabam por não articular muito as áreas entre si, não praticando a interdisciplinaridade. No CNM isso não é exceção, principalmente no que compete às áreas das expressões. Tendo em conta que as áreas de expressão plástica, dramática, musical e físico-motora são lecionadas por professores especialistas, como já foi referido no segundo capítulo, os professores titulares de turma acabam por limitar as suas aulas às áreas de português, matemática e estudo do meio. Deste modo, verificava-se uma estrutura rígida entre as várias áreas disciplinares, sendo este um dos principais desafios colocados às estudantes em formação e que se mostrou uma barreira que levou algum tempo a ultrapassar.

Tendo em conta o supracitado, a atividade descrita anteriormente foi um passo para combater este aspeto. Da mesma forma, numa aula de português onde o principal objetivo seria escrever um texto narrativo sobre o natal, a mestrandia conseguiu fazer uma articulação com a área de expressão musical.

Ao iniciar a aula, desenrolou-se um diálogo em grande grupo sobre o natal, onde os alunos partilharam os seus costumes e tradições nesta época. Neste diálogo, todos se mostravam envolvidos e com vontade de partilhar as suas experiências, pois tratava-se de uma festa que gostam, vivem e experienciam. Com este diálogo pretendia-se dar sentido ao trabalho a desenvolver com as crianças, uma vez que ao explorar na aula uma festa familiar dos alunos, ajudou-os a familiarizar-se com as tarefas que lhe iriam ser propostas posteriormente (Meirieu, 1998). Além disso, o diálogo em grande grupo

sempre foi uma estratégia bastante utilizada nas aulas, uma vez que permite que os alunos respondam a questões e exponham as suas ideias (Arends, 2008). Esta estratégia também permitia motivar os alunos mais tímidos a participar, através da realização de perguntas dirigidas a eles.

Outra estratégia explorada durante a prática pedagógica supervisionada foi as atividades de discussão. Tendo como objetivo a melhoria do “pensamento do aluno, promover o envolvimento e o empenhamento nas matérias escolares e aprender competências de comunicação e de pensamento” (Arends, 2008, p. 440), esta estratégia revelou efeitos a longo prazo. Com o passar do tempo, verificou-se que aqueles alunos que anteriormente não colocavam o braço no ar para participar, já solicitavam várias vezes a sua participação, sendo um grande passo a nível da comunicação em aula.

Após este diálogo inicial, a professora estagiária projetou no quadro interativo a letra de uma música de natal e explorou-a com o grupo, ainda sem melodia. Tendo em conta que a letra da música falava da tradição da fava do bolo-rei, questionou-se se alguém conhecia esta tradição. À resposta positiva de um dos alunos, solicitou-se que fosse ele próprio a explicar a tradição aos seus colegas. Esta é outra das estratégias que foi adotada várias vezes na prática, uma vez que se existe a possibilidade de ser um dos alunos a explicar para o restante grupo uma determinada situação, esta explicação poderá ser mais significativa. Por outras palavras, tendo em conta a proximidade de idades entre os alunos, é mais provável que um deles encontre com mais facilidade uma resposta clara que possa ajudar o seu colega a ultrapassar uma dada dificuldade do que o próprio professor (Meirieu, 1998).

Depois desta exploração foi ensinada a música, verso por verso, aos alunos. A professora estagiária cantava e eles repetiam logo a seguir, lendo a projeção da letra no quadro interativo. De seguida, de modo a acompanharem o ritmo da música, foi colocada a melodia com vozes para os alunos cantarem ao mesmo tempo, mas alguns deles acabaram por parar de cantar. Posto isto, posteriormente, foi colocado só instrumental, e aí já todos cantavam e acompanhavam o ritmo. Este modo de ensinar a canção, passando por várias etapas, ajudou à memorização da letra e do seu ritmo. Além disso, esta forma de iniciar a aula revelou-se diferente e motivadora, fazendo ponte com a atividade de escrita que se seguia.

Para a atividade de escrita foi fornecido um guião de texto aos alunos, onde constavam várias opções e, consoante estas eles teriam de escolher onde se passava a história, quando, as suas personagens e a situação problema correspondente. Esta estratégia foi utilizada com vista à melhoria da realização da fase de planificação textual, uma vez que os alunos nos textos escritos desviavam-se do que planificavam ou não colocavam elementos suficientes para escrever um texto. Esta escolha, embora produtiva, pois obrigava os alunos a seguir a sua planificação também se revelou limitadora. Várias crianças referiam que queriam dar outro problema à história ou colocar outra personagem diferente. Como o objetivo era seguir o guião não lhes foi facilitada essa oportunidade. Contudo, caso esta atividade se voltasse a repetir, era dada essa possibilidade aos alunos, não restringindo a sua imaginação e criatividade. Deste modo, este foi um ponto fraco da aula, uma vez que o papel do professor é o de criar condições para o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos e não bloquear a sua atividade criativa e imaginativa (Martins, 2000).

As barreiras disciplinares não se limitavam só às áreas das expressões. Mesmo entre o português, a matemática e o estudo do meio, não se verificava qualquer tipo de articulação, sendo este um dos aspetos mais alertados pela supervisora institucional nas planificações diárias. Como se pode verificar no anexo 2A II, as diferentes áreas eram abordadas de modo separado, cada área tinha a sua hora e, aquando da passagem para a hora seguinte, verifica-se uma rutura com o trabalho realizado anteriormente. A verdade é que esta foi a barreira que a estudante sentiu mais dificuldade em ultrapassar e só conseguiu melhorar a sua prática já no final do estágio profissional.

Considerando agora o anexo 2A III, verifica-se uma evolução ao nível da articulação entre as diferentes áreas. Tendo em conta que o tema a abordar em estudo do meio era a germinação das sementes, optou-se por considerar como tema da semana as plantas. Por isso, todos os exercícios realizados, por exemplo, em português e matemática relacionavam-se com esse tema.

Contudo, esta articulação não ficou só por aí, confrontando novamente no anexo 2A III, mais propriamente a aula de matemática de quinta-feira de manhã, depara-se com um jogo de revisões sobre a divisão cujo tema era a germinação das sementes. Neste jogo, encontravam-se expostos no quadro vários vasos com números, como se pode verificar no anexo 2B XII, fig.1, e um

quadro com números projetado no quadro interativo. Cada aluno, na sua vez, escolhia dois números do quadro e dividia-os, efetuando o algoritmo da divisão no quadro e os seus colegas no caderno. Se o quociente da divisão estivesse num dos vasos, o aluno colocava uma semente, que tinha sido distribuída pela professora estagiária no vaso. Se o quociente não estivesse em nenhum dos vasos o aluno não colocava nenhuma semente e passava a jogar outro colega escolhido pela professora estagiária. O objetivo do jogo era completar uma ou mais linhas de vasos, seja na horizontal, vertical ou diagonal.

Este jogo permitiu assim trabalhar a divisão de uma forma lúdica. O facto de todos os alunos saberem que iriam participar acalmava-os, pois não tinham a preocupação de não ser solicitados pela professora estagiária. Além disso, esta estratégia permitiu à estudante motivar os alunos para o jogo e evitar distrações, pois quando alguém começava a dispersar, bastava a mestrandia pedir a sua participação para envolvê-los novamente na atividade.

Como os alunos efetuavam o algoritmo no quadro, alguns dos seus colegas não o realizava no caderno, esperando para copiar a resolução do amigo. Ou então, quando este terminava corrigiam a sua operação sem repararem no que estava errado e porque tinham errado. Se por um lado registar a operação no quadro tinha estas desvantagens, por outro lado permitia que toda a turma tivesse acesso à correção e não continuassem com a resolução errada no caderno. Contudo, num dado momento, foi colocada uma operação no quadro e a sua resolução só surgiu quando se verificou que todos a tinham realizado no caderno. Como era visível que vários alunos ainda sentiam dificuldades a resolver o algoritmo da divisão, a realização deste foi feita no quadro com a turma, principalmente daqueles alunos com mais dificuldades.

Um dos aspetos que sobressaiu nesta atividade foi a diferença de postura entre os vários alunos perante a realização do jogo. Enquanto uns realizavam só as divisões que os colegas escolhiam, outros realizavam vários cálculos de forma autónoma no seu caderno, de forma a encontrar os resultados que precisavam para completar as linhas do jogo. O mesmo acontecia quando os alunos iam ao quadro, enquanto uns limitavam-se a escolher dois números à sorte, outros decidiam a divisão que iriam realizar no lugar, limitando-se a relembrá-la no quadro.

Este jogo foi então ao encontro do que defende Fernandes (1994), quando refere que a educação matemática tem como foco o aluno, que através do seu papel ativo na aula, parte à descoberta de uma solução para um dado problema. Tendo isto em conta, o professor será apenas o facilitador do processo e o sistematizador das aprendizagens.

Logo a seguir ao jogo, os alunos resolveram os exercícios propostos no manual de matemática referente à divisão. Como já foi referido, a realização deste tipo de trabalho em aula é habitual e quase exigido no contexto em questão. Este normalmente deve ser concluído na própria sala de aula, levando os alunos a responsabilizarem-se pela organização do seu tempo. De forma a combater as fichas de trabalho uniformizadas e que se estendiam por toda a aula, ao longo de toda a prática pedagógica, como já foi mencionado, a professora estagiária tentava fazer com que estas fossem uma continuação da prática (Arends, 2008). Deste modo, inicialmente realizava-se uma atividade destinada ao conteúdo a abordar e depois os alunos, para aplicar o conhecimento adquirido, realizavam alguns exercícios de modo a colocar os novos conhecimentos em prática.

Algumas dessas atividades contemplavam a utilização das TIC. Tendo em conta que estas constituem uma concorrência ao trabalho dos professores, estes devem cada vez mais integrá-las no seu ensino, acompanhando assim os interesses dos seus alunos (Perrenoud, 2000). Por isso, várias vezes, estas eram utilizadas pela professora estagiária para abordar algum conteúdo, como foi o caso da visualização de um filme sobre o sistema digestivo (cf. anexo 2B I). Deste modo, atende-se aos interesses dos alunos e procede-se a um ensino eficaz, pois os alunos estão mais motivados e predispostos a aprender, encarando depois os exercícios práticos de outro modo (Arends, 2008).

Isso foi o que aconteceu, por exemplo, numa das aulas de português em que o principal objetivo seria apoiar as crianças na realização de alguns exercícios de ortografia apresentados numa ficha de trabalho. Contudo, para iniciar a aula de modo apelativo e dinâmico, foi apresentado o jogo interativo “Palavras Baralhadas”. Este foi projetado no quadro interativo e apresentava algumas palavras com as sílabas todas trocadas. Os alunos teriam de descobrir que palavra estava escondida através da sua reconstituição silábica e, após essa descoberta, aparecia no quadro a palavra escondida.

Os alunos entenderam a dinâmica do jogo e mostraram-se empenhados na sua realização, participando e cooperando entre si para encontrar a palavra correta. Contudo, em algumas palavras manifestaram algumas dificuldades, sendo apoiados pela professora estagiária através de algumas pistas como o local de algumas das sílabas na palavra. A tarefa foi do agrado dos alunos que, quando terminou, solicitaram se não poderiam continuar. Tendo em conta a gestão flexível da planificação, a mestranda apesar de não ter mais exemplos no seu jogo, desafiou os alunos a serem eles próprios a escrever uma palavra baralhada no quadro para os colegas adivinharem. Esta estratégia revelou-se assim positiva, os alunos conseguiram escrever as palavras baralhadas no quadro sem erros e sem dificuldades, deixando-os também predispostos para encarar a realização de exercícios práticos que se seguia.

Ainda no âmbito do conhecimento explícito da língua, ao lecionar os graus dos nomes, a professora estagiária utilizou o conto “Corre, Corre Cabacinha” de Alice Vieira. Considerando que os professores podem recorrer a histórias para ensinar as crianças de modo mais eficaz (Egan, 1994), com esta exploração a mestranda permitiu a exploração dos graus dos nomes a partir de exemplos concretos de um texto literário, articulando entre si os diferentes domínios do português. De modo a permitir que os alunos acompanhassem a história, esta foi projetada no quadro interativo com as imagens que acompanhavam, utilizando-se novamente as TIC na dinamização das aulas de português. Assim, a mestranda começou por explorar com os alunos oralmente os elementos paratextuais, onde o grupo manifestou que já tinha algum conhecimento sobre a história. Posteriormente, a professora estagiária leu o conto para o grupo, procurando ser expressiva e modificando as vozes das diferentes personagens, o que captou a atenção das crianças que se mostraram agradadas com a situação. Este aspeto foi comprovado aquando do resumo oral posterior à leitura da história, onde mostraram que estiveram atentos conseguindo fazer breves resumos do conto e descrever alguns pormenores do mesmo.

Neste sentido, partiu-se deste resumo oral para chegar ao grau dos nomes. Sem ser necessário qualquer tipo de explicação, os alunos referiram de imediato quais eram os graus existentes, explicando-os e retirando exemplos do texto para os exemplificar, como foi o caso de “velha” e “velhinha”. Deste modo, revelaram ter conhecimentos prévios sobre este conteúdo e facilmente

conseguiram outros exemplos que conheciam, manifestando-o novamente aquando da realização dos exercícios propostos numa mini ficha de trabalho.

Já em matemática, quando lecionou a multiplicação por 10, 100 e 1000 a formanda também utilizou as TIC para projetar três adivinhas sobre cada uma das multiplicações. Quando os alunos encontravam as respostas corretas, procedia-se a uma breve explicação, que neste caso era realizada pelos alunos com a ajuda do que dizia na adivinha. Depois deste momento os alunos realizaram um conjunto de exercícios onde colocaram em prática o que aprenderam.

Enquanto os alunos resolviam o seu trabalho, a professora estagiária assumia uma postura de apoio para com o grupo, retirando dúvidas, apoiando na realização dos exercícios mais desafiantes e constituindo assim um apoio para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Isto porque é fundamental que o professor se adapte ao ritmo de cada criança e fique atento às suas necessidades, de modo a criar um clima de sala de aula assente na segurança e confiança (Postic, 1990). Só assim o docente estabelece relações positivas e próximas com as crianças, promovendo nelas relações positivas face à escola e ao seu desempenho no contexto educativo (Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Contudo, e como já foi referido no segundo capítulo, este grupo de alunos apresenta ritmos muito distintos entre si. Por isso, foi necessário que a professora estagiária contempla-se na sua planificação tarefas alternativas mas que estivessem articuladas com a atividade anterior, de modo a ocupar os alunos que terminavam os exercícios (Morgado, 2004). Este ensino diferenciado não foi efetuado desde o início da prática pedagógica, mas ao longo da mesma. Através de uma postura reflexiva, percebeu-se que a apresentação de alguns desafios para os alunos que terminavam mais cedo as tarefas seria essencial, mantendo-os ocupados e permitindo a continuidade educativa. Contudo, esses desafios nem sempre foram suficientes, pois alguns alunos terminavam todas as tarefas mais rápido que os restantes colegas. Neste sentido, foram elaborados desafios cada vez mais complexos que estimulassem o seu raciocínio, como é o caso do “Atreve-te a pensar” presente no anexo 2B V. Além disso, alguns dos desafios acabavam também por expressar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas e ir ao encontro dos interesses dos alunos, como é o caso da realização de ilustrações para um texto que tivessem construído na aula.

A aprendizagem não se centrou só no desenvolvimento do trabalho individual, mas também foi reconhecida a importância do trabalho cooperativo entre os alunos. Um dos aspetos a ter em conta foi, por exemplo, a organização do espaço. Uma das preocupações das professoras cooperantes, com o apoio das professoras estagiárias, foi colocar sempre os alunos em locais estratégicos, juntos de colegas que contribuíssem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, aqueles com mais dificuldades estavam ao lado de alunos mais perspicazes que os estimulassem, e aqueles mais faladores estavam ao lado dos mais envergonhados, de modo a levá-los a participar e a atenuar o comportamento dos mais ativos na aula. Esta aprendizagem cooperativa permitia assim a resolução de problemas em conjunto, levando os alunos a sentir a preocupação que os professores têm na sua aprendizagem e contribui para o sucesso dos seus trabalhos escolares (Arends, 2008).

Esta aprendizagem cooperativa não se limitou a tais ações, mas o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos também a favoreceu. Contribuindo para o desenvolvimento sociocognitivo dos discentes, as atividades em pequenos grupos facilitaram a partilha de opiniões, o confronto entre as ideias uns dos outros e a resolução de problema em conjunto, num ambiente de cooperação e de diálogo (Almeida, 2009; Arends, 2008).

Remetendo agora para as atividades de trabalho experimental, estas envolvem os alunos numa tarefa de investigação, observação, classificação e dedução, onde a experimentação é a base das descobertas e abre portas para o conhecimento (Veja, 2006). O professor deve sempre partir de algo que seja significativo para os seus alunos, despertando assim a sua curiosidade e promovendo novos conhecimentos. Desta forma, as atividades de ensino experimental permitem que os alunos assumam uma postura de exploração ativa sobre o meio ambiente, envolvendo-se em processos de aprendizagem ativos, assentes em metodologias de descoberta e apoiados em atividades intelectuais de construção de saberes (Roldão, 2001).

Nesta linha de pensamento, foram realizadas algumas atividades neste âmbito. Para abordar o sistema urinário, foi apresentada à turma uma maquete do mesmo (cf. anexo 2B XI, fig. 3). Inicialmente fez-se uma exploração da mesma com a turma, identificando os órgãos que constituem este sistema. Posteriormente, caso se tivesse seguido a planificação, iria ser projetado no quadro interativo um poema sobre este sistema, mas isso não

aconteceu. Aproveitando a exploração da maquete com a turma, procedeu-se logo à explicação do funcionamento do sistema com o apoio da maquete, que permitia a sua realização. Só depois desta experiência foi explorado o poema, sendo esta abordagem curta, pois os alunos já não estavam a prestar a devida atenção.

Se por um lado a planificação fosse respeitada, os alunos através do poema poderiam compreender ao funcionamento do sistema sem a ajuda da professora estagiária, sendo eles os próprios construtores do seu conhecimento. Contudo, esta abordagem teria de ser realizada mesmo antes de apresentar a maquete, pois aquando da sua apresentação os alunos já centravam a sua atenção no seu funcionamento. Por outro lado, se algum dos alunos tivesse ajudado a professora estagiária a experimentar a maquete, esta aprendizagem seria mais significativa e captava mais a atenção dos alunos, pois eles próprios a experimentavam. Deste modo, destaca-se este como um ponto fraco da aula, que acabou por limitar a aprendizagem dos alunos como se verificou nos exercícios práticos que foram realizados de seguida. Destaca-se então a importância da experimentação, que segundo Veja (2006) é a base das descobertas e abre as portas para o conhecimento, pois uma criança consegue interiorizar melhor qualquer conceito quando o experimenta.

Pelo contrário, a atividade realizada em pequenos grupos sobre a germinação das sementes já permitiu essa experimentação. Tendo em conta que nas atividades de cariz experimental é fundamental que os alunos percorram várias fases em diálogo e cooperação uns com os outros, nesta tarefa a turma foi organizada em seis grupos. Entre estes grupos, dois iriam verificar a influência da água na germinação de uma semente, outros dois a influência da luz e os restantes da temperatura (Martins *et al*, 2007).

Atendendo ao faseamento próprio do ensino experimental, os alunos iniciaram a tarefa com o preenchimento de um protocolo sobre a experiência que iam realizar. Neste protocolo encontravam-se questões que se destinavam a captar a sua atenção para o fenómeno que iriam observar (Veja, 2006). Deste modo, os alunos iniciaram o seu preenchimento com a formulação de uma questão-problema que esperavam ver respondida após a realização da atividade. Depois, os grupos confrontaram-se com questões como o que iriam mudar, o que iriam medir e o que iriam manter, referentes às variáveis dependentes e independentes que estavam em uso e ainda que materiais

teriam de utilizar e de que forma o fariam, planejando assim o seu trabalho. De seguida, registavam as suas previsões e partiam daí para realizar a experiência, sendo importante referir que nesta etapa foi dada autonomia a cada grupo para contactar com os materiais disponíveis e realizar a sua própria tarefa. Por último, e novamente através do preenchimento do protocolo, os alunos tinham de registar os dados que iam recolheram com a realização da experiência, sendo estes assinalados numa tabela de dupla entrada, e ainda as conclusões a que chegaram e que iriam dar resposta à questão problema inicial (Martins *et al*, 2007). Tendo em conta que esta experiência só tinha efeitos a longo prazo, os responsáveis de cada grupo guardaram os protocolos de forma a dar resposta às últimas questões noutra momento.

Nesta atividade salienta-se a importância da preparação prévia dos materiais e também da disposição das mesas para o trabalho de grupo. Os materiais estavam todos em cima de uma mesa, de modo a que os responsáveis de cada grupo pudessem, com a permissão da professora estagiária, se dirigir a ela e utilizar os materiais que fossem necessários à sua experiência (cf. anexo 2B XI, fig. 4).

Esta atividade revelou-se enriquecedora, na medida em que o trabalho de pequenos grupos permite que os alunos partilhem as suas opiniões, explicitem as suas ideias prévias sobre o assunto e as confrontem com o que vão observar no decorrer da experiência (Almeida, 2009). Contudo, o seu principal objetivo não foi atingido. A verdade é que os alunos não percebiam porque é uns tinham de verificar a influência da água e outros da luz, por isso também não conseguiam perceber porque alguns grupos tinham materiais diferentes dos seus. Em reflexão com a supervisora institucional, percebeu-se que a explicação inicial não foi eficaz. Aquando da explicação a professora estagiária limitou-se a explorar a página do manual com os alunos e, não sendo uma estratégia motivadora, os alunos acabaram por não prestar muita atenção e, por isso, não entenderam o que tinham de fazer de seguida.

Para combater este aspeto entendeu-se que poder-se-ia ter iniciado a aula com o levantamento das concepções prévias dos alunos sobre o tema, orientado por questões orientadoras realizadas pela estudante em formação. Deste modo, a realização de um mapa conceptual no quadro ajudava na explicação

da experiência e, posteriormente, os alunos já a conseguiam realizar com sucesso, consultando de modo autónomo o manual caso fosse necessário.

Como tal não aconteceu, a atividade acabou por ficar confusa. Apesar do apoio dado a cada grupo pela professora estagiária, alguns dos seus membros não se conseguiam entender e acabavam por não chegar a um acordo de que respostas escrever no seu guião, criando assim algum ruído na sala de aula. Tendo isto em conta, alguns grupos foram separados e continuaram a realização das atividades no seu lugar. Além disso, o constrangimento da professora estagiária perante esta situação acabou mesmo por levar à conclusão da tarefa e à passagem para a atividade seguinte.

Este constrangimento sentido pela estudante na sua prática tinha já iniciado na reflexão antes da ação. Todavia, este era receado pelo carácter indisciplinado que o grupo manifestou em outras atividades e não pela organização da atividade, o que aconteceu nesta intervenção.

Remetendo agora para a indisciplina constatada em outras situações e como já foi referido no primeiro capítulo, esta afeta o trabalho dos professores e por sua vez a aprendizagem dos seus alunos, sendo este um dos aspetos que limitava algumas das práticas a desenvolver. Deste modo, esta foi uma das principais preocupações da díade em cooperação com ambas as professoras cooperantes, sendo este problema alvo de algum trabalho de reflexão e investigação, como se verifica no anexo 2A V.

Apesar de certas estratégias, como o trabalho de grupo, terem ainda de ser trabalhadas com estes alunos, não se considerava positivo o facto de não as experimentar, pois ao excluí-las das aulas, não se estava a dar aos alunos oportunidades de aperfeiçoar estas capacidades. Daí a par de trabalhar estas aptidões, também foram desenvolvidas outras estratégias de combate à indisciplina, como as “Estrelinhas” (cf. anexo 2B XI, fig. 1). Nesta dinâmica a professora estagiária, sempre que os alunos desrespeitavam as regras da sala de aula, desenhava uma estrela no quadro. A primeira e a segunda estrela seria só uma chamada de atenção para o seu comportamento, mas a terceira equivalia a menos três minutos de intervalo. Com esta estratégia pretendia-se dar aos alunos duas oportunidades de melhorar o seu comportamento, de forma a não atuar logo de modo punidor.

Apesar de esta estratégia ter surtido efeitos positivos, ao longo do tempo foi perdendo o seu valor, acabando por cair na rotina. Por isso, a professora

estagiária foi-se apropriando de outras estratégias de relaxamento. Um exemplo foi solicitar que os alunos fechassem os olhos e imaginassem que estavam noutra local e, a partir daí, pensassem o que estavam a fazer, com quem estavam. Esta técnica revelou-se eficaz e conseguia acalmar os alunos e prepara-los para as tarefas educativas.

À medida que eram dinamizadas algumas atividades, e sempre numa postura reflexiva, reconheceu-se que o clima perturbador que muitas vezes se manifestava no grupo não dependia só dos comportamentos inadequados, mas também da forma como eram dinamizadas as aulas (Renca, 2008). Por exemplo, como foi explanado no segundo capítulo, uma hora por semana era destinada à disciplina de oferta complementar do colégio, que neste caso era filosofia para crianças. Sendo esta área lecionada pela professora cooperante, também as professoras estagiárias procederam à sua dinamização. Inicialmente, as atividades desta aula seguiam os mesmos moldes, era colocada uma questão e as crianças debatiam sobre a mesma, representando o professor um papel de regulador da conversa. Dada a sua repetição, este tipo de atividade acabou por cair na rotina. Durante as aulas os alunos já não se mostravam envolvidos e, por isso, a turma acabava por ficar bastante agitada, os alunos não se ouviam e falavam todos ao mesmo tempo, desrespeitando assim as regras de participação oral.

Mais uma vez era necessário apelar à motivação para orientar as ações dos alunos, que seriam assim influenciadas pelas estratégias encetadas pelo docente, combatendo a indisciplina e contribuindo para o sucesso educativo (Arends, 2008; Caiadas & Tavares, 2013). Optou-se então por desenvolver uma atividade que despertasse a curiosidade os alunos desde o início e que criasse uma sequência de tarefas distintas, permitindo captar a sua atenção frequentemente. Isto porque “um modelo criativo de ensino pode ser excelente [para combater] (...) o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação” (Balacho, 1994, citado por Martins, 2000, p. 35).

Considerando fundamental o uso de histórias na planificação de um professor (Egan, 1994), esta atividade desenrolou-se em torno do texto “O Zbirigidófilo”. Como se tratava de um nome desconhecido, os alunos, mal o encontraram enquanto passavam o plano de aula, questionavam e tentavam adivinhar do que se tratava. Por isso, ao iniciar a aula de filosofia para crianças, todos se mostravam atentos e interessados enquanto a professora

estagiária lia o texto. Como o texto não dizia concretamente o que era um Zbirigidófilo, os alunos tiveram de dar a sua opinião sobre ele. Dada a curiosidade em volta deste ser estranho, todos queriam dar a sua opinião, sendo crucial o modo como respeitavam as regras de participação oral, como colocar o dedo no ar para falar e esperar a sua vez, pois se não o fizessem sabiam que acabariam por não conseguir participar e fazer-se ouvir. Além disso, os alunos ouviam-se uns aos outros, pedindo aos colegas para tímidos para falar mais alto.

De seguida, cada aluno desenhou o seu Zbirigidófilo e também esta atividade foi interessante, pois todos estavam envolvidos no trabalho e, no final, motivavam-se para mostrar o seu desenho aos seus colegas e explicar por que o imaginaram daquela forma.

Deste modo, nas restantes atividades de filosofia para crianças, a estudante em formação esforçou-se por realizar atividades que despertassem o interesse e a curiosidade dos alunos, conseguindo assim um melhor controlo do seu comportamento e a diminuição da indisciplina. Contudo, em todas elas não dispensou o desenvolvimento de grupos de discussão, que partindo de um tema ou de um problema em questão, levava os alunos a participar e a contribuir com as suas próprias opiniões (Vieira & Vieira, 2005).

Na última aula que lecionou de filosofia para crianças, a estudante dinamizou uma assembleia de turma. Nessa assembleia colocou os alunos em círculo e nele eles debatiam sobre situações pessoais de vergonha e arrependimento que passaram, partindo também de uma história explorada inicialmente em grande grupo. Como esta foi uma estratégia que ainda não tinha sido trabalhada com a turma, durante a mesma os alunos mostraram-se um pouco agitados. Contudo, em comparação com as primeiras aulas que foram lecionadas, o seu funcionamento foi gratificante e o facto de partilharem experiências pessoais motivava-os, mostrando também curiosidade de ouvir as histórias dos seus colegas. Deste modo, as atividades de discussão orientadas por estratégias de questionamento revelam-se eficazes, na medida em que estimulam o pensamento e a aprendizagem das crianças e captam a sua atenção, como já foi referido no primeiro capítulo (*idem*).

Porém, o desenvolvimento de estratégias inovadoras adotadas pela professora estagiária não surtiram estes efeitos apenas nas aulas de filosofia para crianças, mas também em outras áreas curriculares. Por exemplo, em

matemática, aquando da exploração da tabuada do oito, optou-se pela realização de uma atividade mais lúdica que captasse a atenção dos alunos. Deste modo, foi distribuída por cada aluno uma serrinha da tabuada do oito. Esta serrinha permitia jogar com esta tabuada, pois de um lado encontravam-se os números que multiplicam pelo número oito, e do outro apareciam os produtos todos baralhados dessas operações. O objetivo era que os alunos ligassem com um elástico o número que multiplica por oito ao resultado que se obtém dessa operação.

Antes de distribuir a serrinha por todos os alunos procedeu-se à explicação do modo como esta funcionava, pois depois de ter o material nas mãos os alunos iriam querer manipulá-lo e não prestariam a devida atenção. Depois de se explicar o seu funcionamento, a professora estagiária definiu algumas regras para o trabalho com a serrinha e, de modo a combater a indisciplina, alertou os alunos que caso não respeitassem as regras, a serrinha teria de ser retirada. Pelo contrário, quem mantivesse um comportamento adequado, poderia levar a serrinha para casa e ficar com ela para estudar. Enquanto distribuía o material, a estudante em formação pediu aos alunos para deitar a cabeça na mesa e esperar que lhes desse a serrinha. A partir desse momento, e como era um trabalho individual, os alunos deviam permanecer em silêncio e cada um fazer o mesmo trabalho. Todo este processo revelou-se eficaz e a recompensa de ficar com a serrinha enriquecedora. Depois de entregar a serrinha, os alunos pegaram no material e começaram a jogar sem falar para o colega do lado, mantendo-se em silêncio até se solicitar a sua intervenção (cf. anexo 2B XIII).

Esta atividade apesar de gratificante também teve os seus aspetos negativos, e mais uma vez realça-se a importância da reflexão e do trabalho em equipa realizado quer pelas estudantes em formação, quer com a orientadora cooperante. Após o confronto das ideias entre a equipa educativa, percebeu-se que todos os alunos deveriam ter dez elásticos para completar a tabuada toda. Como só lhes foi fornecido um elástico, eles acabaram por se sentir perdidos e não se lembrar dos resultados a que já tinham chegado anteriormente. Além disso, os elásticos deveriam ser mais resistentes, pois muitos deles acabaram por rebentar, o que levava os alunos a solicitar mais elásticos à professora estagiária.

O mesmo aconteceu num dos momentos de uma aula de português, em que o principal objetivo seria explorar a estrutura de um convite. Ao aprender, os alunos constroem significados que são influenciados pela articulação entre os conhecimentos que já possuem e as novas experiências de aprendizagem (Arends, 2008). Por isso, mais que explorar a estrutura de um convite, pretendia-se partir de um exemplo real e familiar dos alunos para realizar essa aprendizagem. Tendo isto em conta, e como anteriormente se tinha explorado um texto sobre o natal, a professora estagiária procedeu à distribuição de convites para a festa de natal do colégio por todos os alunos da turma. Recordando que os dados do convite eram fictícios, pois ainda não se sabia ao certo pormenores dessa festa, iniciou-se a análise desse mesmo convite. Com esta análise reconheceu-se que os alunos retiveram a informação que exploraram no início da semana com a professora cooperante e, por isso, identificaram com facilidade as características deste tipo de texto. Apesar disso, tudo o que se referiu foi escrito no quadro, sendo uma mais-valia para a atividade seguinte.

Depois da análise do convite da festa de natal, a professora estagiária apresentou uma série de convites recolhidos por si e pelo seu par da díade. Confrontando-se com convites de casamentos, batizados, festas de aniversário e até chás de bebé, foi explicado que os alunos com melhor comportamento poderiam escolher um convite e lê-lo para a turma, identificando as suas características. Nesta análise os alunos recorreram ao que estava escrito no quadro, servindo assim como uma espécie de apoio ao que referiam. Além disso, se por um lado os restantes alunos poderiam ficar distraídos no seu lugar, isso não aconteceu, todos estavam atentos à finalidade do convite e identificavam as informações que eram ditas por um dos seus colegas oralmente. Deste modo, estes recursos revelaram-se inovadores e captaram a atenção da turma, partindo-se de situações reais para promover a sua aprendizagem e afastando os alunos de comportamentos inadequados.

Até ao mês de dezembro, o desenvolvimento deste tipo de estratégias foi relativizando a situação da indisciplina no grupo. Contudo, como já foi referido no segundo capítulo do presente relatório, com o regresso da professora titular de turma após o seu período de licença de maternidade, esta situação modificou-se. Tendo em conta que esta professora cooperante assumia uma postura mais rígida perante as situações de indisciplina, também a estudante

em formação teve de proceder a algumas mudanças no seu comportamento. Deste modo, ao reconhecer a indisciplina que se manifestava na turma, a professora adotou medidas mais severas para com o grupo, sendo estas também encetadas pela professora estagiária de forma a dar continuidade educativa.

Nesta linha de pensamento, os minutos retirados dos intervalos foram substituídos pela ausência de tempo de intervalo no exterior. Perante isto, a estudante em formação, inicialmente, sentiu algumas dificuldades nesta adaptação, contudo, foram notórios os efeitos que estas punições causaram na turma logo ao fim de uma semana. Na segunda semana de prática pedagógica com esta professora cooperante, a mestranda deparava-se com um turma mais calma, trabalhadora e com mais atenção durante as atividades letivas.

Deste modo, pode-se concluir a importância das punições e dos castigos no contexto escolar. Os docentes devem recorrer a estes para desencorajar os desvios às regras da sala de aula e os comportamentos inadequados na mesma. Só deste modo o professor consegue manter o respeito da sua turma face a comportamentos de indisciplina. Da mesma forma, o reforço aos comportamentos adequados mostra-se uma forma do professor estimular este tipo de conduta e beneficiar de um clima positivo na sala de aula (Arends, 2008).

Neste sentido, o contacto com duas professoras cooperantes distintas constituiu uma mais-valia na formação profissional da estudante. O confronto com dois modelos pedagógicos divergentes, permitiu confrontá-los entre si e retirar as aprendizagens necessárias e pertinentes que influenciarão a profissionalidade docente da estudante (Rosales, 1992).

Considerando que a imprevisibilidade é um dos aspetos que o professor acabará por se confrontar sempre na sua profissão (Sousa, 2010), é certo que as situações de indisciplina foram várias vezes a causa dos imprevistos que apareceram ao longo da toda a prática supervisionada no 1º CEB. Contudo, esta imprevisibilidade não se restringiu a este aspeto.

Como já foi referido no primeiro capítulo do presente relatório, ao planear o professor regula a sua ação pedagógica, refletindo sobre o desenvolvimento das atividades que pretende realizar (Vilar, 1993). Mas esta planificação deve ser flexível e ter em conta os interesses e necessidades dos seus alunos. Por outras palavras, por vezes o que o professor planifica não é adequado quando

da ação e, por isso, este terá de ser criativo e encontrar alternativas para contornar os imprevistos que possam surgir (Sousa, 2010).

Tendo em conta o supracitado, numa aula de matemática referente aos múltiplos de dois, cinco e dez, se estava planificado que se iniciaria com a exploração três simples sequências, rapidamente esta atividade converteu-se num jogo. Quando uma das alunas disse que a primeira sequência parecia um jogo que conhecia, explicando-o, e tendo em conta que o jogo tinha o mesmo objetivo que a dinâmica, o momento deu lugar a esse passatempo. Durante o mesmo os alunos estavam motivados e revelaram perceber os conteúdos, assim como perceber as conclusões da dinâmica, como por exemplo o facto dos múltiplos de dois serem todos pares. Quando chegavam a estas conclusões, e antes de passar para a resolução dos exercícios propostos apresentados numa página do manual sobre o tema, a professora estagiária acabou por registar as aprendizagens que os alunos retiravam ao longo do desenvolvimento do jogo. Deste modo, e de forma natural, foram exploradas as regularidades dos múltiplos dos três números que se estavam a trabalhar e as curiosidades de cada sequência. Assim, o jogo revelou-se um recurso gratificante que permitiu o desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas e noções matemática (Smole, 2000).

Perante isto, a professora estagiária libertou-se do que planeou e deu ênfase às necessidades dos seus alunos, acompanhando as aprendizagens que estes faziam ativamente ao longo do desenvolvimento do jogo.

O mesmo aconteceu, por exemplo, numa aula de estudo do meio. Acompanhando a exploração de uma página do manual, foram utilizados os materiais reais que a página mencionava. Assim, a mera informação do manual sobre o conteúdo de uma caixa de primeiros socorros, transformou-se numa aprendizagem significativa com a presença de uma mala de primeiros socorros na aula. Explorando este material e o seu conteúdo, esta experiência deu sentido à aprendizagem dos alunos, que se mostravam motivados através do levantamento de algumas questões e da vontade de contar para o grupo experiências que tinham vivido. Desta forma, o facto de as crianças interagirem com os materiais, permitiu-lhes descobrir as suas características, construindo assim a sua informação sobre o mundo exterior e transformando a sua aprendizagem com base num facto real (Veja, 2006). O mesmo

aconteceu quando foi apresentada à turma uma seringa de vacina e um boletim de vacinas para explicar a importância da vacina do tétano.

Dada a riqueza desta experiência, acabou por se despende muito tempo nesta exploração e não se conseguiu concluir o que foi planejado para esta aula. Contudo, esta gestão flexível da planificação foi significativa, uma vez que foi mais enriquecedor proporcionar estas experiências ao grupo, do que limitar a sua exploração e continuar com atividades uniformizadas do manual. Desta forma, privilegiou-se o que defende Roldão (2001), considerando que a área de estudo do meio devia assentar na exploração ativa da realidade e da descoberta. Esta área permite assim que os alunos se envolvam processos de aprendizagem ativos, assentes em metodologias de descoberta e apoiados em atividades intelectuais de construção de saber (*idem*).

Todas estas atividades foram alvo de uma avaliação formativa, já evidenciada no primeiro capítulo no presente relatório. Esta avaliação formativa permitia à estudante em formação não só avaliar o processo dos seus alunos, mas mesmo a sua própria ação com vista ao seu desenvolvimento (Almeida, 2009). Para a realização dessa avaliação, a professora estagiária servia-se de alguns instrumentos, como as grelhas de avaliação relativas à expressão escrita e à participação oral, registos escritos realizados pela própria e documentos resultantes do trabalho dos alunos, como algumas fichas de trabalho (*idem*).

As grelhas de avaliação da expressão escrita e da participação oral, que fazem parte integrante do anexo 2A III, englobavam registos de diferentes alturas da prática pedagógica supervisionada.

Ao confrontar os registos da grelha de expressão escrita, a estudante reconhecia uma evolução nos seus alunos. Tendo em conta que inicialmente os alunos davam vários erros ortográficos, todo o trabalho levado desenvolvido pelas mestrandas com a colaboração de ambas as professoras cooperantes, favoreceu uma evolução nestes registos. Esta colaboração é evidente na narrativa colaborativa realizada pela tríade de formação, como se pode verificar no anexo 2A VI. Nesta narrativa, as formandas realizaram uma reflexão conjunta sobre uma atividade de escrita realizada pelos alunos, seguindo-se também a reflexão da orientadora cooperante sobre a mesma. Caracterizando-se por um registo escrito por três intervenientes do processo educativo alternadamente, este documento permitiu a realização de uma

reflexão conjunta. Esta reflexão permitiu a cada um perceber o modo como os outros interpretam uma determinada experiência, colaborando na construção dos saberes profissionais uns dos outros (Ribeiro & Moreira, 2007).

Retomando o que foi dito anteriormente, na realização desta narrativa colaborativa, quer a orientadora cooperante, quer as formandas, concordaram com a realização de mais exercícios escritos que fossem do encontro das dificuldades que os alunos demonstraram nessa atividade. Estas dificuldades prendiam-se com o alargamento do vocabulário dos alunos e também com a diminuição dos erros ortográficos, que não foi só destacada nesta atividade, mas ao longo de todo o estágio profissional.

Tendo isso em conta, a realização de exercícios ortográficos onde os alunos exploravam primeiro em grande grupo as palavras que sentiam mais dificuldades na escrita, o confronto com os erros dos colegas, a realização de exercícios de ortografia que se centravam em aspetos ortográficos que os alunos mostravam ter mais dificuldade, tudo contribuiu para os alunos combaterem as suas dificuldades. Assim, ao confrontar os últimos registos efetuados, verificou-se uma melhoria das mensagens escritas e a diminuição dos erros ortográficos.

O mesmo aconteceu no que toca à participação oral. Se inicialmente um número significativo de alunos optava por se manter em silêncio, o facto de se solicitar a sua participação e dirigir-lhes algumas das questões, levou-os a assumir uma postura mais ativa ao longo das atividades educativas.

As aprendizagens na área da matemática e em estudo do meio eram registadas pela estudante em formação no seu diário de formação pessoal, junto com as reflexões que realizava sobre as suas práticas. Contudo, revelou-se um aspeto negativo a não elaboração de outras grelhas que permitissem acompanhar a evolução dos alunos também nestes domínios.

Outro dos aspetos negativos na área de matemática prendeu-se com o facto de que a mestranda só lecionar conteúdos relacionados com o domínio dos números e operações. Apesar de em alguns momentos abordar o diagrama de caule e folhas do domínio de organização e tratamento de dados, este foi explorado com a orientadora cooperante, limitando as práticas da formanda à mera revisão deste conteúdo na aplicação de exercícios propostos em fichas de trabalho. Deste modo, a prática revelou-se de certo modo limitadora, não

conseguindo enquadrar a estudante noutros domínios que terá de lecionar no seu futuro profissional.

Como se verifica ao longo de todo o texto, a estudante em formação durante a prática pedagógica supervisionada enveredou numa metodologia de investigação, seguindo as suas diferentes fases. Deste modo, consoante a observação das situações educativas, a estudante procedeu a uma planificação das suas práticas que depois foi concretizada na ação (Moreira & Alarcão, 1997). Sendo a reflexão crucial na prática docente, esta atravessa todos os momentos da sua atuação, como se pode verificar ao longo da descrição das atividades analisadas. A estudante além de refletir antes de colocar uma atividade em prática, procedia também a várias reflexões na ação, modificando algumas estratégias que planeou.

Contudo, o ato reflexivo continuava após a ação, permitindo a avaliação das suas práticas e a melhoria da sua ação futura, de modo a contribuir positivamente para a aprendizagem dos seus alunos. Mas, para tornar a sua formação e aprendizagem mais significativa, o trabalho cooperativo, constituiu uma mais-valia ao longo de todo o período. Em cooperação com a colega da díade, a estudante encontrava respostas para os problemas com que ambas se confrontavam e contribuíam ativamente na formação uma da outra. Além disso, o apoio e orientação da supervisora institucional e das orientadoras cooperantes revelou-se fundamental para despertar a estudante para aspetos da profissão e atuação docente que não mereciam muito da sua atenção.

As orientadoras cooperantes, acompanhando e orientando a formanda nas suas práticas educativas, transmitiam-lhe conhecimentos e atitudes sobre a profissão docente, de modo a encaminhar a estudante para um desempenho cada vez mais eficaz e adequado ao contexto em que se insere (Formosinho, 2009). Deste modo, as reflexões realizadas em conjunto, assim como as correções e solicitações de ambas as professoras, constituíram uma mais-valia para a formação da mestranda e para o desenvolvimento da sua postura profissional. Já o processo de supervisão permitiu à formanda estabelecer uma relação de trabalho com a supervisora institucional, que baseando-se na confiança permitia a reflexão conjunta, a resolução de problemas e o questionamento recíproco. Deste modo, a supervisora facilitou o desenvolvimento e a aprendizagem da mestranda, uma vez que não só a

levava-a a pensar nas suas práticas educativas, mas também a guiava e apoiava ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 1987).

Em suma, destaca-se o papel da metodologia da investigação-ação, que desenvolvida em colaboração com outros intervenientes educativos, permitiu à estudante em formação melhorar as suas práticas através de uma avaliação formativa (Nunes, 2000). Tendo isto em conta, a estudante em formação salienta os pontos fortes e fracos com os quais se confrontou durante todo este período de prática pedagógica supervisionada no capítulo seguinte.



## REFLEXÃO FINAL

A oportunidade que surge para os futuros profissionais de educação englobarem por uma formação mais abrangente entre dois níveis de educação diferentes, favorece aquilo que se designa por continuidade educativa.

Este mestrado profissionalizante, integrando a formação conjunta do perfil de educador de infância e do professor do 1º CEB, traz benefícios aos estudantes em formação. Não retirando a devida importância ao diálogo que deve existir entre estes dois níveis de educação, a verdade é que este perfil duplo de formação garante uma proposta educativa mais gratificante para as crianças em desenvolvimento, pois promove a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º CEB.

Este perfil permite que os seus estudantes reconheçam alguns dos conhecimentos e aprendizagens que o educador de infância pode promover ao seu grupo de crianças e que podem servir como ponto de partida para a sua aprendizagem no 1º CEB. Deste modo, será possível que a entrada no ensino formal se traduza numa continuidade e não numa rutura educativa.

Tendo isto em conta, revela-se de tal importância uma organização lógica entre o que uma criança já conhece e aquilo que se deseja que esta aprenda. Apesar de à entrada na educação pré-escolar a criança já ter várias informações sobre o mundo, neste nível vai poder aumentá-las e aperfeiçoá-las. Por sua vez, estas deverão ser o ponto de partida do professor do 1ºCEB, para continuar a promover o seu desenvolvimento (Coll, *et al*, 2001).

Desta forma, a estudante em formação destaca a importância da exploração e conhecimento das conceções alternativas das crianças em ambos os contextos educativos. Apesar de em determinadas unidades curriculares este ser um dos temas alertados pelos professores, só em contacto real é que se realça a importância da relação entre o conhecido e o desconhecido. Ao partir do que é familiar às crianças para aquilo que estas desconhecem, está-se a beneficiar a aprendizagem dos alunos. Isto porque é ao partir dos interesses dos alunos e explorando os seus conhecimentos que se abrem as portas para uma aprendizagem efetiva (Perrenoud, 2000).

Para essa aprendizagem efetiva salienta-se a oportunidade de colocar as crianças numa aprendizagem ativa, na qual partindo de uma experiência real, elas criem condições para formular questões e encontrar respostas para os problemas com que se deparam (Roldão, 2001).

Para essa aprendizagem acontecer, é necessário que o educador/professor crie situações motivadoras, com recursos motivadores, que despertem a atenção e a aprendizagem do seu grupo (Arends, 2008). Destaca-se assim o papel da motivação, que se revelou crucial para ambos os estágios profissionais. A estudante em formação percebeu que para manter uma criança envolvida em qualquer atividade, esta tem de captar o seu interesse. Por isso, uma tarefa deve ser suficientemente atrativa para a criança conseguir concentrar nela algum período da sua atenção.

Tendo isto em conta, um dos principais constrangimentos sentidos ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, e como já foi referido no terceiro capítulo, foi a dependência da utilização dos manuais e das fichas uniformizadas. Ao confrontar-se com este tipo de aulas, a mestranda sentiu necessidade de desenvolver estratégias que levassem o grupo a adotar outra postura perante os trabalhos a realizar. Todavia, e como não era possível suprimir as rotinas tradicionais da instituição, a estudante conseguiu articulá-las com atividades lúdicas. Deste modo, dedicava algum tempo de aula à exploração lúdica de um determinado conteúdo, passando depois para a aplicação prática do mesmo com a realização de exercícios propostos nos manuais ou em fichas de trabalho.

O mesmo acontecia com as barreiras criadas entre as diferentes áreas disciplinares. Tendo em conta que os diferentes domínios da área das expressões artísticas eram lecionados por professores especialistas, as educadoras cooperantes limitavam-se a explorar as áreas de português, matemática e estudo do meio. Todavia, nem entre estas havia algum tipo de articulação. Como refere o Decreto-Lei 240/2001 (anexo II), o professor deve promover aprendizagens curriculares integrando diversos saberes em função das suas práticas. Neste sentido, a professora estagiária, novamente através da adoção de estratégias criativas, foi tentando enquadrar aspetos das diferentes áreas e articulá-las. Contudo, a articulação a nível diário e semanal ficou mais aquém, sendo mais aprofundada já no final do estágio profissional, como já foi referido no terceiro capítulo.

Na educação pré-escolar, e tendo em conta que nesta etapa as crianças têm necessidade de ter os seus momentos livres, uma das principais dificuldades sentidas prendia-se com a gestão do tempo. Tendo em conta que o período de atenção de uma criança com três, quatro ou cinco anos é bastante curto, teve de se proceder à planificação de atividades orientadas curtas intercaladas com momentos livres. Entende-se por momentos livres as atividades durante o tempo educativo onde as crianças poderiam escolher em que área da sala onde queriam brincar, com que recursos e se preferiam estar sozinhos ou acompanhados por algum colega. Deste modo, a estudante percebeu a importância de dedicar algum tempo para o desenvolvimento de atividades livres, nas quais as crianças podem fazer as suas escolhas e satisfazer as suas necessidades.

É importante referir que também no 1º CEB é essencial a promoção de momentos alternativos a par da exploração de conteúdos. Por exemplo, quando os alunos terminam uma atividade, por vezes sentem-se cansados e coloca-los a desenvolver uma tarefa da mesma índole já não é tão positivo e eles já não estão tão dispostos para a sua execução. Perante isto, é essencial que o professor permita aos alunos a realização de atividades alternativas, como a elaboração de um desenho e a leitura de um livro que tenha consigo ou que exista na sala de aula. Este tipo de atividades também podem estar associadas à tarefa anterior, como a elaboração da ilustração para um texto que tivessem escrito anteriormente, estendendo assim a atividade mas de uma forma mais lúdica e motivadora para o grupo.

Para além disso, e voltando à educação pré-escolar, inicialmente, também foi difícil perceber quais eram as verdadeiras necessidades do grupo de crianças em idade pré-escolar. Foi necessário algum tempo de integração e conhecimento do grupo para, com o tempo, superar este desafio. O facto de o grupo integrar crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, obrigava a mestrandas a adotar estratégias de diferenciação pedagógica. Isto porque tornava-se necessário criar atividades que atendessem ao grau de desenvolvimento de cada nível etário (Arends, 2008). Perante isto, eram desenvolvidos alguns trabalhos em pequenos grupos, de modo a diversificar as aprendizagens. Como exemplo, pode lembrar-se a atividade de subitizing através da exploração dos pratos de contas, onde se organizou as crianças em três grupos: um com as crianças de cinco anos, outro com as de quatro anos e

outro com as de três. Iniciou-se a atividade com o grupo de cinco anos explorando os pratos de contas mais acessíveis e com menos elementos, passando depois para os mais complexos, onde era já necessário uma maior rapidez de raciocínio e também mais atenção. Já no grupo que englobava as crianças com três anos, foram explorados só os pratos de contas mais simples. Contudo, também lhes foi permitido o contacto com os materiais mais desafiantes, não lhes sendo solicitada a realização de subitizing, mas a contagem dos elementos no próprio prato. Já no grupo de crianças com quatro anos, pedia-se para fazer subitizing, mas era dado um maior período de tempo para observar os pratos com mais elementos.

De outra forma, este aspeto também era evidenciado na turma do 1º CEB. Tendo em conta que os alunos são todos diferentes entre si, neste grupo verificavam-se algumas discrepâncias entre os ritmos de trabalho de cada aluno, assim como a existência de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Deste modo, a mestranda planeava, em todas as suas intervenções, atividades alternativas para os alunos com um ritmo de trabalho mais acelerado. Assim, conseguia gerir a turma e atender às necessidades de todas as crianças.

Esta diversidade em ambos os contextos trazia aspetos positivos. Por exemplo, na educação pré-escolar, o facto de o grupo integrar crianças com idades diferentes, levava a que as mais novas aprendessem com as mais velhas e vice-versa, contribuindo assim para o desenvolvimento umas das outras. Do mesmo modo, no 1º CEB as crianças mais perspicazes, quando colocadas ao lado das que demonstravam mais dificuldade, funcionavam como uma espécie de estímulo para o colega, apoiando-o na sua aprendizagem. Destaca-se assim o papel da aprendizagem cooperativa, que assente num clima positivo onde os alunos se apoiam mutuamente, contribui significativamente para o seu desenvolvimento (Arends, 2008).

O clima positivo deve também partir do próprio professor/educador, que apresentando-se como uma pessoa que escuta o seu grupo e apoia cada criança, contribui para um clima de segurança e confiança (Postic, 1990). Neste clima, o desenvolvimento de atividades de discussão que envolvam o questionamento, contribuem para a aprendizagem cooperada e, por sua vez, para o desenvolvimento de aspetos cognitivos e sociais de aprendizagem (Arends, 2008). Por exemplo, na educação pré-escolar, no momento de

acolhimento, por vezes as crianças expunham algumas questões ou situações que eram do interesse do grupo. Deste modo, iniciava-se uma discussão sobre essa temática, orientada pela professora estagiária através de questões que as levassem a conclusões adequadas. Nestes momentos todos os elementos do grupo podiam dar a sua opinião e participar, enriquecendo a situação. Do mesmo modo, no 1º CEB e remetendo agora para filosofia para crianças, os alunos, muitas vezes, deparavam-se com uma questão e teriam de reformular a sua opinião sobre ela. Da mesma forma também teriam de argumentar e contra argumentar as opiniões dos colegas, sempre num clima de respeito e aceitação do outro. Neste sentido, destaca-se a importância deste tipo de estratégias para o desenvolvimento das crianças, sendo estas bastante utilizadas pela professora estagiária em ambos os contextos educativos.

Continuando no âmbito das aprendizagens, a realização do projeto das ciências na educação pré-escolar (cf. anexo 1) sensibilizou a estudante para alguns aspetos a ter em conta na exploração desta área. O facto de se envolver neste projeto, permitiu à estudante desenvolver capacidades no que diz respeito ao ensino experimental das ciências e se consciencializar dos contributos positivos que este trás para o desenvolvimento das crianças, principalmente com a realização de atividades experimentais.

Tendo em conta que o grupo com o qual foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar sempre se mostrou muito curioso e questionador, o facto de numa manhã o vento fazer mover o estore da janela, levou-os a questionar sobre a ação do vento. Deste modo, realizou-se uma primeira atividade experimental sobre a lei de Ação-Reação de Newton e, a partir daí, foram surgindo mais questões que as crianças desejavam ver respondidas, partindo delas para se desenvolver todo o projeto. É importante considerar que com cada experiência pretendia-se primeiramente que fossem as próprias crianças a levantar hipóteses para explicar o sucedido. Contudo, se ao início as suas justificações não correspondiam à realidade, com o desenvolvimento do projeto as crianças conseguiam utilizar os conhecimentos que retiveram de experiências anteriores para responder a determinados fenómenos com que se deparavam, articulando a informação entre si.

Consoante esta experiência, no 1º CEB a formanda já encarou de outra forma a área de estudo do meio. Tendo isto em conta, esforçou-se para apresentar aos seus alunos materiais e experiências reais, de modo que estes

partissem à sua descoberta do seu meio físico e social, construindo o seu próprio conhecimento sobre o mundo (Veja, 2006).

Outro aspeto que foi fonte de aprendizagem na educação pré-escolar e depois acabou por se refletir no 1ºCEB remete para a flexibilidade de uma planificação. Na educação pré-escolar a mestranda ficava presa ao que tinha planeado em todos os momentos da sua prática profissional. Neste sentido, o apoio da orientadora cooperante foi fundamental, mostrando a importância de aproveitar algumas situações momentâneas que eram várias vezes sugeridas pelas crianças. Tendo isto em conta, a estudante percebeu que, por exemplo, explorar um material que alguma criança trouxesse para a sala, poderia constituir uma aprendizagem mais significativa do que outro construído por si.

Perante esta aprendizagem, na prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, a estudante conseguia realizar uma gestão flexível da planificação, dirigindo as aulas consoante as necessidades e os interesses dos alunos naquele momento. Contudo, ainda havia momentos em que essa flexibilidade era afetada, pois a formanda sentia uma certa pressão para cumprir o planeado e explorar os conteúdos pré-determinados, ficando por vezes de parte as experiências pessoais dos alunos.

Salienta-se mais uma vez o papel da investigação-ação, que nos dois estágios profissionais revelou-se essencial. Através desta metodologia a mestranda conseguiu uma melhoria progressiva das suas práticas educativas, envolvendo-se em pesquisas acompanhadas por reflexões individuais e colaborativas que permitiam renovar as suas estratégias pedagógicas a cada nova intervenção (Ozga, 2000). Seguindo esta dinâmica, a estudante conseguiu superar problemas e enfrentar desafios próprios da profissão docente de uma forma cada vez mais eficaz e reflexiva.

Tendo em conta o supracitado, além desta metodologia ter produzido resultados positivos em ambos os contextos educativos, algumas das aprendizagens realizadas na educação pré-escolar, também contribuíram para enriquecer a ação da estudante no 1ºCEB. Como se pode ver anteriormente, o facto de se envolver num projeto relacionado com o ensino experimental das ciências, levou a que no 1º CEB a estudante enfrentasse com uma postura diferente a exploração dos conteúdos de estudo do meio. Do mesmo modo, a consciencialização da importância da gestão flexível da planificação na educação pré-escolar, surtiu efeitos na prática pedagógica supervisionada no

1º CEB, que mesmo com alguns constrangimentos se verificou uma evolução em relação ao estágio anterior.

Tendo em conta que um profissional de educação se apoia na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto-Lei 240/2001, anexo II), não se poderia colocar de parte a importância do trabalho colaborativo desenvolvido em ambas as práticas e que também foi alvo de consciencialização e evolução da estudante. Constituindo um meio privilegiado para o desenvolvimento de atividades inovadoras e para a superação de problemas, a reflexão partilhada foi uma das competências essenciais durante todo este percurso. Esta, além de permitir o desenvolvimento da estudante, também acabou por influenciar e enriquecer aqueles que com ela cooperavam (Ponte, 2008). Deste modo, cada vez mais a formanda procurava partilhar quer com o par de formação, quer com os orientadores cooperantes, quer com a supervisora institucional, opiniões, ideias, recursos e estratégias. Pois, se inicialmente este partilha se centrava na díade, depressa se estendeu aos outros intervenientes educativos.

Todavia, se nos aspetos referidos anteriormente a formanda melhorou e mostrou uma certa evolução, em outros ainda manifesta determinadas dificuldades e, como em todos os patamares da profissão docente, deve continuar a investir na sua formação. Desta forma destaca-se, por exemplo, a articulação entre as várias áreas disciplinares do 1º CEB, aspeto que já foi referido no presente capítulo e que deve ser motivo de atenção para a estudante no seu futuro profissional. Também o desenvolvimento de uma postura docente que consiga encontrar um equilíbrio entre a afetividade e cumprimento das regras da sala de aula por parte dos alunos é outro patamar a atingir. Apesar de este já ter sido suscitado ao longo de ambos os estágios profissionais, principalmente no estágio do 1º CEB, ainda deve ser alvo de melhoria e reflexão da professora em formação. Deste modo, esta deve continuar a sua investigação com vista ao desenvolvimento de estratégias de controlo de grupo, para combater a indisciplina e os comportamentos inadequados com que se pode deparar no seu futuro profissional.

Ambas as práticas pedagógicas supervisionadas contribuíram assim para o desenvolvimento da profissionalidade docente da mestranda, levando-a a adotar uma postura crítica e de intervenção face aos contextos e práticas educativas (*idem*). Orientando-se pelas diferentes fases da investigação, a

estudante desenvolveu práticas reflexivas face ao processo ensino/aprendizagem, analisando os resultados da sua reflexão na ação e procurando melhorias para o seu futuro profissional (Ozga, 2000). Assim, fomentou capacidades próprias da profissão docente, que irão continuar a ser aperfeiçoadas na ótica de formação ao longo da vida, própria desta profissão (Decreto-Lei 240/2001, anexo V).

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro, Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 2, pp. 91-110. Acedido a 27 de janeiro de 2014, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico* (pp. 11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, pp. 7-34. Acedido a 23 de novembro de 2013, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Caiadas, D. & Tavares, P. (2013). Estratégias pedagógicas de motivação. *Revista Indagatio Didactica*, 5, pp. 7-28. Acedido a 23 de novembro

de 2013, em:

<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521/2389>

- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, J., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico - Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO*. (2ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1994). Disciplina, indisciplina e formação de professores. In M. Estrela, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (pp. 97-105). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1994). Educação Matemática - Enquadramento Curricular. In D. Fernandes, *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. (2000). Trabalho em Equipa entre os professores. In S. Jesus, P. Campos, V. Alaiz & J. Alves (org.), *Trabalho em equipa e gestão escolar* (pp. 4-10). Porto: Edições ASA.
- Lopes, E. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro. Acedido a 26 de novembro de 2013, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4988/1/206585.pdf>
- Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Lisboa: Ministério

- da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, V. M. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade – Propostas de trabalho*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (2012). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação.
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). As Metodologias. In J. Morgado, *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (pp. 43-66). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Nunes, J. (2000). O professor como prático-reflexivo. In J. Nunes, *O Professor e a Acção Reflexiva - Portfólios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional* (pp. 10-16). Porto: Edições ASA.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais - Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro. Acedido a 26 de novembro de 2013, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

- Ribeiro, D. (2001). A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. *Revista Toques Formativos - Contributos para a Educação de Infância*, 7, pp. 10-15.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu 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. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. (2001). *ESTUDO DO MEIO NO 1.º CICLO - Fundamentos e estratégias*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1998). *O Director de turma e a Gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, M. I. (1996). Situar a problemática da investigação-acção. In M. I. Silva, *Práticas educativas e construção de saberes - metodologias da investigação-acção* (pp. 13-86). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Smole, K. (2000). *A Matemática na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: UNICEF.
- Veja, S. (2006). *Ciencia 0-3: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Vieira, C. & Vieira, R. (2005). *Estratégias de Ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/Instituto Piaget.
- Vilar, A. (1993). *O Professor Planificador*. (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (5ª ed.). Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

Colégio Novo da Maia. (2012). *Projeto Educativo 2012-2015*. Maia: Colégio Novo da Maia.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho: *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª série, n.º 129. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro: *Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior*. Diário da República – 1.ª Série, n.º 213. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto: *Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares*. Diário da República – 1.ª série, n.º 149. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República – I Série-A, n.º 201. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do*

- ensino básico*. Diário da República – Série I-A, nº 201. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro: *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1.ª série, nº 38. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho: *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*. Diário da República – 1.ª série, nº 131. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril: *Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – 1ª Série, nº 79. Ministério da Educação.
- Flores, P. (2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Gabriel, J. (2012). *Projeto Curricular de Grupo*. Maia: Colégio Novo da Maia.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República – I Série, n.º 237. Assembleia da República.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação.

# **Anexos**



# **Anexo 2**

## **Tipo A**



## Anexo 2AI – Guião de Observação

Guião de Pré-Observação		
<b>Instituição de Ensino:</b> Colégio Novo da Maia		<b>Orientadora Cooperante:</b> A.M.
<b>Turma:</b> 3º C		<b>Mestrandas:</b> Catarina Rangel e Filipa Moreira
<b>Organização da sala de aula</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? Durante o ano essa disposição muda ou é regular?</li> <li>2. Que recursos estão disponíveis na sala? Estes estão acessíveis e adequados às crianças?</li> <li>3. O que se encontra afixado nas paredes?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As mesas dos alunos estão na horizontal e formam três fileiras viradas para o quadro. Já a mesa da professora está ao lado das mesas dos alunos e não à frente. Contudo, a orientadora cooperante referiu que varia esta disposição ao longo do ano, colocando as mesas em U e em grupos.</li> <li>2. A sala tem um quadro interativo mas a caneta está avariada. Existe também um computador, um projetor e um quadro branco. O quadro branco está muito alto em relação à altura dos alunos. Verifica-se ainda a existência de um relógio, cacifos para os alunos guardarem os seus pertences e dois armários de madeira. Num destes armários encontram-se materiais de desperdício, que os alunos podem dispor e no outro estão as capas pessoais de cada aluno, devidamente identificadas.</li> </ol>

	<p>4. Existe luz natural na sala de aula?</p> <p>5. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam?</p> <p>6. A sala tem acesso direto ao espaço exterior?</p> <p>7. Existe um ponto de água na sala?</p>	<p>Além disso, na sala existem ainda ecopontos e uma pequena biblioteca. Esta biblioteca foi construída pelos próprios alunos, que trouxeram livros pessoais para partilhar com os colegas.</p> <p>3. Nas paredes estão afixados cartazes acerca dos conteúdos que são abordados, sendo reservados locais específicos para cada área. Existem poucos trabalhos realizados pelos alunos nos expositores. Além disso, encontra-se também afixado um calendário que contém o dia da semana, o dia do mês e o mês, mas este não é atualizado desde setembro. Apresenta-se também um mapa de aniversários, um quadro com os números ordinais, o mapa de Portugal e ainda perto da mesa da professora estão afixados documentos destinados à documentação e também fotografias do grupo em algumas atividades.</p> <p>Estão ainda afixadas as regras da sala de aula, umas construídas pelos alunos e outras da professora. Contudo, as folhas são uma impressão normal, que apesar de ter uma letra maior, não é suficiente para serem legíveis ao longe. Além disso, o papel está muito alto, não estando proporcional à altura das crianças.</p> <p>4. A sala possui duas grandes janelas que permitem a entrada de luz natural. Contudo, é bastante utilizada a luz artificial.</p> <p>5. Os lugares ocupados pelos alunos são definidos pela professora, não havendo intervenção dos alunos na sua escolha.</p>
--	---	--

		<p>6. A sala não tem acesso direto ao exterior, mas tem a porta de entrada situa-se logo à frente de uma das portas de saída para o exterior. É de salientar que a porta da sala está muitas vezes aberta.</p> <p>7. Na sala existe uma banca com água potável. Contudo, esta não está adequada para este nível etário porque é bastante alta. Deste modo, para a utilizar as crianças utilizam um banco de plástico.</p>
--	--	---

<p><b>Gestão da sala de aula</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual é o horário letivo?</li> <li>2. Quem define o que se faz na aula?</li> <li>3. O plano de aula é flexível? Se surgir outro tema, é explorado?</li> <li>4. Qual é a rotina diária?</li> <li>5. Como são exploradas as expressões artísticas?</li> <li>6. Existe trabalho em grande e pequeno grupo?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As atividades letivas iniciam-se às 8h30 e vão até às 10h30, das 10h30 às 11h fazem um intervalo e retomam-se as atividades das 11h às 12h. Depois segue-se a hora de almoço e retomam-se as atividades às 13h30 até às 16h30, excetuando à terça e à quinta-feira que os alunos saem às 16h30. É importante referir que alguns alunos depois das aulas ficam na sala de estudo até que algum familiar os vá buscar.</li> <li>2. Quem define o que é realizado na aula é a professora.</li> <li>3. Normalmente a professora esforça-se para cumprir o planeado. Contudo, se surgir algum problema ou imprevisto, a planificação assume-se como flexível e explora-se de outro modo.</li> <li>4. Quando entram na sala alguns alunos vão para o lugar, outros andam pela sala e conversar com os colegas e outros arrumam as suas coisas nos cacifos. A professora é sempre a última a entrar na sala e a última a sair. Depois de se sentarem os alunos passam o plano de aula do dia que é projetado, tendo dez minutos para o concluir. Além disso, logo pela manhã os alunos colocam os trabalhos de casa em cima da mesa da professora para esta corrigir. Depois disso iniciam-se as atividades letivas, sendo que de manhã costumam ter duas horas de português ou de matemática. Depois do</li> </ol>
--------------------------------------	---	--

		<p>intervalo os alunos iniciam as atividades letivas, à segunda e à sexta-feira na área de matemática, à terça e à quinta com inglês e à quarta-feira com expressão motora. Segue-se a hora de almoço e, depois desta retomam-se as atividades, explorando-se a área de estudo do meio, português, matemática, as expressões artísticas e filosofia para crianças.</p> <p>5. As expressões artísticas são lecionadas por professores especialistas em cada área, assim como o inglês que é uma atividade de enriquecimento curricular. Deste modo, durante a semana os alunos têm três horas letivas de inglês, duas horas de expressão motora, uma hora de expressão plástica e uma hora de expressão musical/dramática. Além disso, ainda faz parte do horário da turma uma hora de filosofia para crianças, constituindo esta a oferta curricular do colégio.</p> <p>6. Durante as aulas existem atividades diversificadas, permitindo o trabalho em pequeno grupo, grande grupo e também a nível mais individual ou a pares.</p>
<p><b>Interação na sala de aula</b></p>	<p>1. Qual é o padrão de interação? Fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo,</p>	<p>1. Apesar de uma das regras da sala consistir em levantar o braço e esperar que a professora dê autorização para participar, muitas vezes verifica-se alguma confusão. Isto porque os alunos desrespeitam essa regra e acabam por falar todos ao mesmo tempo.</p>

	<p>ou um misto? Quem regula esse padrão? Como é dada a palavra às pessoas?</p> <p>2. Há oportunidade de partilhar as experiências pessoais em tempo letivo?</p> <p>3. Como é que os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>4. O professor apoia e acompanha os alunos?</p> <p>5. A professora dirige as perguntas?</p>	<p>2. Por vezes a professora permite que os alunos partilhem as suas experiências e escuta-os. Contudo, isto nem sempre acontece e, várias vezes, a exploração dos conteúdos é colocada à frente dessas vivências.</p> <p>3. Este é um grupo que aceita a opinião dos seus colegas e escuta-os. Sendo que esta constitui também um das regras da sala de aula.</p> <p>4. A professora mostra-se atenta a cada aluno, apoiando-o no que for necessário. Deste modo, várias vezes se desloca ao lugar da criança para dar apoio individual e estabelece conversas pessoais com os seus alunos.</p> <p>5. Durante a aula a professora, ao questionar os alunos, costuma dirigir as perguntas para um aluno concreto, ou então solicita que coloquem o dedo no ar e escolhe uma criança para responder.</p> <p>6. Nestas aulas os alunos são estimulados a fazer questões e também a responder a questões dos seus colegas. Existem até atividades específicas para suscitar a discussão que são orientadas pela docente.</p> <p>7. Os alunos manifestam um clima positivo entre si. Deste modo, fazem comentários umas às outras quando alguma manifesta um comportamento inadequado, apanham o material dos colegas e</p>
--	---	---

	<p>6. Os alunos são estimulados a colocar questões? O professor estimula a discussão, dá instruções, mostra que está a ouvir?</p> <p>7. Como é que os alunos interagem uns com os outros?</p> <p>8. Como é que os alunos pedem ajuda?</p> <p>9. Os alunos participam na escolha de atividades e conteúdos?</p> <p>10. Como é a relação entre a professora e</p>	<p>ajudam-se mutuamente se tiverem dificuldades nos exercícios que realizam.</p> <p>8. Para solicitar a ajuda da professora os alunos colocam o dedo no ar e esperam que esta se dirija ao seu lugar.</p> <p>9. As atividades e conteúdos são escolhidos pela docente, não envolvendo os alunos nessa planificação.</p> <p>10. As relações entre a professora e os assistentes operacionais são positivas. Os assistentes operacionais mostram-se como um apoio para os docentes, ajudando-os no que for necessário. Deste modo, diariamente e em várias alturas do dia, dirigem-se à sala de aula para verificar se a professora necessita de algum auxílio e entram sem solicitar, mostrando assim o ambiente familiar existente.</p> <p>11. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição mais a nível de participam em festas do colégio, ou em reuniões de avaliação dos seus educandos. No período de prática pedagógica não se verificou a presença de nenhum familiar em nenhuma das aulas nem alguma ação do género.</p>
--	---	--

	<p>as auxiliares?</p> <p>11. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?</p>	
<p><b>Caracterização do Grupo</b></p>	<p>1. Quantas crianças existem na turma?</p> <p>2. Qual é a idade das crianças?</p> <p>3. Existem crianças com necessidades educativas especiais?</p> <p>4. As crianças já estão no mesmo grupo desde o ano anterior?</p> <p>5. Como é o</p>	<p>1. A turma é constituída por 25 alunos, 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Contudo, em janeiro houve uma nova inscrição e a turma ficou com mais uma aluna do sexo feminino.</p> <p>2. As crianças têm entre os 7 e os 8 anos de idade.</p> <p>3. Existe uma criança com hiperatividade, mas está medicada. Existe outro aluno com dislexia e suspeita-se que outra criança tenha défice de atenção.</p> <p>4. Duas das crianças entraram este ano para o grupo, enquanto as outras já estavam integradas desde o ano anterior. Todavia, estas novas alunas já se mostram integradas na turma.</p> <p>5. A turma mostra-se bastante participativa e autónoma, sentindo-se à vontade para se levantar, ir ao lixo, não pedindo à professora para</p>

	comportamentos dos alunos ao longo das aulas?	o fazer. Além disso, verifica-se a existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos e uma maior capacidade de distração por parte de alguns elementos.
<b>Caracterização de outros espaços da instituição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que espaços são frequentados pelos alunos?</li> <li>2. Qual é o estado de conservação e limpeza desses espaços?</li> <li>3. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças?</li> </ol> <p><b>Casas de Banho</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Existe iluminação suficiente?</li> <li>5. Os equipamentos</li> </ol>	<p>1. Os alunos frequentam as casas de banho do piso “o” e do piso “-1”, o refeitório, a biblioteca, os espaços exteriores, mais concretamente o pátio cinzento, o pátio verde e o campo de jogos, a sala do aluno, e o pavilhão gimnodesportivo.</p> <p>2. Todos os espaços estão bem conservados e limpos.</p> <p>3. Os espaços revelam segurança e respeitam o bem-estar das crianças.</p> <p>4. Nas casas de banho utilizadas pelos alunos a iluminação é artificial mas é suficiente permitindo uma boa visibilidade do espaço.</p> <p>5. Os equipamentos estão proporcionais às crianças, favorecendo a sua segurança e autonomia.</p> <p>6. No refeitório existe uma boa iluminação. Apesar de se utilizar muito a luz artificial, este espaço compreende várias portas em vidro que beneficiam a entrada da luz natural.</p> <p>7. O espaço é agradável, contudo, no inverno é frio. Este também</p>

	<p>são proporcionais à estatura das crianças? Favorecem a sua segurança e autonomia?</p> <p><b>Refeitório</b></p> <p>6. Existe uma boa iluminação?</p> <p>7. O espaço é agradável e seguro para as crianças?</p> <p>8. As crianças participam na preparação do espaço?</p> <p><b>Espaço Exterior</b></p> <p>9. Que tipo de equipamento existe</p>	<p>se mostra seguro, apesar que os alunos têm de se dividir em dois turnos no almoço, pois o espaço é pequeno para todas as turmas do 1º ciclo do ensino básico comerem em simultâneo.</p> <p>8. As crianças participam na preparação do espaço, pois apesar de antes da hora de almoço os assistentes operacionais colocarem um tabuleiro em cada lugar, são os próprios alunos que têm de pegar no seu tabuleiro e ir buscar o seu almoço ao bar. Da mesma maneira os alunos podem escolher onde almoçam e com que colegas o podem fazer.</p> <p>9. Os alunos utilizam três espaços exteriores: o pátio cinzento, o pátio verde e o campo de jogos. O pátio verde compreende vários pneus para as crianças brincarem e ainda um parque infantil. Já o pátio cinzento é um espaço em cimento, amplo, onde as crianças esperam pelos seus familiares após as atividades letivas. O campo de jogos tem relva sintética, bancadas e um balneário.</p> <p>10. No pátio verde os alunos podem utilizar o material disponível pelo colégio ou então brincar livremente ou com objetos pessoais que tragam de casa. Já no pátio cinzento, sendo um espaço amplo, os alunos podem realizar atividades livres, corridas e outras brincadeiras que conheçam e que não necessitem de nenhum tipo de material para as realizar. Por sua vez, no campo de jogos os alunos podem praticar</p>
--	---	--

	<p>neste espaço?</p> <p>10. Que atividades são desenvolvidas neste espaço?</p>	<p>várias atividades desportivas, sendo o futebol o desporto mais praticado nos intervalos.</p>
<p><b>Observações:</b></p> <p>A sala do aluno situa-se no piso “o”. Esta sala é composta por vários recursos e sofás e é também onde as crianças estão quando chove e não podem ir para o recreio.</p> <p>As circulares e avisos para os encarregados de educação são enviados pela professora através de <i>email</i>.</p> <p>Junto do refeitório existe também um bar para os professores e os alunos. Os professores e os alunos têm um cartão do colégio que carregam e podem comprar o que desejarem na instituição.</p> <p>No mesmo piso do refeitório existe também uma reprografia.</p> <p>Cada ano escolar tem um psicólogo predestinado. No caso do 3º C, o psicólogo vai à sala acompanhar, principalmente, duas crianças à segunda e à quinta-feira.</p> <p>As crianças andam vestidas com o uniforme do colégio, este é obrigatório e caso falharem com o seu uso é aumentada a mensalidade. À terceira vez que se esquecer do uniforme, é vestido à criança um uniforme novo e os pais pagam-no. Se existir uma quarta falha a criança já nem sequer entra na instituição.</p>		



## Anexo 2A II - Planificação diária de 6 a 8 de novembro

<b>Instituição:</b> Colégio Novo da Maia		<b>Díade:</b> Catarina Rangel e Filipa Moreira		
<b>Ano/Turma:</b> 3º C		<b>Estagiário observado:</b>		
<b>Orientador Cooperante:</b> A. M.		Filipa Moreira		
<b>Plano Diário (4ª feira – 6/11/2013)</b>				
ÁREA/ DOMÍNIO/ CONTEÚDOS	TEMPO	PERCURSO DE AULA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<b>Área Curricular:</b> Português  <b>Domínio:</b> Leitura e expressão oral  <b>Conteúdo:</b> - Texto	<b>Início:</b> 8h30  <b>Fim:</b> 10h30  <b>Duração:</b> 2 Hora	- Projetar no quadro interativo o plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;  - Iniciar a sessão com um diálogo com os alunos acerca do texto informativo, partindo de questões orientadoras como: “Alguém sabe o que é um texto informativo?”; “Que tipo de características tem?”; “Onde podemos	- Textos informativos retirados de jornais, revistas, etc.  - Tabela de recolha de informação do	<b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa  <b>Descritores de Desempenho:</b> - Apresentar de forma clara e

**Comentário [S2]:** talvez perguntar sobre as funções deste tipo de texto ou a sua importância

**Comentário [S1]:** gralha

**Comentário [S3]:** Não sei se os alunos saberão responder a esta questão, colocada desta forma

**Comentário [S4]:** Não use a 1ª pessoa do plural nas questões. Onde se podem encontrar textos informativos?

<p>expositivo/informativo (facto, explicação, exemplos; introdução, desenvolvimento e conclusão)</p> <p>- Funções e objetivos da leitura (intenção comunicativa – informar, recrear)</p> <p>- Reconto</p>		<p>encontrar textos informativos” etc.</p> <p>- Explicar aos alunos em grande grupo a atividade a realizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a cada aluno um texto informativo e uma tabela (cf. Anexo A);</li> <li>• Os alunos leem o texto e depois têm de preencher a tabela com informações sobre ele;</li> <li>• Depois de completarem a tabela cada aluno tem dois minutos para apresentar aos colegas a sua notícia.</li> </ul> <p>- Solicitar aos alunos a resolução da página 50 e 51 do manual de português.</p>	<p>texto informativo (cf. Anexo A);</p> <p>- Manual de português da <i>Coleção O Mundo da Carochinha</i></p>	<p>objetiva as suas ideias;</p> <p>- Identificar as principais características do texto expositivo;</p> <p>- Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo proposto;</p> <p>- Fazer uma leitura que possibilite identificar a intenção comunicativa;</p> <p>- Produzir discursos com o objetivo de recontar o que leram.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p>
---	--	--	--	---

- Comentário [S5]:** Referir que é uma notícia porque existem vários tipos de texto informativo
- Comentário [S6]:** Deveria colocar aqui o conteúdo da tabela
- Comentário [S7]:** Frase incompleta  
rever
- Comentário [S8]:** uniformize o tipo de escrita. Como está a descrever a atividade pode fazer um texto descritivo e parágrafo
- Comentário [S9]:** sobre
- Comentário [S10]:** como será feita a correção?  
Deve referir o seu papel enquanto os alunos resolvem a ficha Apoio individual

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Grelha de avaliação da compreensão leitora (cf. anexo Q)</li> </ul>
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e Operações</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Operações com números naturais – Multiplicação por 9, 10, 100 e 1000</p>	<p><b>Início:</b> 13h30</p> <p><b>Fim:</b> 14h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Iniciar a sessão com o jogo <i>Adivinha Adivinha</i>, que tem três adivinhas: uma sobre o 10, outra sobre o 100 e outra sobre o 1000 para os alunos descobrirem (cf. Anexo B). Estas adivinhas evidenciam a regra de cálculo de um produto por um destes números, um dos temas de revisão desta sessão. Por exemplo: “Dos números naturais sou o primeiro a ter dois algarismos e ao me multiplicares por outro número, se nele surgir um zero nas unidades, não há sinal de alarmismos. Quem sou eu?”</p> <p>- Dialogar com os alunos sobre <b>essas</b> regras de cálculo, <b>verificando</b> se estas são compreendidas ou ainda levantam dúvidas.</p> <p>- Entregar aos alunos uma ficha de trabalho sobre as operações em questão de modo a <b>consolidar</b> a aprendizagem (cf. Anexo C).</p>	<p>- Adivinhas sobre o 10, 100 e 1000 (cf. Anexo B);</p> <p>- Ficha de trabalho (cf. Anexo C);</p> <p>- “O labirinto da tabuada do 9” (cf. Anexo D)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para multiplicar números naturais;</p> <p>Compreender e usar a regra para calcular o produto de um número por 10, 100 e 1000;</p> <p>Compreender e</p>

**Comentário [S11]:** aula

**Comentário [S12]:** sobre as regras de cálculo contempladas nas adivinhas...

**Comentário [S13]:** como vai verificar?

**Comentário [S14]:** Já consolidar? Ainda estão a aprender

		<p>- Apoiar os alunos durante a resolução da ficha de trabalho.</p> <p>- Corrigir a <b>ficha</b> de trabalho com a turma.</p> <p>- Entregar aos alunos que terminem a ficha mais cedo o desafio matemático “O Labirinto da Tabuada do Nove” (cf. Anexo D).</p>		<p>construir a tabuada do 9.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Ficha de trabalho</li> </ul>
<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À Descoberta de Si Mesmo</p> <p><b>Conteúdo:</b> O seu corpo: - A Digestão</p>	<p><b>Início:</b> 14h30</p> <p><b>Fim:</b> 15h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Iniciar a sessão com a apresentação do “Jogo da Digestão”:</p> <p>- Escolher 5 alunos: um deles é a boca, outro o esófago, outro o estômago, outro o intestino delgado e por fim o quinto é o intestino grosso.</p> <p>- Colocar os alunos em frente à turma em fila.</p> <p>- Entregar ao primeiro aluno (que simboliza a boca) um alimento que será simbolizado por uma bola de papel, este amarra a folha e passa ao seguinte, o esófago e assim sucessivamente até ao final, dramatizando assim as várias fases da digestão. De seguida, complicar a situação entregando à boca cinco ou mais alimentos, que ela terá</p>	<p>- Folhas de papel branco;</p> <p>- Manual de Estudo do Meio;</p> <p>- Desafio Extra sobre a Digestão (cf. Anexo E);</p> <p>- Cd da <i>Coleção O Mundo da</i></p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as fases da digestão e como esta se processa;</li> <li>- Conhecer a função digestiva;</li> <li>- Conhecer e</li> </ul>

**Comentário [S16]:** Na descrição da aula não há referência a esta tabuada

**Comentário [S15]:** Oralmente? No quadro interativo?

**Comentário [S17]:** Rever a escrita  
Os alunos não são os órgãos  
Um aluno representa a boca

**Comentário [S18]:** Estratégia muito interessante!

**Comentário [S19]:** representando

	<p>de passar ao esfago simultaneamente. Se houver tempo e a se a turma permitir a experiência repete-se com diferentes alunos.</p> <p>- Iniciar um diálogo com os alunos sobre a experiência que passaram, o que retiveram dela, o que aconteceu na primeira e na segunda situação, como se sentiram quando tinham vários alimentos na mão, etc. Partir daqui para rever as fases da digestão e para compreender as consequências digestivas caso se coma rápido ou devagar, salientando a importância da mastigação completa dos alimentos.</p> <p>- Solicitar aos alunos a resolução da página 21 e 22 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>- Apoiar os alunos durante a resolução das páginas do manual.</p> <p>- Corrigir os exercícios do manual com a turma.</p> <p>- Explorar o jogo “Á procura do sistema digestivo” do cd da Coleção O Mundo da Carochinha.</p> <p>- Entregar aos alunos que terminem de resolver o manual</p>	<p><i>Carochinha.</i></p>	<p>localizar os órgãos correspondentes ao aparelho digestivo.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Ficha de trabalho</li> </ul>	<p><b>Comentário [S20]:</b> não escreva assim a turma permitir?? Percebo o que quer dizer mas deve explicar de outra forma a turma permite certamente</p> <p><b>Comentário [S21]:</b> atividade, não é uma experiência</p> <p><b>Comentário [S22]:</b> discurso demasiado oral Partir desta situação para....</p> <p><b>Comentário [S23]:</b> Consequências digestivas????</p> <p><b>Comentário [S24]:</b> Só isso?</p> <p><b>Comentário [S25]:</b> conteúdos</p> <p><b>Comentário [S26]:</b> como</p> <p><b>Comentário [S27]:</b> como?</p> <p><b>Comentário [S28]:</b> à</p>
--	--	---------------------------	--	--

		mais cedo o desafio extra sobre a digestão (cf. Anexo E).		
<b>Plano Diário (5ª feira – 7/11/2013)</b>				
<b>ÁREA/ DOMÍNIO/ CONTEÚDOS</b>	<b>TEMPO</b>	<b>PERCURSO DE AULA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AValiação</b>
<b>Área Curricular:</b> Matemática  <b>Domínio:</b> Números e Operações  <b>Conteúdo:</b> - Operações com números naturais – Multiplicação por 2, 5 e 10;  - Múltiplos de 2, 5 e 10	<b>Início:</b> 8h30  <b>Fim:</b> 10h30  <b>Duração:</b> 2 Horas	- Projetar no quadro interativo o plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;  - Projetar no quadro interativo uma sequência de números naturais a partir do número 1e, no lugar dos múltiplos de 5 escrever a palavra “pim” (Exemplo:1,2,3,4, pim, 6,7,8,9, pim) (Cf. Anexo F);  - Pedir aos alunos que leiam a sequência em voz alta;  - Questionar os alunos sobre os números que a palavra “pim” está a substituir e o que eles têm em comum entre si. Neste momento a professora estagiária revê com a turma o conceito de múltiplo de um número.	- PowerPoint com as sequências numéricas para projetar no quadro (Cf. Anexo F)  - Caderno diário de Matemática  - Manual de Matemática - <i>Matemática 3</i> - Porto Editora	<b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa  <b>Descritores de Desempenho:</b> Compreender e construir a tabuada do 2, do 5 e do 10;  - Identificar e dar exemplos de múltiplos de 2, 5 e 10.

**Comentário [S29]:** demasiado óbvio talvez não iniciar no número 1

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perguntar aos alunos quais seriam os cinco números múltiplos de 5 que se seguissem caso a sequência continuasse;</li> <li>- Fazer o mesmo exercício com os múltiplos de 2 e de 10, contudo, nestes dois exercícios muda a sequência e <b>iniciamos</b> em números naturais mais elevados (por exemplo no caso dos múltiplos de 2: 41, pão, 43, pão, 45, pão, 47...).</li> <li>- Solicitar aos alunos que escrevam no caderno diário de matemática a sequência que representa os números que podem ser colocados no lugar da palavra “pim”, “pão” e “pum”.</li> <li>- Corrigir as sequências que escreveram no quadro.</li> <li>- Comentar com os alunos se é possível colocar o 0 em qualquer uma das sequências de números. <b>Salientado</b> e explicando que o 0 é múltiplo de qualquer número natural.</li> <li>- Escolher dois dos alunos mais bem comportados para se dirigirem à frente do quadro e dizerem a sequência dos números naturais a partir do 1. Deixar a sequência chegar</li> </ul>		<p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> </ul>
--	--	--	---

**Comentário [S30]:** inicia-se

**Comentário [S31]:** salienta-se e explica-se que...

		<p>ao número 10. De seguida, questionar os alunos sobre quem dirá o número 26 e porquê (trabalhando assim os múltiplos do 2). Posteriormente repete-se o mesmo exercício, mas desta vez a professora estagiária escolhe cinco alunos mais distraídos e deixa a sequência chegar ao número 15. De seguida, questiona os alunos sobre quem dirá o número 45 e porque e quem dirá o número 22 e porquê (trabalhando assim os múltiplos de 5).</p> <p>- Solicitar aos alunos a resolução da página 60 do manual de Matemática.</p> <p>- Apoiar os alunos durante a resolução dos exercícios do manual;</p> <p>- Corrigir os exercícios do manual com a turma.</p>		
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Leitura e Escrita</p> <p><b>Conteúdo:</b></p>	<p><b>Início:</b> 13h30</p> <p><b>Fim:</b> 14h30</p> <p><b>Duração:</b></p>	<p>- Expor na parte superior do quadro as imagens relativas ao conto <i>O Rato e a Lua</i> de António Torrado (cf. Anexo H);</p> <p>- Questionar os alunos sobre que imagens serão aquelas e o que podemos fazer com elas;</p>	<p>- Conto <i>O Rato e a Lua</i> retirado do livro <i>Trinta por uma Linha</i> de António Torrado (cf. Anexo G)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> - Respeitar as regras</p>

Comentário [S32]: conteúdos

Comentário [S33]: como

Comentário [S34]: perguntas pouco objetivas

<p>Leitura de imagens</p> <p>Organização textual</p> <p>Planificação e redação de texto narrativo</p> <p>Escrita compositiva</p>	<p>1 Hora</p>	<p>- Iniciar a <b>construção</b> de uma história em grande grupo: Cada aluno diz uma frase para a história, tendo em conta a estrutura que deve ter um texto narrativo. A professora estagiária escreve a história no quadro e, por sua vez, os alunos escrevem-na também no seu caderno diário. Quando a história estiver completa será lida para a turma.</p> <p>- Partir da história da turma para explorar o conto <i>O Rato e a Lua</i> (cf. Anexo G). A professora estagiária projeta o texto no quadro interativo, de modo a que a leitura seja acompanhada pelos alunos, e faz a sua leitura para a turma.</p> <p>- Interpretar em grande grupo o conto retirando as principais ideias do mesmo e comparando-o à história elaborada pela turma. Exemplo de questões: Quem é a personagem principal do conto? O que aconteceu ao rato? Como e quem resolveu o problema da lua? E a vossa história assemelha-se a este conto? <b>E que aspetos?</b> etc.</p>	<p>- Imagens que ilustram aspetos do conto (Lua, um rato grande e um rato pequeno, a lua com uma dentada, um foguete, um capacete, um queijo, um sábio) (cf. Anexo H)</p> <p>- Quadro Branco e Caneta</p> <p>- Cadernos diários de português.</p>	<p>da interação discursiva;</p> <p>- Recriar textos partindo da leitura de imagens;</p> <p>- Elaborar pequenas narrativas obedecendo à sua estrutura;</p> <p>- Redigir textos respeitando convenções ortográficas e de pontuação e utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> <p>- Confrontar e comparar a história elaborada com a</p>
--	---------------	--	---	---

**Comentário [S35]:** não vai explicar a atividade antes, nem rever a estrutura do texto narrativo

**Comentário [S36]:** gralhas

				obra literária. <b>Instrumentos de avaliação:</b> - Observação direta - Registos escritos
<b>Área Curricular:</b> Português  <b>Domínio:</b> Compreensão Oral  <b>Conteúdo:</b> - Informação explícita e implícita;  - Ideia principal;  - Inferências;	<b>Início:</b> 14h30  <b>Fim:</b> 15h30  <b>Duração:</b> 1 Hora	- Explorar com os alunos o título “Histórias de Encantar” através de perguntas orientadoras como: O que serão histórias de Encantar? O que se irá passar? Etc.  - Colocar a audição do texto “Histórias de Encantar”.  - Interpretar com os alunos em grande grupo o texto retirando as principais ideias do mesmo: O que <b>ouvimos?</b> O que aconteceu? Etc.  - Solicitar aos alunos a resolução da página 37 do manual de <b>Português</b> .  - Apoiar os alunos durante a resolução dos exercícios do	- Ficheiro áudio do texto “Histórias de Encantar”;  - Manual de Português da <i>Coleção O Mundo da Carochinha</i>	<b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa  <b>Descritores de Desempenho:</b> - Prestar atenção ao que ouve de modo a responder a questões sobre o que ouviu; identificar informação explícita e implícita; relatar o

**Comentário [S37]:** não usar a primeira pessoa do plural

**Comentário [S38]:** conteúdos

<p>- Reconto; - Texto oral.</p>		<p>manual. - Corrigir os exercícios do manual com a turma.</p>		<p>essencial de uma história ouvida.  - Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos.  <b>Instrumentos de avaliação:</b> - Observação direta - Registos escritos</p>
<p><b>Oferta Curricular:</b> Filosofia para crianças  <b>Conteúdo:</b> Conceito de filosofia para crianças</p>	<p><b>Início:</b> 15h30  <b>Fim:</b> 16h30  <b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Colocar os alunos aos pares.  - Entregar a cada par um bocado de plasticina e de um saco cada par retira uma palavra (cf. Anexo I). Depois de ler a palavra os alunos têm de a tentar representar com plasticina. Por exemplo: se sair a palavra sabedoria fazer uma lâmpada.  - Pedir a cada par que apresente a sua escultura e diga o</p>	<p>- Plasticina  - Saco com o conjunto de palavras para representarem (cf. Anexo I)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa  <b>Descritores de Desempenho:</b> - Cooperar com os colegas na</p>

Comentário [S39]: como

Comentário [S40]: é uma escultura??

		<p>porque de ela simbolizar a palavra recolhida.</p> <p>- Propor algumas das seguintes possibilidades aos alunos:</p> <p>“Se eu fosse... Um leão. Um guarda-chuva. Um cão. Um lápis. Um computador. Uma nuvem. O sol. Um avião.”</p> <p>Tendo em conta tais afirmações e em grande grupo, os alunos têm de apresentar aspetos positivos e negativos. Por exemplo: ser um avião significa conhecer todos os países que quisermos, no entanto, um avião não tem família, nem amigos.</p>		<p>realização de atividades;</p> <p>- Sentir liberdade para pensar, escolher, agir e se expressar;</p> <p>- Apresentar de forma clara ideias, partilhando e defendendo a sua opinião pessoal;</p> <p>- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta - Registos escritos - Grelha de avaliação da</p>
--	--	--	--	--

**Comentário [S41]:** porquê

**Comentário [S42]:** qual é a ligação desta atividade com a anterior?

São atividades interessantes, com estratégias motivadoras, mas deveria relacioná-las melhor

				participação oral (cf. Anexo R).
<b>Plano Diário (6ª feira – 8/11/2013)</b>				
<b>ÁREA/ DOMÍNIO/ CONTEÚDOS</b>	<b>TEMPO</b>	<b>PERCURSO DE AULA</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento Explícito da Língua</p> <p><b>Conteúdo:</b> Sinais de Pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponto final;</li> <li>- Ponto de interrogação;</li> <li>- Ponto de</li> </ul>	<p><b>Início:</b> 8h30</p> <p><b>Fim:</b> 10h30</p> <p><b>Duração:</b> 2 Horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetar no quadro interativo o plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;</li> <li>- Escolher sete alunos e entregar a cada um uma imagem com um sinal de pontuação diferente (cf. Anexo J).</li> <li>- Questionar os alunos sobre a função de cada um dos sete sinais e quando é que eles aparecem num texto.</li> <li>- Ler a história “A Maratona dos Batoteiros” de António Torrado em voz alta para a turma (cf. Anexo K) e, quando nesta surgir questões de pontuação, o aluno cujo sinal for o presente na frase tem de ir até ao meio. Por exemplo: Se na história for dita uma frase interrogativa, o aluno com o ponto de interrogação, vai até à frente do quadro. Caso os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens dos sinais de pontuação (cf. Anexo J)</li> <li>- História “A Maratona dos Batoteiros” de António Torrado (cf. Anexo K)</li> <li>- Pequeno texto onde faltam alguns sinais de pontuação (cf. Anexo L).</li> <li>- Cartaz para afixar</li> </ul>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar e compreender as regras de pontuação;</li> <li>- Aplicar regras dos sinais de pontuação;</li> <li>- Redigir frases ou textos respeitando as</li> </ul>

**Comentário [S43]:** De onde?

<p>exclamação;</p> <p>- Reticências;</p> <p>- Vírgula;</p> <p>- Dois pontos;</p> <p>- Travessão.</p>		<p>alunos sentem dificuldade a professora estagiária apoia-os e alerta para quando tiver de entrar um sinal, dando pistas orientadoras de qual é caso seja necessário.</p> <p>- Escrever duas frases no quadro exatamente iguais mas com a pontuação diferente e explorar com os alunos os efeitos da pontuação, as diferenças entre as duas frases, etc. Por exemplo: O meu pai está aqui, não foi à loja. / O meu pai está aqui? Não, foi à loja. Pode-se colocar mais exemplos caso suscitem dúvidas ou mesmo para tornar estas ideias mais claras para o grupo ou mesmo pedir-lhes que criem duas frases deste género.</p> <p>- Entregar a cada aluno um pequeno texto onde faltam alguns sinais de pontuação que eles vão ter de colocar (cf. anexo L).</p> <p>- Apoiar os alunos durante a resolução do exercício;</p> <p>- Correção em grande grupo do exercício no quadro.</p> <p>- Afixar na sala um cartaz para sala sobre os sinais de pontuação (cf. anexo M).</p>	<p>na sala sobre a Pontuação (cf. anexo M)</p>	<p>regras de pontuação.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta</p> <p>- Registos escritos</p>
--	--	--	--	--

**Comentário [S44]:** sintam

**Comentário [S45]:** quais?

**Comentário [S46]:** Então não são frases iguais

<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e Operações</p> <p><b>Conteúdo:</b> Operações com números naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adição;</li> <li>- Subtração;</li> <li>- Multiplicação.</li> </ul>	<p><b>Início:</b> 11h00</p> <p><b>Fim:</b> 12h00</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Iniciar a sessão com a leitura de três situações problemáticas. Em cada uma delas a professora estagiária lê um problema e os alunos terão de recolher os dados e resolvê-lo. Procedendo no final à sua correção em grande grupo.</p> <p>- Solicitar aos alunos a resolução da página 25 e 26 do livro de fichas de Matemática.</p> <p>- Apoiar os alunos durante a resolução dos exercícios do livro de fichas;</p> <p>- Corrigir as páginas do livro de fichas com a turma.</p>	<p>- Livro de fichas de matemática</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prestar atenção ao que ouve de modo a recolher os dados essenciais para a resolução dos problemas;</li> <li>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para resolver operações de adição, subtração e multiplicação, usando as suas propriedades;</li> </ul> <p>Compreender as</p>
--	--	--	--	---

Comentário [S47]: conteúdos

				<p>tabuadas;</p> <p>Compreender os efeitos das operações sobre os números;</p> <p>- Resolver problemas que envolvam as operações em contexto diversos.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta</p> <p>- Registos escritos</p> <p>- Ficha de trabalho</p>
<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À</p>	<p><b>Início:</b> 13h30</p> <p><b>Fim:</b></p>	<p>- Entregar a cada aluno um esquema conceptual sobre a digestão e interpretá-lo em grande grupo com a turma (cf. Anexo N);</p> <p>- Colocar o filme “Era uma vez a vida: A Digestão” (cf.</p>	<p>- Esquema conceptual sobre a digestão (cf. Anexo N)</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p>

<p>Descoberta de Si Mesmo</p> <p><b>Conteúdo:</b> O seu corpo: - A Digestão</p>	<p>14h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>Anexo O);</p> <p>- Dialogar com os alunos sobre o que viram no filme, revendo as fases da digestão;</p> <p>- Entregar a cada aluno um desafio sobre o sistema digestivo (cf. Anexo P).</p> <p>- Apoiar os alunos durante a resolução do desafio.</p> <p>- Corrigir o desafio oralmente com a turma.</p>	<p>- Filme “Era uma vez a vida: A Digestão” retirado do site <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> (cf. Anexo O)</p> <p>- Desafio sobre o sistema digestivo (cf. Anexo P)</p>	<p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>- Identificar e compreender o funcionamento do sistema digestivo;</p> <p>- Conhecer e localizar os órgãos correspondentes ao aparelho digestivo.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta - Registos escritos - Ficha de trabalho</p>
---	--	--	--	--

Comentário [S48]: questões

**Anexo A – Tabela de recolha de informação do texto informativo**

TEXTO INFORMATIVO	
Título da notícia	
Onde?	
Quando?	
Quem?	
O que aconteceu?	
Observações	

**Anexo B – Adivinhas sobre o 10, o 100 e o 1000**



## ? ADIVINHA ADIVINHA... ?

Dos números naturais sou o primeiro a ter dois algarismos e ao me multiplicares por outro número, se nele surgir um zero nas unidades, não há sinal de alarmismos. Quem sou eu?

Sou o número 10.

## ? ADIVINHA ADIVINHA... ?

O meu comboio vai até à centena e quando vou viajar até à multiplicação, o outro número da operação recebe dois zeros de prenda. Quem sou eu?

Sou o número 100.

## ? ADIVINHA ADIVINHA... ?

Quando chegas aos milhares sou o primeiro a cumprimentar, se por mim multipicares, os três zeros que eu tenho tu podes em ti aumentar. Quem sou, quem sou?

Sou o número 1000.



COLÉGIO NOVO  
DA MATA

### ANEXO C - MATEMÁTICA

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

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

#### Multiplica por 10, 100 e 1000:

$4 \times 10 =$

$302 \times 10 =$

$890 \times 100 =$

$50 \times 10 =$

$55 \times 100 =$

$6 \times 1000 =$

$34 \times 10 =$

$4 \times 100 =$

$20 \times 1000 =$

$400 \times 10 =$

$250 \times 100 =$

$57 \times 1000 =$

$60 \times 10 =$

$78 \times 100 =$

$9 \times 1000 =$

$72 \times 10 =$

$506 \times 100 =$

$380 \times 1000 =$

$650 \times 10 =$

$740 \times 100 =$

$110 \times 1000 =$

#### Resolve:

1. No pomar do Senhor Alfredo cada árvore tem 10 maçãs. Quantas maçãs existem em todas as árvores? Apresenta os cálculos que efetuares.



Resposta: \_\_\_\_\_

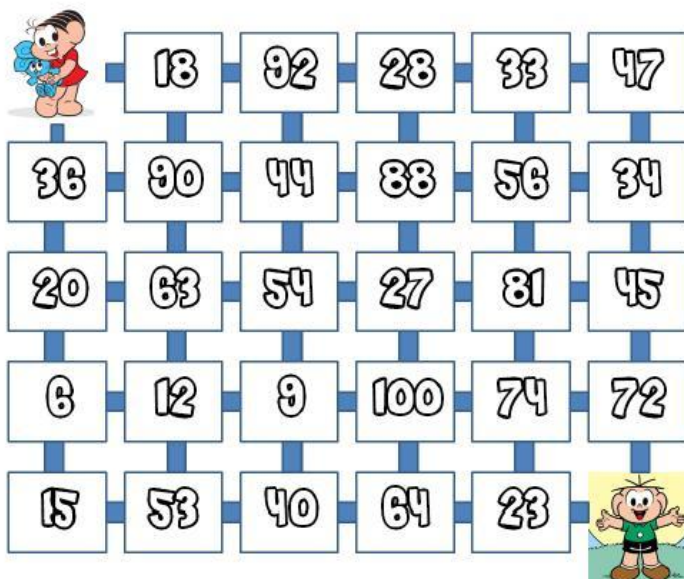
2. Numa mercearia cada caixote tem 100 carcaças. No entanto, no dia 3 de setembro essa mercearia recebeu uma encomenda para disponibilizar seis caixotes para uma quinta de casamentos. Quantas carcaças têm seis caixotes? E dez caixotes? Apresenta todos os cálculos que efetuares.



Resposta: \_\_\_\_\_

**Anexo D – Labirinto da tabuada do 9**

A Mónica quer ir brincar com o Cebolinha, mas como tem de estudar a tabuada do 9, a mãe fez-lhe o seguinte desafio: para ir brincar ela terá de ultrapassar o seguinte labirinto descobrindo os múltiplos de 9 até chegar ao Cebolinha. Pinta a lápis de cor laranja o caminho que a Mónica deve seguir.



## Anexo E – Desafio sobre a Digestão

### A Digestão

1 - Na *boca* o alimento é mastigado com a ajuda dos \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_ e da \_\_\_\_\_.

Aí é formado o \_\_\_\_\_.

2 - O *bolo alimentar* vai pelo \_\_\_\_\_ até ao estômago.

3 - No \_\_\_\_\_, o *bolo alimentar* transforma-se em \_\_\_\_\_.

4 - O *quimo* passa depois para o intestino \_\_\_\_\_, formando o \_\_\_\_\_.

O que é bom para o corpo passa, então, para o \_\_\_\_\_.

5 - O que já não presta (as *fezes*) vai do *intestino* \_\_\_\_\_ para o exterior através do \_\_\_\_\_.

ânus; sangue; dentes; estômago; língua; delgado; esófago; quilo; grosso; saliva; bolo alimentar; quimo
---

## Anexo F – Sequências dos múltiplos de 2, 5 e 10

...1, 2, 3, 4, PIM, 6, 7, 8, 9, PIM,  
11, 12, 13, 14, PIM, 16, 17, 18, 19...

...PÃO, 41, PÃO, 43, PÃO, 45, PÃO, 47,  
PÃO, 49, PÃO, 51, PÃO, 53, PÃO, 55...

...77, 78, 79, PUM, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
87, 88, 89, PUM, 91, 92, 93, 94, 95, 96,  
97, 98, 99, PUM, 101, 102, 103, 104, 105...

Anexo G

# O RATO E A LUA



O ratinho Larico apontou para a Lua e disse:

– Mãe, mãezinha, eu quero comer aquele queijo.

– Meu filho, aquilo não é um queijo, é a Lua.

– Então eu quero comer a Lua...

– Não digas tolices, Larico. A Lua não serve para comer. A Lua não é um queijo.

– Então eu quero comer um queijo.

– Ratinho impossível! Só pensa em comer. Vou fazer companhia aos seus irmãos, que são mais ajuizados.

O Larico ficou sozinho a olhar para a Lua, com a água a crescer-lhe na boca.

De repente, zás! Sentiu-se preso numa rede, que lhe tinham atirado. Ouviu vozes. "Muito cuidado! Não o magoem. Mandem-no para o centro de observações."

No Centro de Observações e Pesquisas Espaciais (C.O.P.E.), deram-lhe um banho, enfiaram-lhe um capacete na cabeça e meteram-no num foguete que ia partir, imaginem para onde? Que ia partir para a Lua.

O foguete partiu, Fuuuimmm! Chegou à Lua.

No dia seguinte, os jornais traziam em grandes letras – UM RATO ASTRONAUTA; LARICO, O HEROI;

RATOS CONQUISTAM A LUA, etc., etc. Mas um sábio, muito sábio, que passava as noites a espiar a Lua, através de um grande óculo, um telescópio, descobriu este facto alarmante: a Lua tinha um bocadinho a menos.

Ficaram todos os sábios e os não sábios apavorados: "Ai, a Lua com um bocadinho a menos". É que já não era um bocadinho, mas um bocadão. A Lua diminuía a olhos vistos. Ratada aqui, ratada acolá, já não era o globo branco que estamos habituados a ver, mas uma coisa sem forma definida, ao longe tão pequena como um pedacito de queijo...

Os sábios punham as mãos na cabeça, sem achar solução. Mandar um homem para a Lua não era possível, porque os astronautas estavam todos de férias, sabe-se lá onde. Mandar uma ratoeira? E quem colocava

a ratoeira em condições de apanhar o rato? Só se mandassem um gato. Era uma ideia. Mas não, não podia ser. Os gatos não tinham preparação para tais viagens. Enjoavam. Borravam-se de medo...

Debatiam-se os sábios nestas dúvidas, quase dispostos a riscar a Lua da lista dos planetas, quando a mãe do Larico, toda lampeira, decidiu, à sua conta, tomar providências.

Alçou a cabeça para o céu e, sem mais aquelas, gritou ou guinchou, numa voz que ribombou pelos ares e fez tremer ainda mais as estrelas do firmamento:

– Larico atrevido, salte imediatamente daí para baixo ou apanha uma grande sova!

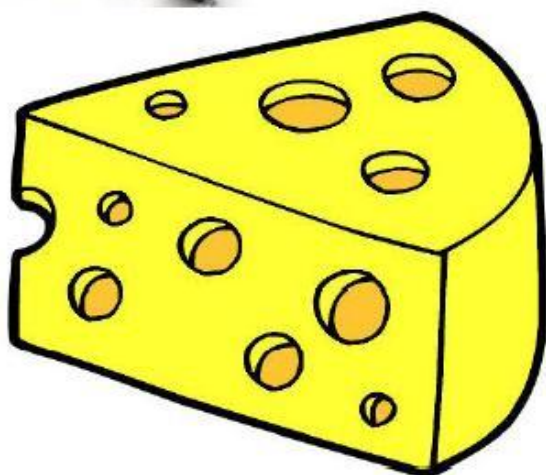
O ratinho obedeceu.

Foi assim que nós nos salvámos de ficar sem Lua.

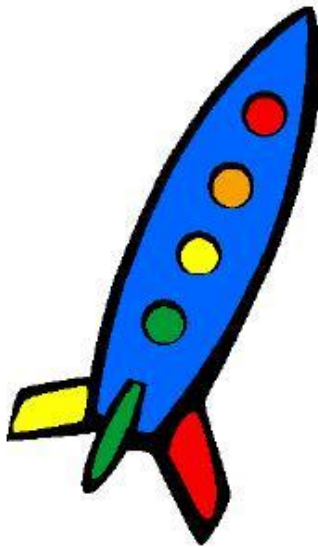
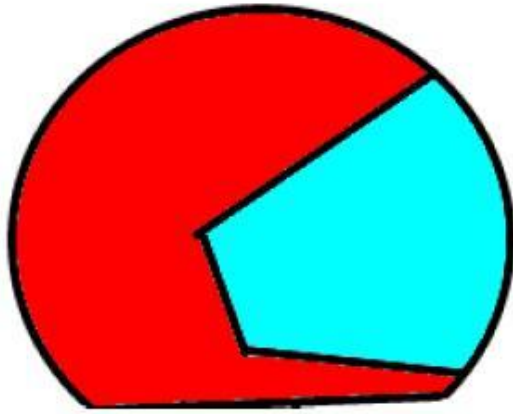
Retirado do livro de:

Torrado, António (2013). *Trinta por uma Linha*. Porto: Civilização Editora

Anexo H - Imagens do Conto



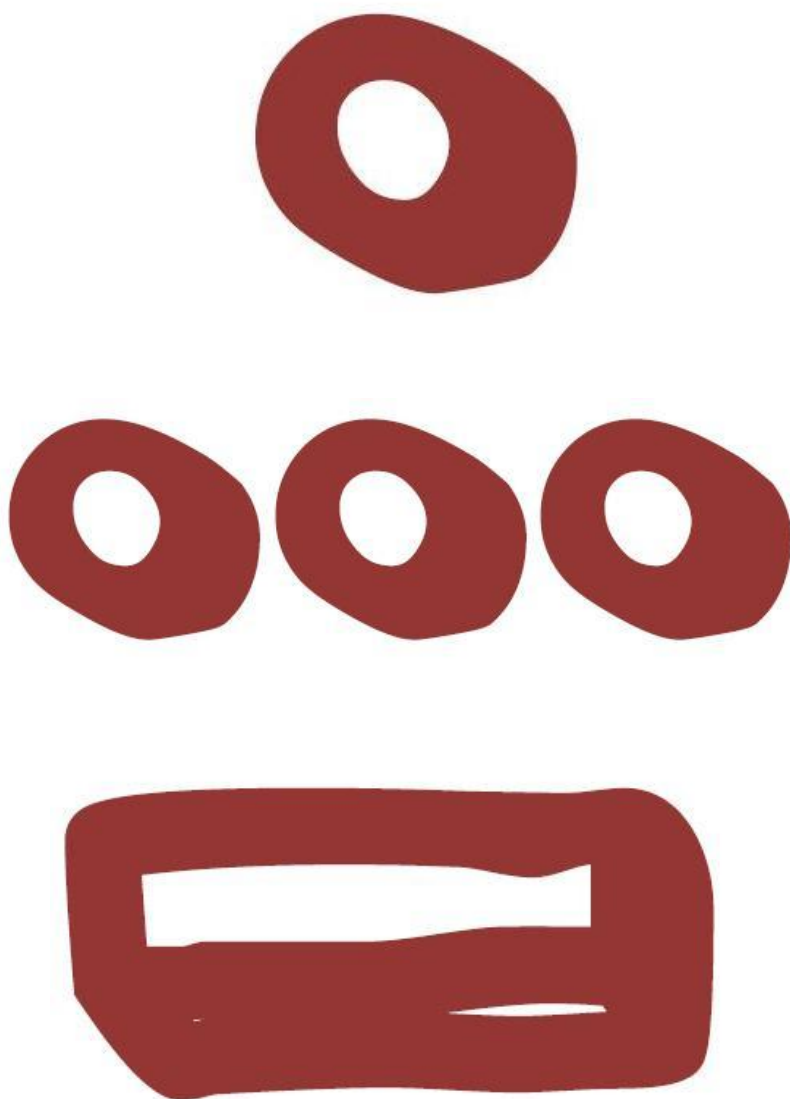


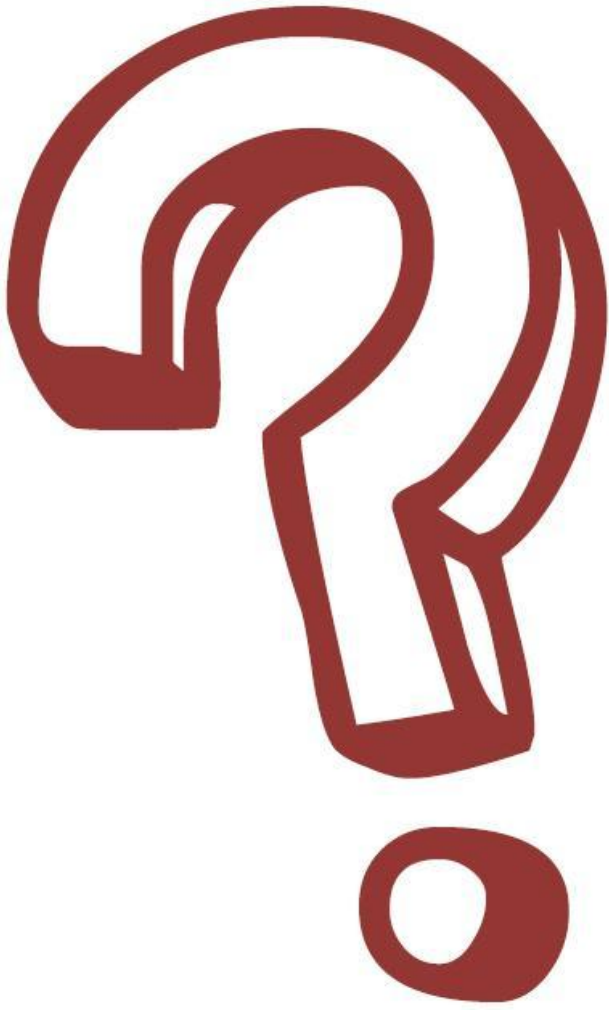


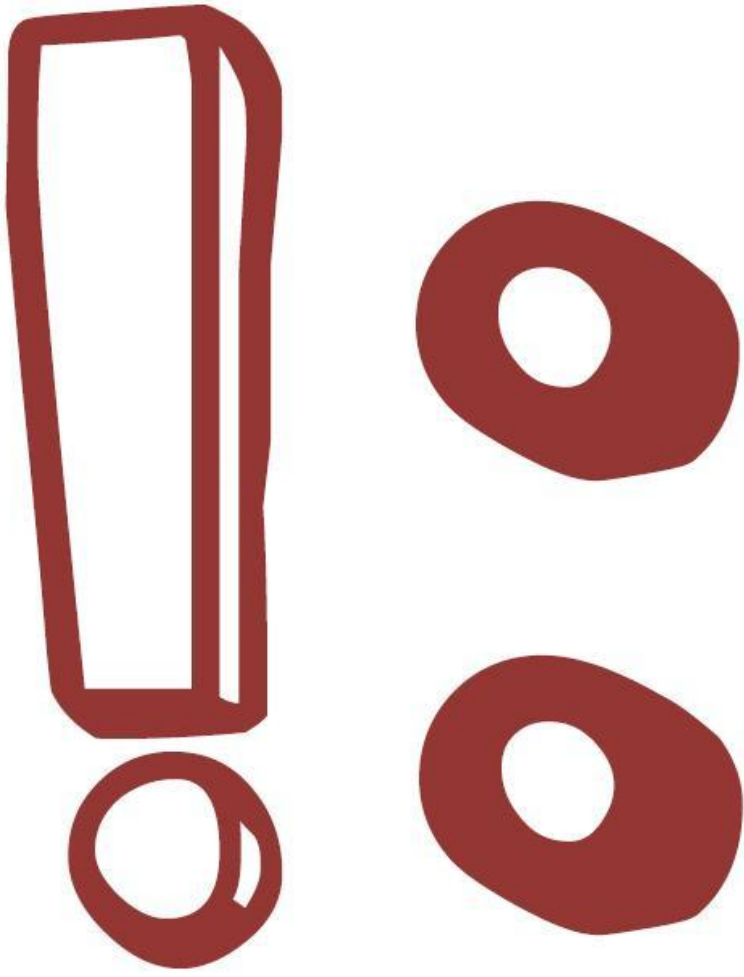
**Anexo I – Palavras para representar em Filosofia para Crianças**

Sabedoria	Juventude	Alegria
Amizade	Idade	Tristeza
Luz	Escuridão	Solidão
Nascimento	Amor	Compaixão
Cuidado	Justiça	Deus

Anexo J – Imagens dos sinais de pontuação











O cágado, a tartaruga e o caracol foram fazer uma corrida.

– Qual de nós é o mais veloz? – tinha desafiado o caracol.

Cada qual se sentia mais rápido do que os outros dois, mas, à cautela, cada um tinha preparado o seu plano secreto para ser o vencedor.

Quem deu o sinal de partida foi a lebre:

– Um, dois, três... Partida! Despachem-se.

Mais parecia que os três corredores nem tinham ouvido... Na dúvida, a lebre repetiu:

– Um, dois, três. Partida!

O cágado protestou.

– Basta! Não me atrapalhes, que vou na esgalha.

A tartaruga resmungou:

– Chega! Não me enerves, que vou na mecha.

O caracol irritou-se:  
– Cala-te! Não me distraias, que vou de foguete.  
Devagarinho, cada um tomou o seu caminho.  
O cágado dirigiu-se para um quartel de bombeiros e entrou para uma ambulância.  
A tartaruga orientou-se para um stand de automóveis e subiu para um carro de corridas.  
O caracol procurou uma estação de caminhos-de-ferro e trepou para uma locomotiva.  
Só que...  
Só que a ambulância, onde o cágado se escondera, foi participar numa procissão e depois voltou ao quartel.  
Só que o carro de corridas, onde a tartaruga se enfiou, foi mostrar-se a uma exposição de automóveis e depois voltou para o stand.  
Só que a locomotiva, onde o caracol se meteu, foi fazer umas manobras e depois voltou para a oficina.  
– Nunca mais chegam? – impacientou-se a lebre, na meta da corrida, há que tempos.  
Não chegam, nem chegarão. E, por este andar, os três batoteiros, que se perderam da corrida, ainda vão ter de palmilhar muita estrada até descobrirem de novo a linha de partida.

FIM

**Anexo L – Texto para preencher com os sinais de pontuação**

Coloca nos  os sinais de pontuação que faltam :

Um pouco mais adiante  o urso encontrou um seu companheiro de floresta

Disse-lhe então

Ainda dizem que nós, os animais é que somos estúpidos

Porquê  perguntou o amigo


Vê lá tu que encontrei dois rapazes que  ao verem-me  se portaram como tu nem calculas


Sim


Tiveram tanto  tanto medo que um deles subiu a uma árvore e o outro fingiu estar morto


Tens razão  Que medrosos


# SINAIS DE PONTUAÇÃO


 **ponto final** → *O Simão foi à praia com o António.*  
Indica uma pausa. Termina a frase.


 **vírgula** → *A, e, i, o, u são vogais.*  
Usa-se nas enumerações.  
Assinala uma pequena pausa.


 **ponto de interrogação** → *Queres ir ao meu aniversário ?*  
Faz uma pergunta. Termina a frase.

 **ponto e vírgula** → *A Joana foi passear; foi ao parque.*  
Termina a frase. Nunca se usa no fim de um parágrafo.

 **ponto de exclamação** → *Que linda é a minha escola !*  
Termina a frase em que há surpresa, admiração, alegria, tristeza ou medo.

 **reticências** → *Há tantos animais...*  
Indica que o sentido da frase ficou incompleto, que não se acabou.

 **dois pontos** → *Neste jardim há: rosas e violetas*  
Usam-se quando se anuncia uma enumeração ou se inicia uma fala.

 **travessão** → *- Clara! - chamou a mãe. - Vem aqui !*  
Usa-se no início das falas.

### Anexo P - Desafio sobre o sistema digestivo

Coloca um x no sítio correto.

#### *A Função Digestiva*

	Certo	Errado
A digestão é a entrada de ar nos pulmões .		
A digestão é quando nós corremos e nos doem os músculos .		
A digestão é a transformação dos alimentos dentro do nosso corpo.		
Na boca forma-se o quilo .		
A digestão faz-se nos pulmões .		
Os órgãos do aparelho digestivo são : a boca, a faringe , o esófago, o estômago, o fígado e os intestinos .		
Na boca temos dentes <b>incisivos</b> , dentes <b>caninos</b> e dentes <b>molares</b> .		
No estômago forma-se o quimo .		
No intestino delgado, o que presta do quilo passa para o sangue e o que não presta vai para o intestino grosso .		
Na boca forma-se o bolo alimentar .		
Os órgãos do aparelho digestivo são : o nariz, a traqueia, os brônquios e os pulmões .		
No intestino delgado forma-se o quilo .		
No intestino grosso formam-se as fezes, que são expulsas para o exterior através do ânus .		







Vermelho – Insuficiente; Amarelo – Suficiente; Verde - Bom

<b>Observações</b>																				

**Vermelho** – O aluno não participa, não revela capacidade de argumentação, não respeita a opinião dos colegas, nem a sua vez de falar.

**Amarelo** – O aluno só participa quando a pergunta é dirigida a ele, revela alguma capacidade de argumentação embora revele receio de errar, por vezes interrompe os colegas.

**Verde** - O aluno participa voluntariamente e quando solicitado, defende as suas ideias, respeitando as dos colegas e aguarda pela sua vez.



## Anexo 2A III - Planificação diária de 15 a 17 de janeiro

Instituição: Colégio Novo da Maia		Diade: Catarina Rangel e Filipa Moreira		
Ano/Turma: 3º C		Estagiário observado:		
Orientador Cooperante: Joana Gabriel		Filipa Moreira		
<b>Plano Diário (4ª feira – 15/01/2014)</b>				
ÁREA/ DOMÍNIO/ CONTEÚDOS	TEMPO	PERCURSO DE AULA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento Explícito da Língua</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Adjetivos</p>	<p><b>Início:</b> 8h30</p> <p><b>Fim:</b> 10h30</p> <p><b>Duração:</b> 2 Horas</p>	<p>- Projeção no quadro interativo do plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;</p> <p><i>como?</i></p> <p>- Revisão com os alunos sobre o que é um adjetivo, conteúdo abordado com a professora cooperante no início da semana.</p> <p><b>“Adjetiva-me”</b></p> <p>- Escrita do nome da atividade no quadro e diálogo com os alunos sobre que tipo de tarefa se irá concretizar;</p> <p><b>Explicação da atividade:</b></p> <p>- Entrega a cada aluno de um cartão no qual terão de atribuir adjetivos a um determinado colega da turma (cf. anexo A). Em cada cartão estará o nome de um dos alunos da turma e o aluno que ficar com o cartão terá de atribuir no mínimo três adjetivos ao colega, escrevendo no sítio respetivo.</p> <p>- Quando todos terminarem é solicitado um aluno de cada vez para referir que colega caracterizou e quais foram os adjetivos que lhe atribuiu.</p> <p><i>de todos os alunos</i></p> <p>- Escrita dos adjetivos que vão sendo referidos no quadro. Caso algum refira alguma palavra que não seja um adjetivo explora-se o porquê de não o ser.</p>	<p>- Cartões do jogo “Adjetiva-me” (cf. anexo A);</p> <p>- Ficha de trabalho sobre os adjetivos (cf. anexo B);</p> <p>- Quadro.</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>- Identificar e reconhecer adjetivos.</p> <p><i>Só este?</i></p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta - Registos escritos - Ficha de Trabalho</p> <p><i>Deve ter alguma finalidade nesta atividade pois os alunos podem ser inconvenientes!</i></p>

		<p>- Apoio aos alunos durante a realização dos exercícios;</p> <p>- Correção dos exercícios com os alunos oralmente. <i>explicar melhor</i></p>	
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e Operações</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Operações com números naturais – Divisão.</p>	<p><b>Início:</b> 13h30 <b>Fim:</b> 14h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p><b>O Quadrado da Divisão</b> <i>Estratégia de motivação?</i></p> <p>- Afixar na parede um quadrado em feltro que servirá de base para realizar várias divisões.</p> <p>- Explicação da atividade: no quadrado estará uma divisão que será resolvida pelo aluno escolhido pela professora estagiária no próprio quadrado. Os restantes alunos devem resolver a divisão no caderno;</p> <p>- Correção de cada divisão com a turma.</p> <p><b>Exercícios Práticos</b></p> <p>- Entrega de uma ficha de trabalho respetiva à divisão exata e não exata (cf. Anexo C). De forma a promover a intertextualidade com a área de estudo do meio, a ficha de trabalho refere-se ao tema as plantas.</p> <p>- Apoio aos alunos durante a realização dos exercícios;</p> <p>- Recolha e posterior correção da ficha de trabalho. <i>como!</i></p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <p>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para dividir números naturais;</p> <p>- Compreender e realizar o algoritmo da divisão;</p> <p>- Ter consciência do processo que envolve a divisão: divisão em grupos com a mesma quantidade.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <p>- Observação direta - Registos escritos - Ficha de trabalho</p> <p><i>✓ Explicar de outra forma os exercícios propostos na ficha</i></p>
<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta do ambiente natural</p> <p><b>Conteúdo:</b> - A reprodução das plantas.</p>	<p><b>Início:</b> 14h30 <b>Fim:</b> 15h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p><b>A Reprodução das Plantas</b></p> <p>- Escrita no quadro do conteúdo a explorar da aula de Estudo do Meio;</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre o processo da reprodução das plantas, elaborando um mapa conceitual no quadro à medida que este se desenvolve, recolhendo-se assim as suas concepções alternativas. Tal diálogo será orientado por questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que se reproduz uma planta? ✓</li> <li>• Existe só um modo de reprodução de uma planta? ✓</li> <li>• O que acontece à semente? ✓</li> </ul> <p>- Projeção da animação “Reprodução das Plantas” da Escola Virtual, que explica o processo de germinação de uma semente e a</p>	<p>- Quadro e caneta;</p> <p>- Animação “Reprodução das Plantas” disponível em: <a href="http://www.escolavirtual.pt">www.escolavirtual.pt</a>;</p> <p>- Manual de Estudo do Meio da coleção <i>O Mundo da Carochinha</i>;</p> <p>- Planta que se reproduz por germinação e planta que se reproduz por estaca;</p>

<p><i>Boa estratégia antes da exploração do manual!</i></p>	<p>reprodução por estaca;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontar o que se visualizou com as informações do mapa conceitual, comparando as informações recolhidas com as referidas na animação:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantas formas de reprodução das plantas existem?</li> <li>• O modo de reprodução processa-se como o descreveram anteriormente? Porquê?</li> </ul> </li> <li>- Exploração da página 78 do manual de estudo do meio, referente à reprodução das plantas, acompanhando-a com a apresentação de uma planta que se produziu por germinação e de outra que se reproduziu por estaca. Solicitar a alguns alunos a leitura da página do manual para a turma e, no final, confronto da informação analisada com as plantas apresentadas.</li> <li>- Entrega aos alunos do desafio “Como nasce uma planta” (cf. anexo D);</li> <li>- Apoio aos alunos durante a resolução do desafio;</li> <li>- Correção dos exercícios com a turma, oralmente.</li> </ul>	<p>- Desafio “Como nasce uma planta” (cf. anexo D).</p> <p><i>✓ nomes das plantas?</i></p> <p><i>em que ambiente?</i></p>	<p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> </ul>
---	---	---	---

Plano Diário (5ª feira – 16/01/2014)

ÁREA/DOMÍNIO/CONTEÚDOS	TEMPO	PERCURSO DE AULA	RECURSOS	AVALIAÇÃO																				
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e Operações</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Operações com números naturais – Divisão.</p>	<p><b>Início:</b> 8h30</p> <p><b>Fim:</b> 10h30</p> <p><b>Duração:</b> 2 Horas</p>	<p>- Projeção no quadro interativo do plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;</p> <p><b>Divisão das Sementes em Linha:</b></p> <p>- Afixar no quadro um conjunto de vasos com números como no exemplo (cf. anexo E);</p> <p><i>Excedente articulação!</i></p> <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr><td>□</td><td>□</td><td>□</td><td>□</td></tr> <tr><td>□</td><td>□</td><td>□</td><td>□</td></tr> <tr><td>□</td><td>□</td><td>□</td><td>□</td></tr> <tr><td>□</td><td>□</td><td>□</td><td>□</td></tr> <tr><td>□</td><td>□</td><td>□</td><td>□</td></tr> </table>	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	□	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vasos com números (cf. anexo E);</li> <li>- Patafix;</li> <li>- Quadro dos números (cf. anexo F);</li> <li>- Sementes para colocar nos vasos (cf. anexo G);</li> </ul>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para dividir números naturais;</li> <li>- Compreender e realizar o algoritmo da divisão;</li> </ul>
□	□	□	□																					
□	□	□	□																					
□	□	□	□																					
□	□	□	□																					
□	□	□	□																					

		<p>- Projetar no quadro interativo o quadrados dos números (cf. anexo F);</p> <p><i>aplicar mais</i></p> <p><b>Explicação do jogo:</b>          - Cada aluno, na sua vez, terá de escolher dois dos números que estão no quadrado e dividi-los, efetuando, se necessitar, o algoritmo da divisão no seu caderno. Se o resultado da sua divisão estiver num dos vasos expostos no quadro, o aluno irá colocar nesse vaso uma semente (cf. anexo G), passando a jogar outro colega. Caso o quociente não estiver num dos vasos o aluno não coloca a semente e passa a jogar o colega seguinte. Todos têm de resolver as divisões escolhidas pelos colegas no seu caderno de matemática. O objetivo é preencher uma ou mais linhas do jogo seja na horizontal, vertical ou diagonal;</p> <p>- Distribuição de duas sementes por cada aluno (cf. anexo G);</p> <p>- Apoio aos alunos durante a realização do jogo.</p> <p><b>Exercícios Práticos</b>          - Resolução da página 37 do livro de fichas de matemática, referente à divisão.</p> <p>- Apoio aos alunos durante a resolução dos exercícios;</p> <p>- Entrega aos alunos que terminarem mais cedo o desafio da divisão (cf. anexo H);</p> <p>- Correção da página 37 do livro de fichas de matemática no quadro com a participação dos alunos.</p>	<p>- Livro de fichas de Matemática, da <i>Coleção do Alfa</i>.</p> <p>- Desafio da divisão (cf. anexo H).</p> <p><i>Assa... ?</i></p>	<p>- Ter consciência do processo que envolve a divisão: divisão em grupos com a mesma quantidade.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b>          - Observação direta          - Registos escritos          - Exercícios da página 37 do livro de fichas de matemática.</p>
<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta do ambiente natural</p> <p><b>Conteúdo:</b> - A germinação das</p>	<p><b>Início:</b> 13h30</p> <p><b>Fim:</b> 14h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Diálogo com os alunos acerca dos conteúdos explorados na aula anterior de Estudo do Meio, sobre a germinação das sementes e a reprodução por estaca.</p> <p><b>Experiência</b> "A germinação das sementes"</p> <p>- Preparação dos tabuleiros para a experiência (antes da entrada dos alunos na sala, colocar em tabuleiros os materiais que vão ser necessários a cada grupo);</p>	<p><i>12</i> - 8 recipientes transparentes todos iguais;</p> <p>- 18 feijões;</p> <p><i>12</i> - 8 filtros de café;</p> <p><i>4</i> - 2 caixas de cartão (uma com tampa opaca e outra com</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b>          - Realizar experiências e observar formas de reprodução das plantas;</p>

*Preparação prévia!*

sementes.		<p>- Divisão da turma em seis grupos, quatro grupos com quatro elementos e dois grupos com cinco elementos, sendo estes constituídos pela proximidade dos seus lugares.</p> <p>- Explicação da experiência através da exploração da página 80 do manual de estudo do meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O primeiro grupo vai verificar a influência da água na germinação do feijão, por isso vai colocar três feijões em cada recipiente, juntamente com o filtro de café;</li> <li>• O segundo grupo vai verificar a influência da luz na germinação do feijão, colocando três feijões em cada recipiente, juntamente com o filtro de café, todavia, um dos recipientes será colocado dentro de uma caixa de cartão com uma tampa transparente e o outro numa caixa de cartão com tampa opaca;</li> <li>• O terceiro grupo vai reconhecer a importância da temperatura na germinação do feijão, realizando o mesmo procedimento do primeiro grupo, mas no final terá de colocar um dos recipientes num frigorífico e outro dentro de um armário fechado.</li> <li>• Explicar que diariamente cada grupo terá de tratar das suas sementes, colocando água em ambos os recipientes e verificando se decorreu alguma alteração, comparando a germinação das suas sementes entre si e com as dos restantes colegas</li> </ul> <p>- Explicação do protocolo da experiência, que cada grupo terá de preencher quando terminar de a realizar (cf. anexo I).</p> <p>- Entrega a cada grupo de um tabuleiro com o material que irá necessitar e do protocolo.</p> <p>- Apoio aos alunos durante a realização da experiência e preenchimento do protocolo.</p> <p>- Diálogo com os alunos acerca das suas expectativas, previsões e opiniões sobre a futura germinação das sementes.</p>	<p>tampa transparente);</p> <p>- Frigorífico;</p> <p>- Protocolo da experiência (cf. Anexo I).</p>	<p>- Identificar alguns fatores do ambiente que condicionam a vida das plantas.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Protocolo da Experiência</li> </ul>
Área Curricular: Português	Início: 14h30	<p><i>qual?</i></p> <p><b>A Viagem da Semente</b></p> <p>- Entrega a cada um dos alunos de um guião com a proposta da</p>	<p>- Guião de escrita da atividade "Viagem da</p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p>

*O protocolo não vai ser preenchido antes e durante?*

*isto está previsto no protocolo!*

<p><b>Domínio:</b> Escrita</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Planificação e redação de textos;</p> <p>- Escrita compositiva;</p> <p>- Progressão temática;</p> <p>- Configuração gráfica.</p>	<p><b>Fim:</b> 15h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>construção de um texto narrativo sobre uma semente (cf. anexo J);</p> <p><b>Explicação da Tarefa:</b> <i>Como?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos contactam com um mini excerto de uma história, em que um passarinho roubou uma semente e terão de escrever a história da semente partindo desse acontecimento.</li> <li>Inicialmente os alunos preenchem um quadro referente à planificação da sua história, decidindo o que vai acontecer e como vai terminar;</li> <li>Após a planificação iniciam a construção do seu texto.</li> </ul> <p>- Os alunos que terminarem mais cedo fazem ilustração de um dos momentos da sua história no seu diário gráfico.</p> <p><i>faça referência à revisão textual</i></p>	<p>Semente" (cf. anexo J).</p> <p><i>→ que está no guião?</i></p> <p><i>revisão textual</i></p>	<p><b>Descritores de Desempenho:</b> - Elaborar um texto tendo em conta a organização em parágrafos, as regras de ortografia e pontuação;</p> <p>- Redigir textos utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados;</p> <p>- Cuidar da apresentação final do texto.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b> - Observação direta - Registos escritos - Guião de Escrita - Grelha de avaliação da escrita (cf. anexo K)</p>
<p><b>Oferta Curricular:</b> Filosofia para crianças</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Exercício de reflexão pessoal.</p>	<p><b>Início:</b> 15h30</p> <p><b>Fim:</b> 16h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p>- Formação de uma assembleia de turma (colocar os alunos à volta das mesas, virados de frente uns para os outros);</p> <p>- Explicação do funcionamento da Assembleia: Haverá um microfone que irá circular por todos os alunos, só quem estiver na sua posse poderá participar, os outros só participam quando o microfone chegar a si ou então colocam o dedo no ar e esperam que o microfone chegue ao seu lugar;</p> <p><b>Arrependimento ou Vergonha?</b> - Leitura do texto "Arrependimento e Vergonha" (cf. anexo L);</p> <p>- Diálogo com os alunos orientado por questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De que sentimentos falou o Daniel?</li> <li>Como se estava a sentir o Daniel?</li> <li>Qual é o sentimento mais negativo, o arrependimento ou a vergonha?</li> <li>Alguém já se arrependeu de alguma coisa que fez? Porquê?</li> </ul>	<p>- Texto "Arrependimento e Vergonha" (cf. anexo L);</p> <p>- Microfone.</p> <p><i>Seria interessante articular com o tema "Semana"</i></p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> - Justificar a sua opinião com argumentos claros e objetivos;</p> <p>- Sentir liberdade para pensar, escolher, agir e se expressar;</p> <p>- Apresentar de forma clara ideias, partilhando e defendendo a sua opinião pessoal;</p> <p>- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que faria de diferente se pudesse voltar atrás?</li> <li>• Aprendeste com isso?</li> <li>• Qual é a cor do teu arrependimento?</li> </ul> <p>- Avaliação com os alunos sobre a sua postura durante a aula de filosofia para crianças, refletindo sobre aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participei só quando tinha o microfone na mão?</li> <li>• Ouvi os meus colegas?</li> <li>• Respeitei a sua opinião?</li> <li>• Interrompi algum dos meus colegas?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Grelha de avaliação da participação oral (cf. anexo M).</li> </ul>
<b>Plano Diário (6ª feira – 17/01/2014)</b>				
ÁREA/DOMÍNIO/ CONTEÚDOS	TEMPO	PERCURSO DE AULA	RECURSOS	AValiação
<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Leitura e Escrita</p> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto Narrativo;</li> <li>- Leitura orientada;</li> <li>- Seleção e organização de informação;</li> <li>- Redação de textos.</li> </ul>	<p><b>Início:</b> 8h30</p> <p><b>Fim:</b> 10h30</p> <p><b>Duração:</b> 2 Horas</p>	<p>- Projeção no quadro interativo do plano de aula do dia para os alunos passarem para o seu caderno diário de português;</p> <p>“Noutro Continente”</p> <p>- Exploração das páginas 76 e 77 do manual de Português relativas à leitura e interpretação do texto “Noutro Continente”;</p> <p>- Leitura do texto para a turma e, de seguida, pedir aos alunos que também leiam, escolhendo alguns deles alternadamente para o fazer;</p> <p>- Realização das perguntas de interpretação do manual de português;</p> <p>- Apoio aos alunos durante a realização das questões do manual;</p> <p>- Correção das questões no quadro com a participação dos alunos. Enquanto a professora estagiária escreve o que é dito pelos alunos no quadro, eles corrigem as suas respostas no seu livro;</p>	<p>- Manual de Português da <i>Coleção O Mundo da Carochinha</i>;</p> <p>- História aos quadradinhos (cf. anexo N).</p> <p><i>Poderia encontrar uma estratégia simples de motivação</i></p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos em voz alta;</li> <li>- Fazer uma leitura que possibilite compreender as questões colocadas e responder-lhes corretamente;</li> <li>- Elaborar um texto tendo em conta a organização em parágrafos, as regras de ortografia e pontuação;</li> <li>- Redigir textos utilizando mecanismos de coesão e coerência adequados.</li> </ul>

		<p><b>História aos Quadrinhos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega a cada um dos alunos de um guião com uma proposta para continuarem a história que exploraram no manual (cf. anexo N).</li> </ul> <p><b>Explicação da Tarefa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos terão de planificar a sua história, preenchendo a primeira parte do guião. Depois, na escrita do seu texto, têm de o dividir no mínimo em quatro momentos, que terão de registar e ilustrar na parte do guião respetiva a esta fase. Para terminar, verificam o texto através de uma leitura analítica e entregam à professora estagiária para uma posterior correção.</li> </ul>		<p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> <li>- Guião da História aos Quadrinhos</li> <li>- Grelha de avaliação da escrita (cf. anexo K)</li> </ul>
<p><b>Área Curricular:</b> Matemática</p> <p><b>Domínio:</b> Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados.</p> <p><b>Conteúdo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação decimal de números naturais;</li> <li>- Operações com números naturais: adição, subtração, multiplicação e divisão;</li> <li>- Diagrama de Caule e Folhas.</li> </ul>	<p><b>Início:</b> 11h00</p> <p><b>Fim:</b> 12h00</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p><b>Barras de Operações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação aos alunos de duas barras de operações e respetiva exploração:</li> <li>Cada barra tem uma operação sobre a divisão, mas um dos seus componentes estará tapado. Os alunos terão de descobrir qual é o componente que está tapado, este componente pode ser um dos algarismos que a compõe ou mesmo o sinal da operação. Por exemplo: na operação <math>48:8=6</math> o sinal "÷" pode ser escondido e os alunos têm de descobrir qual é a operação, ou então pode ser escondido o número 48 e os alunos têm de descobri-lo.</li> </ul> <p><b>Exercícios práticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de uma ficha de revisões de matemática (cf. anexo O) sobre leitura de números, operações com números naturais e organização e tratamento de dados;</li> <li>- Apoio aos alunos durante a realização dos exercícios;</li> <li>- Recolha e posterior correção da ficha de trabalho. De forma a promover a intertextualidade com a área de estudo do meio, a ficha de trabalho incide sobre o tema as plantas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barras de operações;</li> <li>- Ficha de Revisões de Matemática (cf. Anexo O);</li> </ul> <p><i>usar a terminologia dividendo divisor quociente (...)</i></p>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, escrever e decompor números;</li> <li>- Realizar operações e resolver situações problemáticas que envolvam a soma, subtração e multiplicação e divisão com o auxílio de estratégias de cálculo ou do algoritmo;</li> <li>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para adicionar, subtrair, multiplicar e dividir números naturais;</li> <li>- Interpretar informação e construir um diagrama de caule e folhas.</li> </ul> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Registos escritos</li> </ul>

*mãe fez esse o  
pesquiso de  
título*

??

<p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Conhecimento Explícito da Língua</p> <p><b>Conteúdo:</b> - Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa;</p> <p>- Valores semânticos da frase – afirmativa e negativa;</p> <p>- Pronomes pessoais;</p> <p>- Léxico e vocabulário.</p>	<p><b>Início:</b> 13h30 <b>Fim:</b> 14h30</p> <p><b>Duração:</b> 1 Hora</p>	<p><b>Jogo da Força:</b> - Projeção do jogo da força;</p> <p>- <b>Explicação do jogo:</b> um aluno de cada vez diz uma letra que pode estar na palavra e a professora estagiária carrega nessa letra, caso faça parte da palavra a letra aparece no sítio respetivo, se não aparecer, aparece a cabeça de um boneco. O objetivo é descobrir a palavra antes de se formar todo o boneco, caso este se forme o jogo termina e perde-se a jogada. Os alunos que acharem que sabem qual é a palavra colocam o dedo no ar e esperam até a professora lhes permitir arriscar.</p> <p><b>Ficha de Ortografia:</b> - Entrega a cada aluno de uma ficha de ortografia (cf. anexo P). De forma a promover a intertextualidade com a área de estudo do meio, a ficha de trabalho coincide com o tema as plantas;</p> <p>- Apoio aos alunos durante a realização da ficha de trabalho;</p> <p>- Correção da ficha de trabalho no quadro solicitando a colaboração dos alunos;</p> <p>- Entrega aos alunos que terminem a ficha mais cedo o desafio das palavras (cf. anexo Q). <i>Aplicar melhor</i></p>	<p>- Jogo da força, disponível em: <a href="http://cvc.instituto-camoes.pt/component/forca/">http://cvc.instituto-camoes.pt/component/forca/</a></p> <p>- Ficha de Ortografia (cf. anexo P);</p> <p>- Desafio das palavras (cf. anexo Q).</p>	<p>- Ficha de trabalho</p> <p><b>Modalidade de avaliação:</b> Formativa</p> <p><b>Descritores de Desempenho:</b> - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa;</p> <p>- Reescrever frases mudando o seu valor semântico;</p> <p>- Flexionar pronomes pessoais;</p> <p>- Explicitar regras de pontuação e ortografia.</p> <p><b>Instrumentos de avaliação:</b> - Observação direta - Ficha de Ortografia</p>
--	---	--	---	--

*as palavras deveriam estar relacionadas com o tema geral*

*- sobre*

Filipe, a sua planificação revela clareza e coerência entre as diferentes partes que a constituem. Percebeu a articulação curricular em vários momentos, sendo que poderia ainda fazê-lo mais em algumas atividades.

Realiza um instrumento de avaliação referente à escrita e demonstra uma aposta na diversificação de estratégias e recursos. Em alguns momentos da descrição do percurso de aula seria importante explicitar mais o modo como vai colocar em prática a tarefa explicitada.


Anexo A – Cartões do Adjetiva-me

<b>Adjetiva-me</b>
<b>A ***** é</b>
_____
_____
_____

<b>Adjetiva-me</b>
<b>A *** é</b>
_____
_____
_____

<b>Adjetiva-me</b>
<b>O ***** é</b>
_____
_____
_____

<b>Adjetiva-me</b>
<b>O ***** é</b>
_____
_____
_____

 COLÉGIO NOVO DA MATA	ANEXO B - FICHA DE TRABALHO DE PORTUGUÊS - ADJETIVOS
	Nome: _____ Data: _____

**1. Descobre o intruso em cada conjunto de palavras e justifica a tua resposta.**

Bonita Timido Elegante Casa	_____ _____
--------------------------------------	----------------

Alto Charmoso Rebanho Volumoso	_____ _____
---	----------------

**1.1. Escreve três frases com três dos adjetivos que encontraste na questão anterior.**

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

**2. Lê com atenção o seguinte texto e completa-o utilizando só adjetivos. Atenção que não podes usar um adjetivo mais do que uma vez.**

O muguet é uma flor \_\_\_\_\_. É uma flor \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ e tem um perfume mais \_\_\_\_\_ e mais \_\_\_\_\_ do que o perfume dos nardos.

Durante o inverno ela dorme na terra debaixo das folhas \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ das árvores. Mas na primavera as suas \_\_\_\_\_ folhas verdes furam a terra e crescem durante alguns dias até terem um palmo de altura. E o vento da tarde toma em si o perfume do muguet, leva-o consigo e espalha-o no jardim todo.

Só os gladiolos não gostam e dizem:

- Que flor tão \_\_\_\_\_! Finge que se quer esconder, finge que é \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, finge que não quer que a vejam, mas depois transforma-se em perfume e espalha-se no jardim todo! Sai deste jardim!


E à noite, quando vão à estufa visitar as begónias e as orquídeas, os gladiolos fecham a porta para não sentirem o perfume da flor do muguet.

Adaptado de *O rapaz de bronze*, Sophia de Mello Breyner Andresen, 1996, p. 7-9.

3. Descobre nove adjetivos na seguinte sopa de letras.

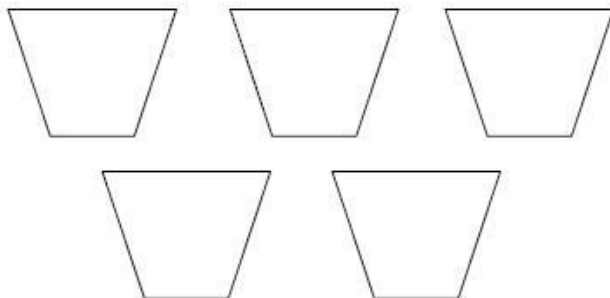
P	E	N	V	E	R	G	O	N	H	A	D	O
B	B	G	A	K	O	A	B	D	X	P	Ç	W
K	O	H	I	D	I	V	E	R	T	I	D	O
D	B	N	T	T	H	D	L	C	K	M	S	Y
F	T	E	I	P	O	B	R	E	T	O	U	I
R	F	R	V	T	F	V	F	L	I	B	A	F
D	B	V	E	I	A	B	O	C	E	J	G	E
W	R	O	D	M	X	E	I	D	N	Z	H	L
U	O	S	T	R	S	L	Z	D	S	Ç	U	I
P	V	O	W	Q	E	O	R	N	T	E	T	Z
C	T	U	D	D	Ó	C	I	L	L	I	A	S

Bom Trabalho ☺

 COLÉGIO NOVO DA MATA	<b>ANEXO C - FICHA DE TRABALHO DE MATEMÁTICA – A DIVISÃO</b>
	Nome: _____ Data: _____

1. A Ana foi ao supermercado e comprou um saco com 22 feijões para plantar em 5 recipientes.

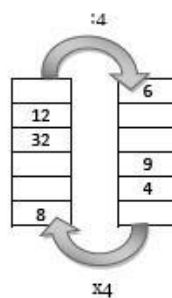
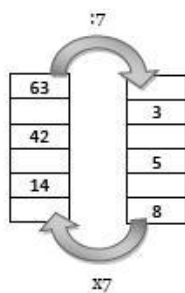
1.1 Desenha em cada recipiente o número de feijões que a Ana vai colocar no seu interior, tendo em conta que cada recipiente tem de ter o mesmo número de feijões.



1.2 Completa:

Em cada recipiente a Ana pode colocar \_\_\_\_\_ sementes e sobram ainda \_\_\_\_\_ feijões.

2. Completa o esquema:



3. Resolva as seguintes operações utilizando o algoritmo da divisão:

$78:3=$	$45:9=$	$67:2=$
$96:5=$	$74:8=$	$84:4=$

4. Resolva as seguintes situações problemáticas registrando todos os cálculos que efetuare.

4.1 A mãe da Ana, na roseira do jardim de sua casa colheu 89 rosas para distribuir igualmente por 5 amigas.

a) Com quantas rosas ficou cada amiga da mãe da Ana?



R: \_\_\_\_\_

b) Quantas rosas sobraram?

R: \_\_\_\_\_

c) A Ana pediu à mãe as rosas que sobraram da sua colheita para poder também distribuir por 4 das suas amigas. Com quantas rosas ficará cada amiga da Ana?

R: \_\_\_\_\_

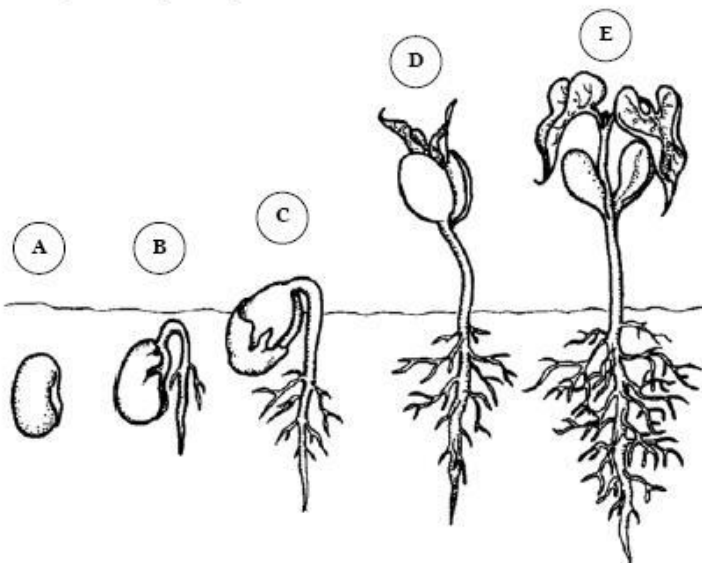


**Anexo D - Como nasce uma planta?**

1) Indica quais são as duas formas de reprodução das plantas.

---

2) Faz a legenda da seguinte figura:

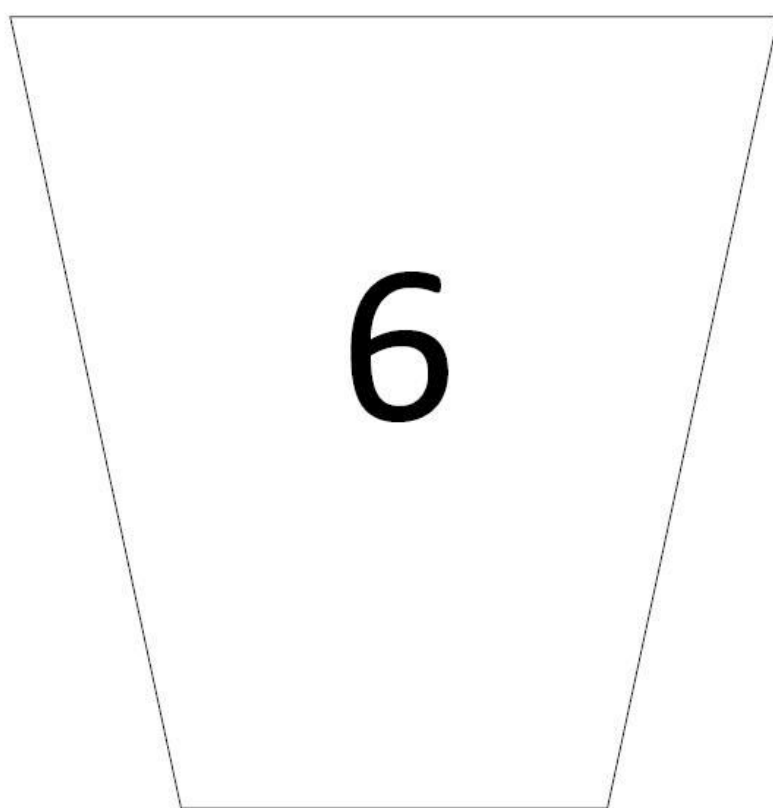


- A \_\_\_\_\_
- B \_\_\_\_\_
- C \_\_\_\_\_
- D \_\_\_\_\_
- E \_\_\_\_\_

3) Faz o desenho de uma planta que se reproduza por estaca.



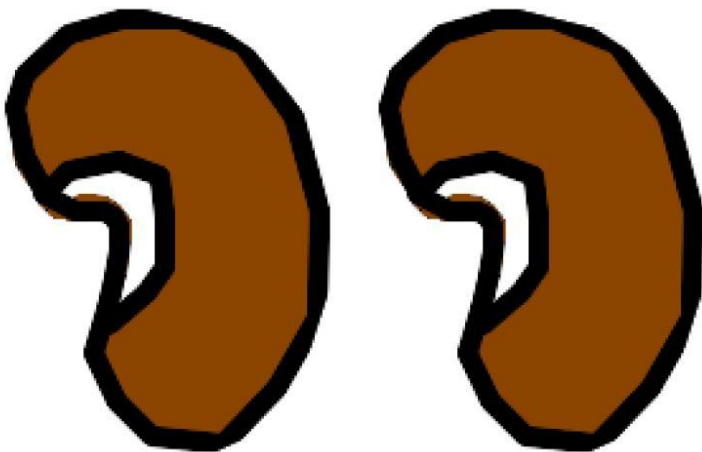
Anexo E – Exemplo de um vaso com um número do jogo “Divisão das Sementes em Linha”.



Anexo F – Quadrado dos números

36	31	100	77	44	3	72
82	87	89	25	68	76	99
124	30	12	52	5	4	6
55	54	22	64	92	47	90
75	0	9	7	8	10	63
93	78	23	27	2	57	81

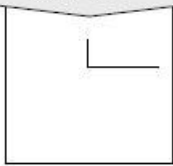
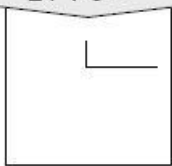
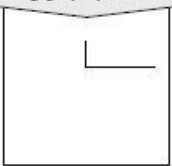
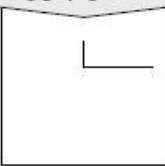
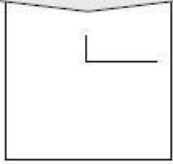
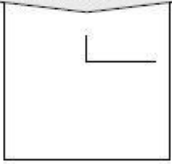
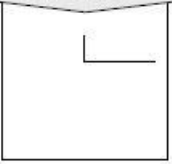
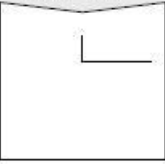
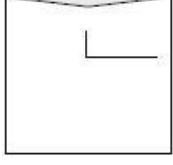
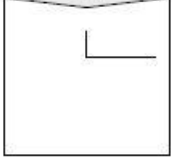
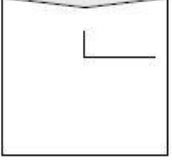
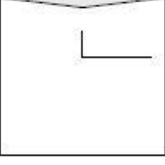




Anexo G – Sementes para o jogo “Divisão das Sementes em Linha”




Nome	
Data	

### Anexo H – Desafio da Divisão

① Calcula.

$18 : 2 =$ 	$21 : 3 =$ 	$36 : 4 =$ 	$30 : 5 =$ 
$48 : 6 =$ 	$63 : 7 =$ 	$32 : 8 =$ 	$54 : 9 =$ 
$48 : 3 =$ 	$36 : 2 =$ 	$56 : 4 =$ 	$75 : 5 =$ 
$96 : 8 =$ 	$84 : 7 =$ 	$73 : 6 =$ 	$99 : 9 =$ 

 <p>COLÉGIO NOVO DA MAIA</p>	<b>ANEXO I - ESTUDO DO MEIO – PROTOCOLO DA EXPERIÊNCIA DE GERMINAÇÃO</b>
	<b>Nomes:</b> _____ _____

### A Germinação do Feijão

**1. Qual a questão problema?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. O que se vai medir?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. O que se vai variar?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. O que se manteve?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**5. Que materiais foram utilizados?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Como se procedeu?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. Que previsões é que fazem? Porquê?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



8. O que foi observado?

	Início	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana

9. O que concluem?

---

---

---

---

---

---

---

---



10. Qual a resposta à questão problema?


---

---

---

---

---

 COLEGIO NOVO DE VILA	<b>ANEXO J - PORTUGUÊS – A VIAGEM DA SEMENTE</b>	
	<b>Nome:</b> _____	<b>Data:</b> _____

Num belo dia, o agricultor tirou a bela semente de girassol do saco para plantar no seu jardim. Mas, um pequeno pássaro maroto, apanhou o homem distraído e pegou na pequena semente, agarrou-a com o seu bico e voou para longe.

Para onde terá levado ele a semente?

Será que ela algum dia germinou?

Como foi a vida daquela semente a partir daquele momento?

Escreve um texto com o mínimo de doze linhas a contar a história da pequena semente, não te esqueças de planificar a tua história primeiro e rever o que escreveste no final.

<b>Introdução</b>	_____ _____ _____ _____ _____
<b>Desenvolvimento</b>	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
<b>Conclusão</b>	_____ _____ _____ _____ _____





## **Anexo L**

### **Filosofia para Crianças – Assembleia de Turma**

#### **Arrependimento e Vergonha**

Eu conheço um menino chamado Daniel e, certo dia, ele estava muito triste. Quando fui falar com ele, descobri que ele tinha feito uma grande asneira, mas tava tão triste e arrependido. Querem saber o que o Daniel me disse?

- Estou muito arrependido, eu mandei uma pedra para janela da Dona Filomena e o vidro partiu. Sei que a Dona Filomena é muito pobre e não tem dinheiro para colocar um vidro novo, agora nas noites frias, a sua casa irá ficar mais fria ainda. Contudo, eu também não tenho dinheiro para lhe pagar um vidro novo. A única coisa que eu podia fazer era pedir desculpa, mas ela não aceitou. Estava mesmo chateada e triste... Eu não consegui fazer mais nada, limitei-me a vir para casa vermelho de vergonha e azul de arrependimento.





**Vermelho – Insuficiente; Amarelo – Suficiente; Verde - Bom**

<b>Observações</b>																				

**Vermelho** – O aluno não participa, não revela capacidade de argumentação, não respeita a opinião dos colegas, nem a sua vez de falar.

**Amarelo** – O aluno só participa quando a pergunta é dirigida a ele, revela alguma capacidade de argumentação embora revele receio de errar, por vezes interrompe os colegas.

**Verde** - O aluno participa voluntariamente e quando solicitado, defende as suas ideias, respeitando as dos colegas e aguarda pela sua vez.



---



---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

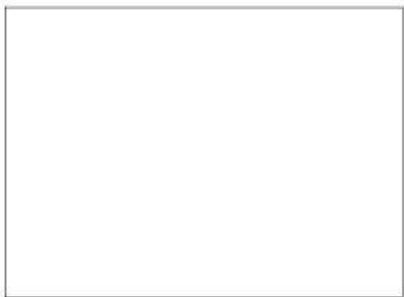
---

---

---

---

---



---

---

---


---

---

---

---

---

 COLÉGIO NOVO DA MAIA	<b>ANEXO O - FICHA DE TRABALHO DE MATEMÁTICA</b>
	Nome: _____ Data: _____

1. Num jardim em Viana do Castelo havia um milhão, quatrocentos e trinta milhares e cento e noventa e quatro unidades de margaridas. Contudo, uma grande tempestade destruiu o jardim e este teve de ser reconstruído. Na sua reconstrução foram plantadas sete dezenas de milhar, duas unidades de milhar, oito centenas, uma dezena e três unidades de sementes.

Escreve:

- a) O número que representa a quantidade de margaridas que havia no jardim.

\_\_\_\_\_

b) O número que representa a quantidade de sementes que foram plantadas na reconstrução do jardim.

\_\_\_\_\_

2. Resolve as seguintes operações:

$23\ 475 + 9\ 625 =$	$75\ 432 - 27\ 321 =$
$9\ 764 \times 8 =$	$5\ 623 \times 6 =$

$54 : 8 =$	$63 : 5 =$

### Situações Problemáticas

3. Para a reconstrução do jardim de Viana do Castelo foram encomendadas 1134 sementes de roseira. Contudo, no caminho perderam-se 439 sementes. Quantas sementes de roseira ficaram para plantar no jardim?

R: \_\_\_\_\_

4. As 96 sementes de girassol que vieram para o jardim de Viana do Castelo, foram distribuídas por seis canteiros diferentes. Quantas sementes foram plantadas em cada canteiro?

R: \_\_\_\_\_

5. Se uma semente de girassol custa 4€, quanto custaram as 96 sementes de girassol?

R: \_\_\_\_\_

6. A Câmara Municipal de Vila Real disponibilizou 1926 euros para a reconstrução do jardim, mas um dos seus habitantes ofereceu mais 593 euros. Quanto dinheiro foi investido na construção do jardim?

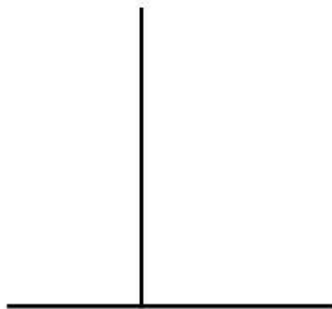
R: \_\_\_\_\_

### Diagrama de Caule e Folhas

7. Após a reconstrução do jardim de Viana do Castelo, foi realizada uma grande festa para celebrar a sua reabertura. Para essa festa foram convidados vários habitantes da cidade que, à chegada, registavam a suas idades.

23	34	6	12	18	17	12
45	8	64	12	40	19	12
22	74	15	25	14	9	30

3.1 Elabora um diagrama de caule e folhas com as idades dos convidados da festa de reabertura do jardim.



3.2 Quantas pessoas estiveram na festa?

---

3.3 Qual era a pessoa mais nova e mais velha?

---

3.4 Qual é a moda das idades das pessoas que estiveram na festa?

---

3.5 Qual é a amplitude das idades das pessoas que estiveram na festa?

---

3.6 Quantas pessoas estavam na festa com idade inferior a 17 anos?

---



COLÉGIO NOVO  
DA MAIA

ANEXO P - PORTUGUÊS – FICHA DE ORTOGRAFIA

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

**1. Presta atenção à frase seguinte:**

**“O rapaz plantou alguma semente?”**

**1.1** Escreve a frase no feminino.

\_\_\_\_\_

**1.2** Escreve a frase no Plural.

\_\_\_\_\_

**1.3** É uma frase de que tipo?

\_\_\_\_\_

**1.4** Escreve a frase na negativa.

\_\_\_\_\_

**1.5** Escreve a frase na declarativa.

\_\_\_\_\_

**2. Completa as frases com os pronomes pessoais correctos:**

- \_\_\_\_\_ vens da horta?

- Sim, \_\_\_\_\_ venho da horta. Onde estão os meus irmãos?

- \_\_\_\_\_ foram com o teu pai às compras. Agora \_\_\_\_\_ vamos ter com eles.

- Ó mãe, \_\_\_\_\_ preferia ficar em casa a estudar.

- Mas o Jorge pediu para ires, \_\_\_\_\_ vai ficar desapontado contigo.

**3. Completa as seguintes frases com: “fala-se”, “falasse”, “trabalha-se”, “trabalhasse”.**

**3.1** Se ele \_\_\_\_\_ mais na horta, ganhava mais dinheiro.

**3.2** Na aldeia \_\_\_\_\_ que vai cair uma árvore com a tempestade.

**3.3** Cá em casa \_\_\_\_\_ muito na altura das vindimas.

**3.4** Se a mãe \_\_\_\_\_ com as flores elas cresciam mais rápido.

**3.5** Se ele \_\_\_\_\_ menos, talvez eu \_\_\_\_\_  
mais.

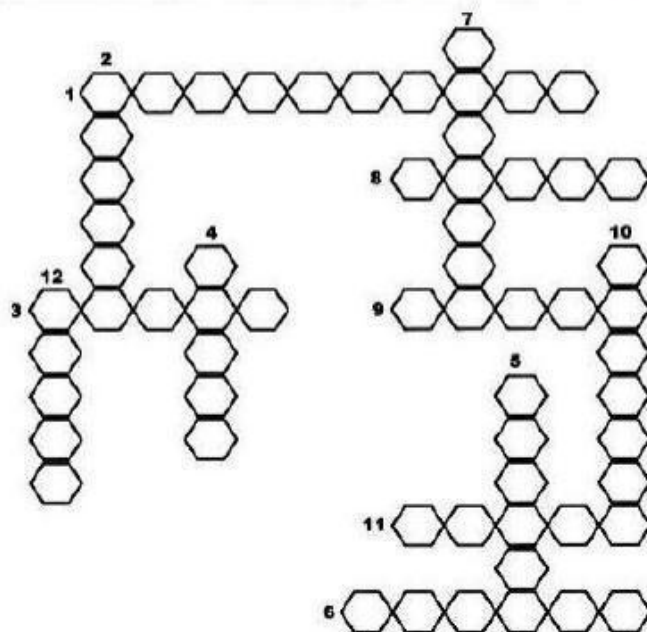
**3.6** Na quinta, \_\_\_\_\_ muito e \_\_\_\_\_ pouco.



Anexo Q – Desafio das Palavras

Observa as palavras de cada grupo e completa o esquema com a que está escrita corretamente.

1. Astronalta Astronauta	2. Autura Altura	3. Cacau Cacal	4. Calma Cauma
5. Flauta Flalta	6. Auface Alface	7. Audição Aldição	8. Livro Livo
9. Bolso Bouso	10. Colmeia Coumeia	11. Jaula Jala	12. Calça Cauça





## **Anexo 2A IV - Segundo guião de pré- observação da prática pedagógica supervisionada**

<b>Instituição Cooperante:</b> Colégio Novo da Maia	
<b>Orientador Cooperante:</b> A. M.	<b>Turma:</b> 3º C
<b>Estagiária observada:</b> Filipa Moreira	<b>Par:</b> Catarina Rangel
<b>Data da observação:</b> 22/11/2013	
<b>Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica</b>	
<p>Uma aula de português pode englobar vários conteúdos e várias etapas, deste modo, posteriormente às atividades de leitura e compreensão do texto literário “A Menina e o Burro” de António Torrado, procede-se ao desenvolvimento de uma atividade de escrita.</p> <p>Por vezes, as atividades de escrita são iniciadas sem grandes propósitos, o que acaba por não envolver os alunos e prejudicar a sua escrita, tendo isto em conta, nesta atividade pretende-se criar uma oportunidade de escrever com um propósito: criar a continuação de uma história que poderá ser exibida no final da aula (Costa, 1996). Esta motivação, além de captar a atenção dos alunos para a tarefa, é também um aspeto que contribui para o crescente do domínio da escrita, desenvolvendo nas crianças hábitos e estratégias para redigir um texto (<i>idem</i>, 1996).</p> <p>Quando escrevem os alunos dão a conhecer opiniões, expressam sentimentos e relatam eventos reais e imaginados (Barbeiro et al, 2007), o que implica que ao mesmo tempo que escrevem desenvolvam também as duas ideias (Costa, 1996). À medida que vão construindo o seu próprio texto têm de prestar atenção à sua coerência e coesão, tendo em conta que devem articular</p>	

os elementos que já foram referidos com novos aspetos que possam surgir, manifestando assim uma capacidade de articular a informação e conferir uma progressão ao que vai sendo escrito (Carvalho, 1999).

Para beneficiar os alunos nessa progressão, inicialmente, alerta-se para que estes façam uma planificação do texto, de forma a estabelecer objetivos e antecipar efeitos, de modo a organizar a informação que desejam expor para programar a própria realização da tarefa (Barbeiro et al, 2007). Neste sentido, será pedido que escrevam alguns tópicos do rumo que pensam dar à história.

Posteriormente passarão à fase da textualização e, tendo em conta que este texto será um texto para dramatizar, pode-se referir que uma das suas finalidades será “organizar o discurso que se pretende oralizar” (Martins, 1992:12). Assim, os alunos vão transpor para o código escrito uma mensagem verbal que será organizada mentalmente, servindo o texto como um apoio para programar o seu discurso (idem, 1992). Além disso, ao redigir o texto terão de atender a um conjunto de aspetos que devem ser processados simultaneamente: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões e a organização textual (Carvalho, 1999). Este conjunto de aspetos torna a escrita uma “tarefa extremamente exigente do ponto de vista cognitivo, exigindo a automatização de umas tarefas no sentido de outras poderem ser consciencializadas sem sobrecarregar os mecanismos de processamento de informação” (Humes, 1983, citado por Carvalho, 1999:67).

Por fim, os alunos terão de rever o texto que foi escrito para depois o apresentarem aos colegas. Esta revisão entende-se como um processo de avaliação e adequação do texto ao objetivo inicial (Carvalho, 1999) e pode ser realizada ao longo da escrita do próprio texto, pois à medida que o escrevem os alunos vão relendo o que já escreveram anteriormente (Barbeiro et al, 2007), vão detetando erros e identificando a sua natureza para depois os corrigir, procedendo a uma alteração do texto (Carvalho, 1999).

Considerando que o 1º ciclo é um contexto propício de efetuar a integração de saberes (Barbeiro et al, 2007), com esta atividade propõe-se não só o desenvolvimento de domínios no âmbito do português mas também de expressão dramática. Deste modo, o professor ao mesmo tempo que coloca o aluno numa atividade de escrita, também o responsabiliza por ela pois, no final ele próprio é o responsável pela sua encenação e apresentação à turma (Costa, 1996) utilizando o material adequado.

A encenação e apresentação dos textos dos alunos no final da aula, não serve só como motivação e responsabilização do aluno na tarefa que realiza, mas permite também desenvolver capacidades referidas nas metas de aprendizagem relativas ao domínio da expressão dramática (ME, 2012) tais como: a leitura oral tendo em conta o processo de articulação e projeção adequados ao momento; a escrita dramática criativa, explorando processos de criação, que neste caso seria partir de um texto não dramático e de uma situação problema para chegar a um texto dramático, criando situações novas e dando progressão à ação e a distinção entre o texto dramático e outros tipos de texto, atendendo à mancha gráfica, à estrutura (monólogo ou diálogo) e à dispensabilidade do narrador.

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

Tratando-se de uma atividade de escrita individual, é provável que os alunos coloquem algumas dúvidas na sua realização, por isso e de forma a dar resposta a todos de igual forma, tenciona-se começar por levantar algumas questões que possam surgir em grande grupo, dando-lhes resposta e explicando a atividade. Na explicação da atividade pretende-se também relembrar os alunos das várias fases que devem passar na escrita de um texto: planificação, textualização e revisão, de modo que enquanto estiverem a trabalhar individualmente, consigam se organizar sem necessitar de ajuda. Com estas

estratégias pretende-se superar dificuldades no âmbito de atendimento aos alunos, pois quando cada um estiver a trabalhar no seu texto, se vários alunos em simultâneo solicitarem ajuda, será difícil dar resposta a todos e, por conseguinte, alguns alunos poderão ficar com o trabalho mais em atraso que outros. Tendo em conta o supracitado, à medida que forem construindo o texto, se ainda surgir alguma dúvida e esta for sentida por vários alunos, pretende-se também proceder a uma explicação em grande grupo, de modo que todos possam prosseguir com o seu trabalho.

Tendo em conta que estamos perante uma turma com ritmos de trabalho muito distintos, antevê-se que possivelmente alguns alunos possam terminar o seu texto mais cedo que outros, deste modo, mesmo solicitando-se que revejam a sua história novamente e preparem a forma como vão dramatizar, entregar-se-á uma ficha com alguns aspetos do conhecimento da língua que já foram explorados com a turma. Contudo, e de forma a não abandonar a atividade, essa ficha incide sobre o texto que se leu inicialmente e do qual se irá partir para realizar esta atividade de escrita, favorecendo assim a continuidade educativa.

Por fim, considerando que não será possível que todos os alunos apresentem a sua história aos colegas, pois além de despender mais tempo do que o determinado pressupõe-se que a capacidade de atenção de alguns alunos termine ao fim da apresentação de 3 ou 4 histórias, terá de se proceder à eleição de alguns alunos segundo certos critérios, comportamentais ou por ordem de conclusão da tarefa, para definir quem irá realizar essa apresentação. Todavia, e atendendo ao facto de esta ser uma turma bastante participativa, poderá se solicitar que a estes alunos se associe um dos colegas, ajudando na sua dramatização e favorecendo assim o trabalho cooperativo no grupo.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

Mais uma vez a forma como a professora estagiária conseguirá responder às inquietações dos seus alunos será um dos aspetos cruciais nesta aula. Como já foi mencionado, a atividade escrita poderá despertar várias questões e, apesar da professora estagiária dar apoio individual durante as mesmas não será proveitoso a paragem de muitas crianças ao mesmo tempo. Posto isto, será importante conferir se a estudante em ação conseguirá desenvolver as estratégias referidas na questão anterior e manter os alunos envolvidos e ativos na atividade.

Ao longo da atividade algumas crianças poderão perder o interesse e querer parar de escrever o seu texto, perante isto, será relevante observar a forma como a professora estagiária vai lidar com essa situação e se conseguirá motivar novamente a criança para trabalhar.

Quanto às dramatizações revela-se pertinente perceber como a estudante em ação vai gerir a sua dinâmica e realização e que tipo de apoio poderá dar ao aluno que está a dramatizar, sem perder o controlo do resto da turma.

Por último, e não menos importante, salienta-se o modo como a professora estagiária irá gerir o tempo da aula, adaptando-o aos seus alunos, ao ritmo de cada um e às tarefas que pretende desenvolver.

**Referências Bibliográficas:**

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria à prática*. Braga: Universidade di Minho.

Costa, A. (1996). *Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?* In Martins, M., Rocheta, I. & Pereira, D. (org.). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Colibri.

Martins, M. (1992). *Para a Didáctica do Português – Seis estudos de*

*linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

Ministério da Educação. (2012). *Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Educação.

## Anexo 2A V – Segunda Narrativa Individual

A escola caracteriza-se por ser uma organização social onde diariamente várias pessoas se relacionam entre si, por isso tem implícita a questão do conflito e da indisciplina, própria das interações que acontecem no seu seio (Renca, 2008). Retomando ao momento de integração no colégio e principalmente na turma em questão, uma das preocupações sentidas seria como iria conseguir assegurar o comportamento do grupo ao longo das aulas, de modo a evitar comportamentos indesejados. Isto porque além desta ser uma das tarefas mais difíceis com que um professor se depara e, muitas vezes, nem tem preparação para tal (*idem*, 2008), é também importante que um professor detete um comportamento inadequado com precisão e consiga intervir de forma rápida e precisa (Arends, 2008).

**Comentário [SP49]:** Colégio Novo da Maia

**Comentário [SP50]:** Foi a gestão do comportamento...

**Comentário [SP51]:** Ao usar o *idem* não coloca o ano

Tendo em conta que quando se fala em indisciplina dá-se ênfase à violação de normas que foram estabelecidas no contexto escolar (Renca, 2008), remetemos agora para as regras de sala de aula existentes que foram construídas pelos alunos com o apoio da orientadora cooperante. Considerando que “as regras são ferramentas em uso na gestão da sala de aula, e permitem a regulação das interações, para que se criem condições adequadas ao processo de ensino aprendizagem” (Lopes, 2006, p.33), à medida que me integrava mais no grupo detetava que elas também têm de vir acompanhadas de uma dada firmeza e coerência na exigência e na aplicação por parte do professor (*idem*, 2006).

**Comentário [SP52]:** Rever a coesão da frase

Relembrando agora o período de observação realizado nas primeiras semanas, recordo que a orientadora cooperante em algumas atividades relembra com o grupo as regras de participação ao longo da aula, todavia eles só as começavam a cumprir com firmeza quando a professora impunha alguma sanção, que na altura seria tirar um minuto de intervalo cada vez que alguma regra fosse desrespeitada. Só desta forma a professora conseguia assegurar um bom clima de sala de aula e, por sua vez, conseguir que as

aprendizagens fossem alcançadas (Lopes, 2006). Tendo em conta o supracitado, em trabalho colaborativo com a minha colega da díade, iniciámos uma pesquisa e reflexão sobre qual seria a melhor estratégia a adotar nas nossas intervenções.

Recordo que na minha primeira intervenção ao longo de todo o dia, era dia de Halloween e levei uma abóbora que dava luz para a sala de aula. Quando a abóbora acordava (quando eu acendia uma luz) quer a professora quer as crianças tinham de pousar todo o material com que trabalhavam, não falar e as crianças deveriam pousar a cabeça em cima das mesas. Só quando a luz apagasse é que poderiam regressar ao trabalho mantendo o silêncio. Esta estratégia revelou-se eficaz, quando a abóbora acendia todos paravam, deitavam a cabeça e faziam silêncio, principalmente da parte da manhã. Já da parte da tarde, dada a agitação da turma, esta estratégia resultava mas já demoravam mais tempo a parar. Além disso, à tarde o grupo já se mostrava mais cansado e toda agitação que surgiu podia não depender só das estratégias de controlo do grupo, mas dos conteúdos ou atividades que se desenvolve com a turma, pois “a persistência de um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função do autocontrolo ou interesse da criança, mas pode ser influenciada pelo contexto e por aspectos do ambiente que o professor pode controlar” (Arends, 2008, p.117).

Nesse primeiro dia de intervenção, recordo que iniciei uma atividade de filosofia para crianças com os mesmos moldes e as mesmas tarefas que já eram desenvolvidas repetitivamente há algumas sessões com a orientadora cooperante. Debater uma questão que era colocada ao grupo já era tão habitual que já não captava a sua atenção, por isso a turma estava muito agitada, os alunos falavam simultaneamente e não ouviam os colegas, desrespeitando assim as regras da sala de aula. Após tal situação percebi que a indisciplina vai para além dos alunos e também se centra na atuação dos próprios professores (Renca, 2008). Tendo em conta que a motivação é essencial para orientar as

**Comentário [SP53]:**

Colocar entre aspas a abóbora que dá luz

**Comentário [SP54]:**

Interessante a mobilização de diferentes estratégias para contornar um problema identificado

ações dos alunos (Arends, 2008), esta vai ser influenciada pelas estratégias utilizadas pelo docente, que se forem eficazes conseguirão envolver os alunos nas tarefas propostas, combatendo a indisciplina e contribuindo para as aprendizagens (Caiadas & Tavares, 2013).

Todavia, na segunda atividade de filosofia para crianças, mesmo mudando o tipo de tarefas o conflito continuava, e cada vez mais refletia como iria ser capaz de controlar o grupo ao fim de um dia passado dentro da sala de aula. Acabava por me sentir afetada com a situação, reconhecia que a indisciplina do grupo estava a afetar também o meu desempenho, provocando uma situação de mal-estar, pois os conteúdos programáticos não eram cumpridos, a relação pedagógica não funcionava e sentia mesmo que a minha autoridade era posta em causa pelos alunos (Estrela, 1991, cit por Renca, 2008).

Contudo, e reconhecendo que “os professores que planificam adequadamente as tarefas e actividades da aula, que tomam decisões inteligentes sobre a atribuição do tempo e do espaço, e que têm um repertório suficiente de estratégias de ensino estarão a construir um ambiente de aprendizagem que assegura a cooperação dos alunos nas tarefas de aprendizagem e a minimizar os problemas de disciplina” (Arends, 2008, p. 173 e 174). Na terceira sessão de filosofia para crianças optei por uma atividade que despertasse a atenção dos alunos desde o início e que os fizesse passar por várias etapas, de forma a evitar a rotina, pois um professor tem de promover a curiosidade e a criatividade para que os seus objetivos com uma dada atividade sejam alcançados (Petrucci & Batiston, 2006, cit por Caiadas & Tavares, 2013).

Deste modo, a terceira intervenção em filosofia para crianças moldou-se em torno do texto “O Zbirigidófilo”, dada a estranheza do nome, os alunos logo pela manhã quando passavam o plano de aula questionavam e tentavam adivinhar o que aquilo seria. Por isso, ao iniciar a aula com a leitura do texto todos se mostravam atentos e interessados. Contudo, nem o texto dizia

**Comentário [SP55]:** Filosofia para Crianças

**Comentário [SP56]:** Bem!

**Comentário [SP57]:** Citado por

**Comentário [SP58]:** Nesta área

concretamente do que era um Zbiriguidófilo, assim, quando tiveram de dar a sua opinião sobre de que se tratava, vários alunos queriam participar, respeitando as regras de participação oral, caso contrário não o podiam fazer. Além disso, todos queriam ouvir os seus amigos, referindo quando falavam mais baixo para aumentarem o tom de voz. O mesmo aconteceu quando depois de cada um desenhar o seu Zbiriguidófilo o apresentaram à turma e falavam sobre ele.

**Comentário [SP59]:** o

É importante referir que antes de iniciar esta aula os alunos estiveram a fazer um exercício ortográfico e logo de seguida uma ficha de ortografia, o que provocou neles um certo cansaço e começaram diminuir a sua atenção para as tarefas propostas. Como o ensino chega a ser bastante imprevisível (Lopes, 2006) e nos confronta com situações de última instância, quando terminaram a ficha, a turma estava bastante alterada e não havia condições de continuar a minha intervenção. Mas, um professor tem de ser espontâneo e apelar à improvisação para lidar com certas situações com que se depara (Arends, 2008), por isso, e de forma a continuar o meu trabalho utilizei uma técnica de relaxamento. Depois de arrumarem tudo, solicitei aos alunos que deitassem a cabeça em cima da mesa e pensassem que estavam numa praia paradisíaca, colocando algumas questões para eles pensarem, como: “Como está o tempo?; Que vou eu fazer nessa praia?”. Inicialmente foi difícil acalmar o grupo, contudo, acabaram por conseguir entrar na dinâmica. Depois de um tempo em silêncio iniciei a aula de filosofia e reparei que estavam mais calmos, percebendo que está será uma estratégia que pode resultar quando a turma está agitada, facto que confirmei no dia seguinte, quando explorei a mesma estratégia no início de uma aula de português e que também surtiu o mesmo efeito.

**Comentário [SP60]:**  
rever frase

**Comentário [SP61]:**  
boa reflexão na ação

**Comentário [SP62]:**  
nome correto da área

Deste modo, podemos afirmar que os professores distinguem-se não pela forma como lidam com o comportamento inapropriado em sala de aula, mas sim “pela forma como organizam o ambiente, como criam e mantêm o ritmo

**Comentário [SP63]:** discutível

das actividades e como monitorizam o que acontece na sala” (Brophy, 2000, cit. por Cadima et al, 2011, p. 17).

Contudo, mesmo quando um professor planifica uma aula que satisfaça o interesse e motive os alunos, esta também pode acabar por ser um motivo de indisciplina. Relembrando o jogo de memória das operações, este mostrou-se cativante para as crianças, elas perceberam o seu funcionamento e entraram bem no ritmo. Mas, após 4 jogadas sentiu-se uma maior confusão na turma e, mesmo pedindo que escrevessem as operações no seu caderno e que as resolvessem, eles continuavam agitados, havendo necessidade de parar várias vezes o jogo. Neste caso, o jogo poderia ter ocorrido apenas em uma parte da aula, de forma a não cair na rotina e ser motivo de desatenção, como acabou por acontecer, pois “a organização da sala inclui os processos da sala de aula relacionados com a organização e a gestão do comportamento, do tempo e da atenção dos alunos” (Emmer & Stough, 2001, cit. por Cadima et al, 2011, p.16).

**Comentário [SP64]:** pois elas...

**Comentário [SP65]:** que ritmo?  
concretize

**Comentário [SP66]:**

Além disso, as relações positivas e próximas entre o agente educativo e as crianças e entre elas próprias, promovem atitudes positivas em relação à escola, manifestando capacidade de iniciativa e cooperação, já as relações de conflito associam-se a atitudes negativas face à escola e um menor envolvimento das crianças nas atividades da sala de aula (Cadima et al, 2011). Assim, habitualmente solicito a participação daqueles alunos que têm um período de atenção mais curto, ou então aqueles mais perturbadores para participar na aula, seja para responder a uma questão, ir ao quadro ou desempenhar alguma tarefa proposta e, verifico constantemente, que esta estratégia se revela eficaz para voltar a captar a atenção do aluno, até porque “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” (Arends, 2008, p. 138) e isso reflete-se no grupo.

**Comentário [SP67]:** rever frase

Também o facto de disponibilizar, sempre que possível, apoio individual a cada aluno acompanhado de reforços positivos (Arends, 2008), seja um elogio,

ou uma oportunidade de corrigir um exercício no quadro, propicia um envolvimento permanente das crianças nas tarefas propostas (Cadima et al, 2011). Desta forma, os reforços positivos que se sucedem após os comportamentos adequados aumentam a possibilidade de tais comportamentos se repetirem, pelo contrário, os reforços negativos ou punições “diminuem a probabilidade de repetição de um comportamento, ou pelo menos é essa a intenção” (Arends, 2008, p.139).

Claramente, mesmo pensando em várias estratégias de combate à indisciplina, e como já foi referido no início do texto, surgem sempre situações complicadas para o professor. Tendo isto em conta, a dÍade resolveu criar uma estratégia idêntica à da professora cooperante, só que enquanto a professora retirava um minuto cada vez que os alunos desrespeitassem as regras da sala, foi criada a estratégia das “Estrelinhas” ou seja, cada vez que se desrespeitasse as regras colocava-se uma estrela no quadro. A primeira e a segunda estrela seria só uma chamada de atenção, mas a terceira equivalia a menos de três minutos de intervalo. Com esta estratégia pretendíamos dar aos alunos duas oportunidades de melhorar o seu comportamento, de forma a não atuar logo de modo punidor. Apesar de esta estratégia funcionar tal como a da orientadora cooperante, ao longo do tempo vai perdendo o seu valor, acabando por cair na rotina.

**Comentário [SP68]:**  
Boa estratégia

Tendo em conta o supracitado, a orientadora cooperante pôs em prática uma nova alternativa, a “Classe Dojo”. A “Classe Dojo” caracteriza-se por ser uma plataforma em que cada aluno está representado por um boneco e, ao longo da aula, a professora pode dar pontos positivos ou negativos aos alunos que se destacam em aspetos como: o envolvimento nas atividades, a arrumação, a persistência. Os pais dos alunos também têm acesso a este site, tomando conhecimento da situação do seu filho no momento, isto porque a participação dos pais e encarregados de educação no contexto escolar é enriquecedora quer para os professores, quer para as próprias crianças

**Comentário [SP69]:** É uma ferramenta muito interessante, mas é preciso ser prudente e muito consciente no seu uso

**Comentário [SP70]:**  
Mas o que referiu atrás não se refere à participação dos encarregados de educação na escola

(Marques, 2001). Esta estratégia tem sido eficaz, porque os pais acompanham o panorama e reagem perante os seus educandos, que por sua vez tentam adotar uma boa postura na sala de aula, pois **sentindo** o interesse da família na sua educação, os alunos **sentem** necessidade de corresponder às expectativas quer dos pais, quer dos profissionais de educação (*idem*, 2001).

**Comentário [SP71]:** Rever uso do *idem* e *ibidem*

Em jeito de conclusão, entendemos assim que a indisciplina é uma das **adversidades** da escola e deve ser motivo de prevenção por parte dos docentes, promovendo estratégias eficazes que motivem os alunos e captem a sua atenção, acompanhadas de uma relação pedagógica positiva com os alunos (Renca, 2008). **Neste sentido, os comportamentos inadequados são maioritariamente chamadas de atenção seja dos métodos de ensino, das estratégias ou de alguma situação que afeta as crianças (*idem*, 2008).**

**Comentário [SP72]:** A indisciplina é uma adversidade da escola?

Refletir sobre o papel da escola, dos professores e da sociedade na promoção dessa indisciplina nos alunos

**Comentário [SP73]:** Isto é um fator muito importante. Não é o único, mas é aquele em que vocês, enquanto docentes podem contribuir para

Filipa, felicito-a pela capacidade de indagação e fundamentação teórica demonstrada nesta narrativa individual, mas também pela forma como apresentou um problema encontrado na prática e as estratégias que foi selecionando e mobilizando para o atenuar. Muito bem! Seria importante ter dado conta, ainda que de forma geral, do seu desenvolvimento profissional e do desenvolvimento dos alunos.

## **Bibliografia:**

Arends, R. (2008). Aprender a **Ensinar**. Mc Graw-Hill. Lisboa.

**Comentário [SP74]:** Mobilização de um quadro teórico e conceptual rico, atual e pertinente

**Comentário [SP75]:** Títulos em itálico

Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação* [online], N.º 24, páginas: 7-34. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>

**Comentário [SP76]:** Não se coloca n.º  
O número vem em itálico

Caiadas, D. & Tavares, P. (2013). Estratégias pedagógicas de motivação.  
*Revista Indagatio Didactica* [online], Nº5, páginas:7–28. Disponível  
em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521/2389>

Lopes, E. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Tese de mestrado.  
Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em:  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4988/1/206585.pdf>

**Comentário [SP77]:**  
Dissertação de  
mestrado não publicada  
Teses são trabalhos  
ao nível de doutoramento

Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e  
professores*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.  
Disponível em:  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>

## Anexo 2A VI – Narrativa Colaborativa

**Diade:** Catarina Rangel e Filipa Moreira

**Orientador(a) cooperante:** A. M.

**Escola:** Colégio Novo da Maia



### *Narrativa Colaborativa*

**Episódio observado:** Atividade de Escrita Criativa “Mas quem é que precisa do U e do F?”

**Data:** 15/11/2013

<b><i>Comentário da diade</i></b>	<b><i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i></b>
Decidimos incidir a nossa reflexão sobre uma das atividades desenvolvidas com o grupo de alunos, dado que consideramos que apesar de estes estarem habituados a realizar atividades de escrita criativa, o facto de termos mudado a intenção da mesma	No âmbito da exploração do conto “Maria Bolacha” julgo que a aula foi bem conduzida, na medida em que os alunos revelaram bastante motivação ao longo da atividade.  Considero que as professoras estagiárias foram capazes de

<p>permitiu-nos detetar uma dificuldade geral nos alunos durante a sua realização.</p> <p>A atividade iniciou-se com a leitura do conto “Maria Bolacha” realizada pela professora estagiária, enquanto isso os alunos escutavam a história e acompanhavam a leitura. Optou-se por proceder desta forma pois a primeira leitura deve ser realizada pelo professor, sendo importante que este leia diariamente para os seus alunos, mesmo depois de eles já saberem ler, isto porque o professor é visto como um modelo apetecível de imitar (Lopes et al, 2004).</p> <p>De seguida, foi escrito no quadro o título da atividade “Mas quem é que precisa do U e do F?” e recolheu-se as ideias dos alunos acerca do que consistia a atividade. Ao fazer este trabalho, a professora estagiária conseguiu colocar os alunos em condições favoráveis para compreender o exercício que teriam de fazer, levando-os a precisar a intenção do seu trabalho (Giasson, 2000).</p> <p>Só depois desta recolha foi explicada a atividade de escrita</p>	<p>detetar as fragilidades deste grupo que revela alguma resistência a atividades de escrita criativa. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997: 27). Um aspeto fundamental que também se deve ter em conta quando se trabalha com crianças é a observação. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.25). Torna-se também relevante que o professor observe cada criança, assim como os pequenos grupos de modo a planificar atividades de acordo com as suas necessidades e do grupo. Esta planificação implica que o professor reflita sobre as suas intenções educativas</p>
--	--

<p>criativa, que consistia em transformar o conto “Maria Bolacha”, sendo que era proibido utilizar as letras U e F em qualquer palavra. Para isso os alunos podiam realizar as alterações necessárias ao texto para que este fizesse sentido. Por exemplo, «Queria ser, ao menos, Maria Emília» teria de ficar algo como «Desejava ser, ao menos, Maria Emília». Desta forma, os alunos teriam de recontar a história, mudando agora as palavras que seguissem as características referidas. Ao recontar, os alunos apoiam-se nos elementos do material escrito e revelam a sua forma de compreensão do texto (Giasson, 2000). Tendo isto em conta, o aluno está mais ativo na sua atividade de escrita, pois ele terá de reestruturar novamente o texto, dando a perceber o que realmente compreendeu sobre o que leu, pois ao trocar as palavras pelos seus sinnimos, ele vai dizer o que realmente percebeu do material escrito, e verificar no final da atividade se mesmo com as mudanças o sentido do texto estará igual (idem, 2000).</p>	<p>e as formas de as adequar ao grupo. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo. Deste modo, compete ao professor planear situações de aprendizagem que provoquem desafio. Tudo isto faz parte de um bom desempenho profissional, e como tal deve-se trabalhar com os alunos tudo o que diga respeito às diferentes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo - rea de Formação Pessoal e Social sendo “ (...) um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estticos, morais e cívicos.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.51); área de Expressão e Comunicação sendo “A rea de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a</p>
---	---

<p>No início da atividade os alunos sentiram dificuldade em compreender o que tinham de fazer, tendo isto em conta a professora estagiária utilizou exemplificou o exercício com uma das palavras do texto, de modo que os alunos compreendessem realmente o que se pretendia com esta atividade. Atuar desta forma foi essencial para as crianças entenderem a intenção da tarefa, pois é necessário que o professor seja específico, dando exemplos variados e concretos, explicações detalhadas e represente as ideias de modo a facilitar o exercício (Arends, 2008).</p> <p>Contudo, durante a realização da atividade a formanda circulou pelos lugares, ajudando os alunos e verificou que os alunos possuíam um vocabulário muito reduzido, principalmente ao nível dos antónimos e dos sinónimos das palavras. Isto revelou quer a importância de realizar esta atividade, quer a importância de propor mais atividades relacionadas com a ampliação do vocabulário dos alunos. Neste caso, a professora estagiária optou</p>	<p>compreensão e o progresso domínio de diferentes formas de linguagem.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.56).</p> <p>Relativamente à relação professor- aluno, esta foi assente na cooperação, na confiança, na responsabilidade e estimularam a aquisição e aplicação de conceitos.</p> <p>A intervenção educativa das professoras estagiárias foi sempre numa perspetiva construtiva, na medida em que proporcionaram aprendizagens significativas aos alunos, ajudando-os a desenvolver os seus conhecimentos de forma harmoniosa e construtiva.</p> <p>Para a realização da atividade tiveram em conta todo o material disponível e quando não existia adaptavam ou adquiriam o que era necessário para que tudo fosse realizado com qualidade. No entanto, poderão investir numa perspetiva mais criativa de aplicação e diversificação das atividades.</p> <p>No que compete à avaliação é importante reter que esta é</p>
--	---

<p>por encontrar com os alunos soluções para as palavras que tinham de ser substituídas, mas caso voltasse a repetir a atividade poderia solicitar-lhe a consulta do dicionário, pois esta estratégia, além de os ajudar a encontrar sinónimos da palavra selecionada, contribui também para o desenvolvimento lexical do aluno, aumentando também a sua sensação de controlo sobre a tarefa que estavam a realizar.</p> <p>Além disso, inicialmente a professora estagiária sugeriu aos alunos que transformassem apenas dois parágrafos do texto, no entanto, devido à diferença de ritmos de aprendizagem, alguns alunos terminaram mais cedo e pediram para continuar a transformar o texto. Perante isto a professora estagiária permitiu que continuassem, mas a um determinado momento já quase todos os alunos tinham passado o limite dos dois parágrafos. Por esta razão, pensamos que a formanda deveria ter terminado no final dos dois parágrafos e os alunos que terminassem mais cedo passariam logo para os desafios.</p>	<p>feita a partir de conteúdos pré-estabelecidos. Todas as ações dos alunos são avaliáveis. Nesse sentido, é importante privilegiar a observação, a planificação, a ação e a avaliação na prática letiva. Estes pressupostos são fundamentais para uma boa prática e estão todos interligados, ou seja é necessário observar para poder realizar uma planificação adequada e por sua vez agir de forma correta, o que leva a uma avaliação através de observações realizadas durante a ação.</p> <p>Em súmula a prática letiva focou-se no bom desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente na instigação de aprendizagens significativas.</p>
---	---

Conhecendo que o trabalho do professor caracteriza-se pela singularidade, pelo contexto e pela imprevisibilidade (Sousa, 2010:115), foi positivo as professoras estagiárias terem preparado dois desafios para os alunos que terminassem mais cedo, pois compreendemos que por vezes é difícil criar atividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e sustentem o interesse dos menos capazes (Arends, 2008), por isso estes desafios são uma estratégia que a díade encontrou para manter os alunos a trabalhar mesmo que terminem a tarefa principal da aula.

No final foram escolhidos alguns alunos para lerem as suas histórias e os restantes alunos teriam de estar atentos para identificar se existia alguma palavra com a letra U e/ou F. Ao recorrer a esta estratégia, a professora estagiária, além de criar um contexto propício à leitura, coloca os alunos numa situação que os motive a ler, acompanhada da promoção da curiosidade da restante turma, seja para descobrir quais foram as palavras

<p>que o colega utilizou, quer para perceber se o colega não se esqueceu de trocar alguma palavra (Lopes et al, 2004).</p> <p>Tendo em conta o supracitado e para finalizar, ao corrigir os textos produzidos pelas crianças a professora estagiária compreendeu que nem todas as palavras foram substituídas, uma solução para este aspeto seria ter sublinhado no texto original com a ajuda dos alunos todas as palavras que continham as letras U e F. Isto facilitaria a identificação das palavras que os alunos tinham de modificar.</p>	
---	--

Esta narrativa colaborativa tem como grande mais-valia o facto de permitir, através de um registo escrito, a partilha de conhecimentos e opiniões entre o orientador cooperante e a díade formada pelas duas estudantes. É um documento que faz parte do processo superviso e que possibilita uma reflexão partilhada sobre o mesmo objeto, focalizada sobre “olhares” diferenciados.

Sendo a escrita uma dimensão fundamental no ensino do Português, importa que o docente aposte em estratégias pertinentes e diversificadas que possibilitem, por um lado, a motivação da criança para esse processo tão exigente, importante e

complexo e, por outro lado, que fomentem o conhecimento efetivo do processo de escrita, nas suas diferentes fases: planificação, textualização e revisão. Ressalvo esta preocupação e o esforço desenvolvido no sentido de melhorar a *práxis*. O contato e trabalho com diferentes tipologias textuais de uma forma criativa é, sem dúvida, um desafio constante para qualquer professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **Referências bibliográficas**

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw-Hill. Lisboa.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (2ª ed.). Porto: Edições ASA.

Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P. & Bárto, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.